

Bendik Ulla

Ngoma

Lek som drivkraft i kunstpedagogiske og tverrkunstneriske prosesser i teater for barnehagebarn



Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, kunstfag
Trondheim, mai 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

 **NTNU**
Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Oppgaven tar utgangspunkt i teaterforestillingen *Kom hjem*, laget for barn i alderen 1-5 år av teatergruppa Ngoma. Leken har en sentral rolle i teatergruppas kreative prosess og i forestillingens kunstneriske uttrykk. Kunstpedagogene i Ngoma vektlegger tverrkunstfaglighet i det skapende arbeidet, hvilket innebærer at ulike kunstformer sammen er med på å skape teateruttrykket. Simultant med dette er den barnefaglige kompetansen i teatergruppa med på å ivareta barn som målgruppe. Musikk, scenografi, dans, drama og dikt er blant kunstformene som er med på å gi barna helhetlige sanseopplevelser. For å legge til rette for barnas deltakelse underveis, både i og etter forestillingen, bruker utøverne i Ngoma lek og improvisasjon for å kommunisere med målgruppa. Dette fungerer som en kunstpedagogisk metode som skaper rom for barnas egne lekeuttrykk i teateret.

Gjennom en kunst- og praksisbasert studie innenfor et performativt forskningsparadigme undersøkes lekens kompleksitet med a/r/tography som metodologisk tilnærming. I denne forskningsmetodologien er rollene kunstner, pedagog og forsker vevd sammen, og det vektlegges en estetisk og helhetlig tilnærming til oppgavens hovedtema: lek. Ngomas kunstutøvelse, lek og syn på barn er dokumentert med video og foto, kunstpedagogenes loggbøker, samt lydopptak av uformelle samtaler. Med utgangspunkt i videomaterialet skrives det fram narrativer som brukes i analyser og drøftinger. Det empiriske forskningsmaterialet blir i møte med teori utgangspunktet for å skrive om hvordan leken er drivkraft i Ngomas skapende prosess fram mot forestilling. I oppgaven undersøkes også hvordan leken kommer til uttrykk hos barna og kunstpedagogene i forestillingene. Gadamers teori om lek står sentralt og ses i sammenheng med Ngomas kunstpraksis.

Oppgaven aktualiserer lekens betydning innenfor kunstpedagogikken og gir eksempler på hvordan barneteater kan være en felles arena for lek. Teatergruppa Ngoma forener kunst og pedagogikk og har utviklet en tverrkunstnerisk kompetanse som vektlegger leken i kreative prosesser og i teater for barn. Leken kommer til uttrykk i forskningsprosjektet gjennom sentrale dimensjoner som *det tverrkunstneriske*, *fiksjon* og *barns deltakelse*.

Abstract

This master's thesis focus on a theatre performance called *Come home*, specifically created for children 1-5 years of age by the theatre company Ngoma. The five practitioners in Ngoma are both artists and early childhood educators. Their interdisciplinary approaches, which emphasize music, scenography, dance, drama and poetry, focus on creating a comprehensive sensory experience for the audience. In the creative process, as well as during the performance, play and improvisation were central elements. In order to facilitate the children's participation in *Come home* both during and after the performance, the artists of Ngoma highlight play to communicate with the audience. This can be understood as an art-pedagogy method which welcomes the children's own expressions of play on stage.

The complexity of play is explored through the research methodology *a/r/tography*, which is an arts-based and practice-led approach. Within a performative paradigm the *a/r/tography* roles of artist, researcher and pedagogue are woven together. This three-fold research role has an aesthetic and broad approach to the thesis' main theme: *play*. The research material consists of video, photo, the artists' logs and sound recordings of their conversations. The material reflects Ngoma's artistic practice, playfulness and how they understand children. Narratives were written based on the video material, and then used in the analysis and discussion. The research material is intertwined with theory and illustrates the role of play in Ngoma's art practice. Play is the dynamo of the creative process while working towards the performance. It is also examined during the performance, in order to study how the children and the artists play. Gadamer's play theory is significant in the thesis.

The study actualizes the importance of play within art pedagogy, and shows that theatre for children can be a suitable context for children's play and shared experiences. Ngoma unites art and pedagogy while developing their own interdisciplinary competence. The artists practice play and phantasy in their creative work to connect with the children. The play is expressed in the research project especially through *the interdisciplinary approach, fiction and children's participation*.

Forord

Mine medlekere i Ngoma, dere har med skaperglede og genuint engasjement for barns liv tilført teaterforestillingen *Kom hjem* den lekende dimensjonen jeg drømte om å få til. Vigdis Skauvik Rian, takk for din unike skog-scenografi og kostymer. Hilde Liv Bergh, takk for dine utallige ideer og ditt fantasifulle nærvær. Maja Reinåmo Olsson, takk for din omsorgsfulle rolle som fuglemamma og ditt blikk for barnet. Ida Pape Pedersen, takk for din improvisasjon, lekende dans og din nærhet i møte med barn.

Jeg vil takke min veileder Lise Hovik for å ha gitt meg rom for selvstendighet i arbeidet med masteroppgaven. Det har vært av stor betydning at du gjentatte ganger motiverte meg til å dykke ned i empirien for å undersøke Ngomas kunstneriske uttrykk og belyse dette i teksten.

John Are Drivvold, du hjalp meg med lysdesign til forestillingen - det ble jeg veldig glad for! Johannes Rosmo Kuvås, bildene du tok ble verdifulle og bidrar til å visualisere teaterforestillingen i oppgaven. Brit Paulsen, ditt estetiske og kritiske blikk var høyt verdsatt i den skapende prosessen.

Tone Pernille Østern, Kristian Nødtvedt Knudsen, Ingrid Bjørkøy, Ivar Selmer-Olsen, Kjetil Steinsholt, Maria Øksnes, Morten Sæther, samt mine medstudenter på lesesalen: takk for hjelp og faglige bidrag.

DMMH, som for meg har vært en arena for lek i mange år, jeg er takknemlig for at jeg nok en gang fikk bruke dramasalen på Låven. Barn og ansatte i barnehagene: så gøy at dere ville være publikum i *Kom hjem*!

Mamma og pappa, takk for at jeg fikk spille gitar en hel oppvekst uten å bli hysjet på.

Kristin, jeg er så glad for at du har støttet meg i skriveprosessen. Dine konstruktive tilbakemeldinger var avgjørende i slutfasen.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en interessant, krevende og meningsfull prosess, en reise i lekens tjeneste. Leken er en trofast følgesvenn gjennom livet. Den gjør verden spennende og skaper entusiasme og godhet mellom mennesker. André Bjerke, som vi til stadighet vender tilbake til i Ngoma, minner oss på:

Mister du evnen til lek, da mister du livet.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | I |
| Abstract..... | III |
| Forord..... | IV |
| Bilder | VII |
| Innledning..... | 1 |
| Introduksjon til lek, kunstpedagogikk og tverrkunstfaglighet | 2 |
| Min bakgrunn..... | 4 |
| Om teatergruppa Ngoma..... | 4 |
| Kom hjem – fasene i masterprosjektet..... | 5 |
| Fase 1 – Å komponere en barnesang..... | 6 |
| Fase 2 – Tverrkunstfaglig didaktisk opplegg i barnehagen..... | 7 |
| Fase 3 – Teatergruppas skapende prosess..... | 7 |
| Fase 4 – Teaterforestillingene..... | 10 |
| Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 16 |
| Tidligere forskning med relevans for mitt masterprosjekt..... | 17 |
| Barnekultur og masterprosjektets relevans | 18 |
| Teoretisk referanseramme..... | 23 |
| Kunnskapssyn og begreper | 23 |
| Kunstfaglig forskning - et epistemologisk paradigme | 24 |
| Kunst og estetikk..... | 25 |
| Pedagogikk og didaktikk | 25 |
| Kunstpedagogikk og tverrkunstfaglighet..... | 27 |
| Lek – et uomgjengelig trekk i vår verden | 28 |
| Lek og forståelse | 30 |
| Lekens hit-og-dit-bevegelse | 30 |
| Leken er dialogisk..... | 31 |
| Lek, kunst og tidslighet | 31 |
| Lek og fantasi..... | 32 |
| Lek og bevegelse | 33 |
| Lek og kultur | 34 |
| Metodologi..... | 35 |
| Vitenskapsteoretisk ståsted | 36 |
| Metodologisk tilnærming | 37 |
| Hvorfor a/r/tography?..... | 37 |
| Introduksjon til a/r/tography og abduktiv tilnærming..... | 38 |
| A/r/tography..... | 38 |
| Det tredje rommet..... | 40 |
| A/r/tography i <i>Kom hjem</i> | 40 |
| Abduktiv tilnærming..... | 41 |
| Kunstfaglige metoder | 42 |
| Idéskapning..... | 42 |
| Barns deltakelse | 43 |
| Kroppslighet, bevegelse og utprøving på gulvet..... | 45 |
| Improvisasjon..... | 45 |
| Tverrkunstfaglighet..... | 46 |
| Lek som metode? | 48 |
| Logger fra kunstpedagogene | 49 |
| Forskningsmetoder for datainnsamling..... | 49 |
| Utvalg av forskningsdeltakere | 50 |
| Video..... | 50 |

| | |
|---|------------|
| Foto | 52 |
| Uformelle samtaler – lydopptak..... | 52 |
| Narrativer og analyse | 53 |
| Etiske perspektiver..... | 54 |
| Validitet..... | 56 |
| Drøfting..... | 59 |
| Leken i den skapende prosessen..... | 59 |
| Lek som oppdagelse | 60 |
| Forestillingen om lek..... | 61 |
| Musikk og scenografi..... | 63 |
| Koreografi og improvisasjon | 65 |
| Kritiske betraktninger til den skapende prosessen..... | 67 |
| Oppsummering av forskningsspørsmål 1 | 67 |
| Leken hos barnepublikummet og kunstpedagogene i forestillingen | 69 |
| Barnas deltakelse..... | 69 |
| Refleksjoner rundt målgruppa 1-5 år | 73 |
| Lek og fiksjon..... | 74 |
| Kunstpedagogen som utøver..... | 77 |
| Speiling – et bilde på kunsterfaring..... | 80 |
| Oppsummering av forskningsspørsmål 2 | 82 |
| Oppsummering av forskningsspørsmål 3 | 82 |
| Forståelse av lek med en abduktiv tilnærming | 83 |
| Lek..... | 84 |
| Oppsummering av forskningsspørsmål 4 | 86 |
| Avslutning..... | 89 |
| Leken..... | 90 |
| Kunstpedagogforskeren..... | 91 |
| Veien videre..... | 92 |
| Referanser | 93 |
| Vedlegg..... | 99 |
| Vedlegg 1 – Sangteksten <i>Kom hjem</i>..... | 100 |
| Vedlegg 2 – Infoskriv til ansatte i barnehagen | 101 |
| Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til barnas foreldre | 102 |
| Vedlegg 4 – Samtykkeskjema til kunstpedagogene | 104 |
| Vedlegg 5 – Samtykkeskjema til ansatte i barnehagen..... | 107 |
| Vedlegg 6 – Godkjenning av meldeskjema, NSD | 108 |

Bilder

Bilde 1 – Lek (Framsida)

Bilde 2 – Fugleungen og fuglemammaen (Tittelsida)

Bilde 3 – Ida og slangestokken

Bilde 4 – Nesekos

Bilde 5 – Sjalusi

Bilde 5 – Ida og trestammen

Bilde 6 – Ida fører slangen

Bilde 7 – Ida fører slangen

Bilde 8 – Jeg fører slangen

Bilde 9 – Jeg er slangen

Bilde 10 – Teatersmykket

Bilde 11 – Steindøra

Bilde 12 – Bygge reir

Bilde 13 – Speiling

Bilde 14 – Lek

Alle foto: Johannes Rosmo Kuvås, oktober 2016

Innledning

Lek er et fortryllende fenomen! Fantasi, glede og nysgjerrighet er ord som umiddelbart dukker opp når jeg tenker på leken. Som student, som pedagog i barnehage og som musiker har jeg undret meg over mine egne og andres lekeuttrykk. Jeg har blitt inspirert av barn som publikum på konserter og i teateret. Tanker rundt egen kunstpraksis og møter med barns fantasifulle og kroppslige tilstedeværelse i verden har fått meg til å reflektere over forståelsen av lek. Hva er det som driver disse prosessene, som er så preget av fantasi, undring, entusiasme og skapertrang? Jeg tenker at leken er en måte å møte verden på. Jeg ser på den som drivkraften i mine musikalske komposisjoner. Utprøving av akkorder og åpenhet for det som er annerledes er for meg veier inn til musikken og leken. I rollen som pedagog i barnehage har jeg tenkt mye på det å være ”en lekens beskytter”, en som ivaretar barns rett til lek. I denne rollen tenker jeg på det å ha en *lekende holdning* i møte med barn. Dette handler for meg om å ta barneperspektivet og vise at jeg også snakker lekens språk, selv om jeg er voksen. Lek er et begrep som er vanskelig å definere. De aller fleste har tanker om hva det er, alle har lekt, iallfall som barn. Likevel er det krevende å fange lekens mange dimensjoner i en definisjon. Kanskje er det til og med umulig?

En barnesang som jeg har komponert ble brukt som utgangspunkt for teatergruppa Ngomas skapende arbeid med en teaterforestilling. Sangen heter *Kom hjem*, noe som også ble navnet på forestillingen. Jeg bruker tittelen *Kom hjem* både når jeg refererer til sangen og når jeg omtaler hele masterprosjektet (det skapende arbeidet, teaterforestillingene og masteroppgaven). Masteroppgaven har likevel fått navnet *Ngoma*. Dette har jeg valgt å gjøre for å få fram det helhetlige synet på leken og den tverrkunstneriske dimensjonen i forskningsprosjektet. Ngomas kunstpedagogiske prosesser og to forestillinger for barnehagebarn utgjør det empiriske materialet i masteroppgaven. Jeg er interessert i å undersøke hvordan leken er en drivkraft i Ngomas skapende prosess, og på hvilke måter leken kommer til uttrykk hos kunstpedagogene og barna i forestillingen. Empirien blir synlig i oppgaven som tekst i kursiv med innrykk, etterfulgt av hvilket datamateriale det refereres fra. Bilder blir brukt for å visualisere forestillingene og for å supplere teksten.

I begynnelsen av hver hoveddel i oppgaven beskriver jeg hva som skal komme, for å skape et oversikt over innholdet. I denne innledningsdelen vil jeg gjøre rede for hovedtrekkene i min

forståelse av begrepene *lek*, *kunstpædagogikk* og *tverrkunsthøgskole*, som er sentrale begreper i masteroppgaven. Deretter beskriver jeg teatergruppa Ngoma og min bakgrunn, samt gjennomføringen av det kunstpedagogiske prosjektet. Dette setter jeg i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene og tidligere forskning med relevans til mitt masterprosjekt.

Introduksjon til lek, kunstpedagogikk og tverrkunsthøgskole

De siste årene har jeg reflektert mye over leken, både som pedagog i barnehage og som musiker i bandet Mandarinsaft, der jeg har komponert musikk og spilt konserter hovedsakelig for barn i alderen 0-6 år. Jeg har tenkt at leken er noe som gjør at jeg møter verden på en åpen, undrende og sanselig måte. Mange tanker og spørsmål dukker opp: Kanskje leken er en kraft eller energi som får noe til å skje? Er leken en tilstand jeg kan velge å være i, eller er den der hele tiden, i en eller annen form? Er det en aktivitet hvor jeg glemmer tid og sted? Går det an å ha en *lekende holdning* i møte med barn? Leken handler for meg om fantasi, undring, kreativitet, kommunikasjon og følelser, men også om mye mer.

”Lek er morsomt, ikke-alvorlig, av og til mystisk, irrasjonelt, frivillig, etterlignende, regelløst, hemmelig, spennende, utfoldende, ”på liksom”, bevegelig, og ikke minst står den i kontrast til formålsoverrettede voksne aktiviteter” (Steinsholt & Ness, 2016, s. 127). Med utgangspunkt i Hans-Georg Gadamer's teori, legger Steinsholt og Ness vekt på at leken er formålsløs. Det vil si at den utspiller seg på en naturlig måte og ikke tjener andre mål enn det å bli fremstilt. Leken kjennetegnes ved en hit-og-dit-bevegelse, hvor menneskets åpenhet og nysgjerrighet legger grunnlaget for en dialogisk dimensjon. Det dialogiske dreier seg om at leken blir til mellom de lekende, i et samspill. Det er bare noe som skjer. Det overraskende elementet ved leken er som en a-ha-opplevelse, sier Kjetil Steinsholt (2015) i sin tolkning av Gadamer. Når mennesket åpner opp og hengir seg til leken, mister det selvbevissthet, fordommer og tidsbevissthet.

I Gadamer's teori har leken en ontologisk betydning, hvilket betyr at leken er noe som er en del av vår væren og som vi ikke kan komme utenom (Gadamer, 2010). Leken er naturlig, går av seg selv, er uanstrengt og ses i sammenheng med måten naturen spiller seg ut på. Gadamer bruker blant annet dyr, vann og lys som eksempler på naturens lek, og knytter dette til menneskenes lek. Han forstår leken som en naturlig del av menneskets væren i verden. I Gadamer's teori er lek ”noe som forekommer i det vi gjør og holder på med, et uomgjengelig trekk i barn og voksnes verden; sagt med andre ord: *Ontologi*” (Øksnes, 2008, s. 79). Det er

spesielt det ontologiske perspektivet som opptar meg. Jeg opplever at dette sammenfaller med min forståelse av lek. Gadammers teoretiske og filosofiske bidrag tar for seg aspekter ved leken som jeg undrer meg over og ønsker å skape nye forståelser av. Dette ønsket jeg å undersøke gjennom kunstpedagogiske prosesser i teater for barn. Jeg vil utdype Gadammers teori om lek senere i oppgaven. For å få en bredere teoretisk tilnærming til lekbegrepet, vil jeg supplere Gadammers teori ved å inkludere teoretiske perspektiver fra Frederik J. J. Buytendijk og Johan Huizinga.

Med det tydelige fokuset på kombinasjonen av kunst og pedagogikk i teater for barn, ser jeg på masterprosjektet mitt som kunstpedagogisk forskning. I Ngomas skapende arbeid spiller leken en sentral rolle i å koble kunst og pedagogikk sammen. Den er som en drivkraft i teatergruppas kreative prosesser, og den kan skape rom for kommunikasjon med barnehagebarn som målgruppe. I boka *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* bruker forfatterne begrepet kunstpedagogikk ”for å inkludere både fag, didaktikk og pedagogisk refleksjon knyttet til estetiske fag og ulike kunstuttrykk” (Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013, s. 14). De formidler et bredt og faglig grunnlag for å forstå begrepet gjennom å se kunst og pedagogikk som likeverdige, noe som de mener beriker den didaktiske tenkningen. I masterprosjektet *Kom hjem* er min forståelse av pedagogikk nært knyttet til begrepene lek, omsorg og danning. Det handler både om mitt syn på barn og min forståelse av pedagogikkbegrepet. Dette skal jeg utdype i teoridelen. Det har vært et mål at kunstpedagogene i Ngoma skal kunne ivareta både det kunstneriske og det pedagogiske på en dynamisk og helhetlig måte, slik at leken kan komme til uttrykk hos både barna og kunstpedagogene. Lise Hovik skriver at det er ”kunstpedagogikkens oppgave å forbinde leken med kunsten på en praktisk og kroppslig måte” (2011, s. 11). I arbeid med de yngste barna føler jeg et ansvar for å ivareta leken, og gjennom kunstpedagogikk har nettopp leken vært utgangspunktet for det skapende arbeidet og kommunikasjonen med barna i forestillingen. I tillegg har *leken* gitt teoretiske og praktiske forståelser i koblingen mellom de to tradisjonene *kunst og pedagogikk*.

Det tverrkunsthaglige fokuset i Ngoma har stått sterkt siden vi begynte å spille teater for barn. *Tverrkunsthaglighet* er i utgangspunktet ikke et ord, men et konstruert begrep for å få fram at vi bruker flere kunsthag samtidig i den skapende prosessen, noe som leder til et tverrkunstnerisk teateruttrykk. I Ngoma har dette kommet til syne fordi vi har ulike kunstbakgrunner, og vi har latt oss fascinere over hvor spennende det er når musikk, dans,

drama, dikt og scenografi spiller på hverandre i et felles kunstnerisk uttrykk. Det har vært en nær kobling mellom det tverrkunstneriske og lek i Ngomas forestillinger. Det er noe felles mellom disse to dimensjonene. Begge representerer og uttrykker det grenseløse, det sjangeroverskridende og det flersanselige. Vår erfaring er at et tverrkunstnerisk teateruttrykk kan skape et godt grunnlag for kommunikasjon med barnehagebarn. Og nettopp leken er drivkraft og møtested i denne kunstpedagogiske praksisen.

Min bakgrunn

Da jeg fant mammas gamle gitar på mormor sitt loft i en alder av seks år, ble musikken en trofast medvandrer gjennom livet. Musikk har for meg vært et språk som kan uttrykke det som ikke kan sies med ord. Jeg har hele tiden vært nært knyttet til leken, og improvisasjon har vært en viktig dimensjon i det å spille både gitar og piano. Etter å ha vært spesielt opptatt av språk som elev i videregående skole, trodde jeg at dette skulle stå sentralt i valg av utdanning. Ett år som vikar i barnehage fikk meg til å tenke annerledes. Erfaringene i denne jobben var berikende, og en mannlig førskolelærer inspirerte meg til å søke studier ved Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning [DMMH]. Der begynte jeg i det første kullet som studerte førskolelærerutdanning med vekt på estetiske fag. Gjennom denne utdanningen fikk jeg kombinert flere av mine interesser, som musikk, pedagogikk, filosofi og språk. Jeg fikk også brukt mine kreative sider på nye måter, spesielt gjennom dramafaget. I denne perioden fikk jeg utviklet min barnefaglige kompetanse, både teoretisk og praktisk. Etter endt utdanning hadde vi gjennomført mange ulike tverrkunsthaglige prosjekter, og flere av studentene i klassen min virket særdeles engasjerte og inspirerte av dette. Det resulterte i at noen av oss etablerte en teatergruppe, som fikk navnet Ngoma.

Etter å ha jobbet sju år som pedagog i barnehage, begynte en kollega og jeg å komponere sanger til barna i barnehagen vi jobbet i. Duoen fikk navnet Mandarinsaft og har i skrivende stund gitt ut fire album for barn. Barnehagebarn er en interessant aldersgruppe. De har en egen kultur, med sine særegne måter å møte verden på. De leker. De bruker hele seg i møte med verden. De er åpne og ufiltrerte. De inspirerer meg, og derfor ble barn i alderen 1-5 målgruppa i teaterforestillingen *Kom hjem*.

Om teatergruppa Ngoma

I 2006 gikk tre medstudenter og jeg sammen om å etablere en amatørteatergruppe som skulle skape og spille teaterstykker for barn i barnehagealder. Inspirert av våre erfaringer fra

førskolelærerutdanningen, samt Jon Roar Bjørkvolds bok *Det musiske menneske*, dømte vi teatergruppa *Ngoma*. Begrepet *ngoma* er et bantu-ord og betyr primært ”tromme”, ”dans” og ”fest”; det handler om en musisk helhetstenkning, hvor ”kroppsuttrykk og stemmeuttrykk er ett, og der mennesket og omgivelser henger sammen” (Bjørkvold, 2001, s. 66). Bjørkvold kaller barnekulturens musiske lekeform for *ngoma*. I teatergruppa *Ngoma* har vi et felles syn på kunst, lek og barn. Gjennom et tverrkunstnerisk uttrykk har vi hatt som mål å skape sanselige og gode teaterforestillinger for barn. Det helhetlige synet på barnet og kombinasjonen av flere kunstuttrykk henger sammen med vår forståelse av Bjørkvolds bruk av begrepet *ngoma*.

Teatergruppa bestod først av fire personer, med ulike kunstneriske ansvarsområder: Vigdis Skauvik Rian (scenografi), Hilde Liv Bergh (dikt), Maja Reinåmo Olsson (drama) og meg (musikk). Etter hvert ble Ida Pape Pedersen (dans) også med, noe som ga teatergruppa en mer koreografisk og kroppslig dimensjon. Med oss fem opplevde vi at *Ngoma* bestod av komplementære roller, med et potensiale for å skape et helhetlig og flersanselig teateruttrykk for barn. Medlemmene i teatergruppa har ulike erfaringer med kunstutøvelse. Lek, utdanning og erfaring har ledet hver og en til å finne sitt eget kunstneriske uttrykk. Maja, Hilde og Vigdis har dramautdanning fra NTNU og DMMH, og Maja og Ida har mastergradsutdanning i estetiske fag ved NTNU/DMMH. Samtidig ligger det en barnefaglig kompetanse i gruppa, med tanke på at alle er førskolelærere og har mange års erfaring med arbeid i barnehage. Dette legger et godt grunnlag for å kommunisere med målgruppa. I løpet av de siste ti årene har vi skapt fire teaterforestillinger. *Øsende, pøsende* (2007) var inspirert av et dikt av Sigbjørn Obstfelder, i *Pindia* (2009) og *Ballongen* (2013) tok vi utgangspunkt i dikt av André Bjerke, og i *Kom hjem* (2016) brukte vi min sang med samme navn. *Ngoma* har spilt flere forestillinger i Trøndelag, gjennom blant annet Kulturskolerådets prosjekt *Kreativt Oppvekstmiljø*, og på Sverresborg folkemuseum, Døvemuseet og Verdens beste stasjon. Noen av forestillingene har blitt støttet av Trondheim kommune og Norsk Kulturråd.

Kom hjem – fasene i masterprosjektet

Nedenfor beskriver jeg de ulike fasene i masterprosjektet, for å vise hvordan *Kom hjem* har vokst fram i løpet av utdanningen. Fase 1 og 2 er bakteppet, fase 3 er den skapende prosessen, fase 4 er selve teaterforestillingen, og det skriftlige arbeidet med denne masteroppgaven kan ses på som fase 5. Innsamling av datamaterialet er gjennomført i fase 3 og 4.

Fase 1 – Å komponere en barnesang

Våren 2015 komponerte jeg en barnesang som fikk tittelen *Kom hjem*. En av intensjonene med sangen var at jeg ønsket å lage en sang som barn kunne synge med på. Når jeg komponerer musikk, sitter jeg enten med gitaren eller ved pianoet og leker meg. Det vil si at jeg har en åpen holdning til hva som måtte komme, og at jeg improviserer og lar meg føre i ulike retninger. Improvisasjon handler blant annet om spontane handlinger som ikke er innøvd, samt å være åpen for de muligheter som skulle dukke opp (Steinsholt & Sommero, 2006). Det er viktig for meg å være tro mot min musikalske integritet, slik at jeg kan være stolt av komposisjonen og kunne stå inne for det kunstneriske uttrykket. Jeg komponerte sangen som ei slags vise, der teksten (Vedlegg 1) synges over fire vers. Refrenget består av de to ordene ”Kom hjem” og synges i spørsmål-svar-form.

Sangen handler om en fugl som vil utforske verden og prøve seg på egen hånd. Med mors advarsler om å passe seg for den skumle slangen, sender hun barnet av sted. Fugleungen leker seg i skogen, og da den hører fuglemammaens melodiske ”Kom hjem” i det fjerne, skjønner den at det er på tide å dra hjem. Idet fuglen skal til å fly hjem, sitter foten fast i en kvist, og ikke lenge etter kommer den skumle slangen krypende. Slangen oppdager den lille, forsvarsløse fuglen og skal til å spise den, men da høres fuglemammaens ”Kom hjem” nok en gang. Slangen blir beveget av den fine melodien og forbarmer seg over fuglen; han slipper fuglen fri, slik at den kan fly hjem til mammaen sin. Det er flere temaer i sangen: fugleungens ønske om og trang til selvstendighet, kjærligheten mellom forelder og barn, og fuglemammaens omsorg for fugleungen. Tekstens høydepunkt er når slangen skal til å spise fugleungen, men fuglemammaens sang berører slangen dypt. Det skjer noe med slangen her: han får et sterkt møte med sangen. Musikken vekker noe i ham, og han får en trang til å hjelpe fugleungen.

I sangen har jeg forsøkt å komponere en melodi som jeg selv liker, og som jeg tror kan kommunisere med barn. Jeg ønsket at melodien i versene skulle passe den fortellende formen i teksten, og at refrenget skulle være å synge et enkelt og melodisk ”Kom hjem”, som kunne gi barna mulighet til å delta i en ”spørsmål-svar-form”. I 6/8-dels takt understreker akkordene innholdet i teksten på forskjellige måter. Jeg bruker ”skumle” akkorder når det skjer noe spennende i sangen, for eksempel når ”en giftig slange kom krypende, iskald, sulten og lang. Det var et mål for meg at barna skulle være delaktig i å skape det musikalske uttrykket. Derfor var det viktig å komponere sangen på en slik måte at de kunne mestre å synge melodien. Det at barna får synge med kan skape nærhet til sangen, og kanskje en følelse av å

være i den. Når barna synger med, kan det gi en annen inngang til sangens univers, slik at de kan relatere seg til budskapet i sangen. Gjennom et tverrkunsthaglig opplegg (Fase 2) i en barnehage fikk jeg prøvd ut sangen, både ved at barna fikk være med å synge på refrenget, men også bli med inn i sangens univers gjennom fortelling, tegning og samtale.

Fase 2 – Tverrkunsthaglig didaktisk opplegg i barnehagen

Høsten 2015 gjennomførte jeg et arbeidskrav i emnet *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, og jeg valgte å ta utgangspunkt i sangen for å skape et tverrkunsthaglig didaktisk opplegg i en barnehage i Trondheim. Jeg ville undersøke hvordan ulike kunstneriske tilnæringer til sangen kunne stimulere flere sanser. Kunne jeg legge til rette for en dypere og mer helhetlig inngang til sangens univers for å skape engasjement hos barna? Først samlet jeg barna på gulvet, lekte med et par fuglefigurer og fortalte innholdet i teksten mens jeg dramatiserte fritt. Underveis var jeg i dialog med barna, slik at de fikk komme med innspill. Etterpå fikk de i oppgave å tegne noe fra fortellingen. Etter tre kvarter samlet jeg inn tegningene og viste dem fram i ei samlingsstund, hvor hvert barn fikk fortelle om sin tegning. Til slutt sang vi sangen, der jeg fremførte teksten i versene og barna var med på å synge ”Kom hjem” i refrenget. Etter å ha skrevet to eksamensoppgaver med utgangspunkt i sangen og det tverrkunsthaglige opplegget i barnehagen, følte jeg at *Kom hjem* var noe som hadde blitt en del av mitt utdanningsløp, og det tok ikke lang tid før jeg skjønnte at sangen kom til å bli med meg videre i studiet.

Fase 3 – Teatergruppas skapende prosess

I tida etter det tverrkunsthaglige opplegget i barnehagen gikk det mer og mer opp for meg at jeg ville forske på egen kunstpraksis. Både Ida og Maja i Ngoma hadde tatt samme utdanning som meg noen år tidligere og skrevet masteroppgaver om henholdsvis dansekoreografi og estetikk i barnehagen. Jeg bidro med musikk til Idas danseforestilling i hennes masterprosjekt (Pape Pedersen, 2013). Med dette i tankene fikk jeg en idé om at jeg ønsket å samarbeide med andre i min forskning. Jeg kom fram til at jeg ville skape en forestilling for barnehagebarn med teatergruppa Ngoma, der sangen *Kom hjem* skulle være utgangspunktet for den skapende prosessen. De andre i teatergruppa var positive, dermed tok jeg initiativ til et felles møte for å informere litt om prosjektet og rammene. Vi la en plan for fremdriften fra juni til oktober 2016. Det endte med to møter til idémyldring, samt tre øvingshelger. Det var en stor fordel for prosessen at vi kunne installere oss i dramarommet på DMMH den siste øvingshelga, med

komplett scenografi, tekniske løsninger og alt annet som hørte med. Dette gjorde at vi fikk forberedt oss godt til de to forestillingene. Veilederen min hadde rådet meg til å gjennomføre forestillingen tidlig på høsten, med tanke på å bearbeide datamaterialet og gjøre gode forberedelser til skriving av masteroppgaven. Dette ga meg tid til å fordøye erfaringene, og det har ikke minst gitt meg god tid til å disponere og skrive.

I teatergruppas utforming av forestillingen var lek og improvisasjon viktige tilnærminger. Jeg opplevde at leken var som en drivkraft i teatergruppas kreative prosess. Ved at vi våget å åpne oss for det uventede, gå inn i fantasiens verden og la oss føre i ulike retninger, drev leken de arbeidet fremover. Dette ser jeg i sammenheng med det Bjørn Rasmussen skriver om kunstproduksjon: ”I kunstproduksjon forekommer faser av fri lek og usystematisk, intuitiv og innfallsmessig tilnærming til formarbeidet” (2013, s. 267). Et godt eksempel på dette var da Vigdis kastet en haug med drivved og røtter på gulvet, med en idé om å omskape publikums sittestasjoner til en del av skogen i scenografien. Maja, som på dette tidspunktet var gravid, hadde fått rollen som fuglemammaen. Hun så ut til at å leve seg inn i rollen sin, for da Vigdis var ute for å hente mer utstyr, bygde Maja et reir av røttene. Den intuitive handlingen ble møtt med åpenhet av Vigdis og resten av teatergruppa. Dette førte til at arbeidet med teaterforestillingen tok en ny og uventet retning. Å møte det uventede med åpenhet står sentralt i forståelsen av lek hos Gadamer (Steinsholt & Ness, 2016). Ved å våge å la oss bli ført med hit og dit i lekens verden, kunne vi oppdage nye perspektiver i arbeidet med forestillingen.

Fra begynnelsen av hadde jeg presisert at vi i Ngoma ikke var forpliktet til å følge handlingen i sangen, men at vi like gjerne kunne la oss inspirere av noe i den. Allerede i første møte med teksten fikk vi ideer om hvilke roller som kunne være med i forestillingen. Ettersom Maja og Ida hadde spilt fuglemamma og fugleunge i Ngoma-forestillingen *Pindia*, var det forlokkende å spille ut og videreutvikle mor-barn-relasjonen også i *Kom hjem*. Etter hvert fant vi ut at vi ville la slangen bli fremstilt gjennom Idas koreografi med en stor slangelignende stokk.



Bilde 3 - Ida og slangestokken

Senere kom ideer om at Ida skulle miste kontroll over slangeleken. Da skulle jeg ta over slangestokken og føre den, og etter hvert *bli* slangen.

Vigdis bidrar ofte med scenografiske elementer tidlig i Ngomas skapende prosesser. Dette gir ofte inspirasjon og ideer, som Hilde sier til Vigdis i en uformell samtale etter forestillingene:

Veldig ofte i de tingene vi har laget, så er det du som ser en eller annen scenografi for deg i hodet ditt – og så begynner vi å leke ut ifra at du kommer med noe da, sånn scenografisk – men man trenger jo ikke å gå den veien, men den veien har det blitt for oss. (Uformell samtale 2)

Kostymene og rekvisittene som Vigdis lager er nøye gjennomtenkt. Valg av farger, stoff, tekstur, materialer og størrelser har betydning for idéutviklingen i Ngoma. Det visuelle og taktile i scenografien er med på å skape indre bilder og ideer, og gjør de kreative prosessene kroppslige og sanselige når vi prøver ut kostymer, leker med ulike materialer og kommer oss i bevegelse på gulvet. De scenografiske elementene bringer oss ofte inn i en verden, der vi kan kle oss ut, late som og være noen andre. Her spiller leken en sentral rolle og tar oss ofte med inn i fantasien.

Forestillingen ble jobbet fram ved at ulike komponenter ble flettet sammen til en helhet. Noe ble i første omgang skapt hver for seg, som for eksempel musikalsk komposisjon, dansekoreografi, mor-barn-relasjon, tekst og kostymer. Senere, da de ulike elementene ble satt sammen, påvirket de hverandre og fant sine plasser i et tverrkunstnerisk teateruttrykk. Etter mange runder med ideer og utprøving av disse i teaterrommet, kom vi fram til forestillingens endelige dramaturgi. Det viste seg etter hvert at forestillingens handling ble

temmelig lik handlingen i sangteksten (Vedlegg 1). Vi jobbet mye med relasjonen mellom fuglemammaen og fugleungen i reiret, noe som viste seg å bli en stor del av forestillingen. Majas graviditet ble også en dimensjon, som gjorde at vi kunne spille på temaer som omsorg og sjalusi. Blikk, nærhet og berøringer i relasjonen mellom fuglemammaen og fugleungen er en måte å synliggjøre omsorgsperspektivet på. Fuglemammaens gjentatte oppmerksomhet mot den gravide magen gjorde at vi kunne spille på fugleungen følelse av sjalusi.

Vi forsøkte å skape rom for barnas deltakelse underveis i forestillingen og etterpå, da barna skulle få leke og utforske rommet fritt. For å skape forventninger til teaterforestillingen sendte jeg sangteksten til barnehagene et par uker i forveien. På denne måten kunne de bli kjent med historien, noe som vi også håpte kunne være med på å legge til rette for trygghet og barnas deltakelse. I tillegg fikk de ansatte et infoskriv (Vedlegg 2) om teatergruppas tanker om publikums rolle i forestillingen. Vi har også tidligere vært opptatt av at barna i barnehagen skal få noen hint eller impulser før de kommer på forestilling med Ngoma. Dette kan skape forventninger hos barna.

Fase 4 – Teaterforestillingene

17. oktober spilte vi to forestillinger i dramarommet ved DMMH. Det kom 20 barn på begge forestillingene, pluss voksne. I tillegg deltok 15 barnehagelærerstudenter og to lærere fra høgskolen på den første.

Jeg vil poengtere at jeg i masteroppgaven bruker begrepet nonverbalt teater, noe som kan være misvisende, ettersom vi bruker noen få ord i forestillingen. Noen verselinjer fra sangteksten fremføres av Hilde i mikrofon, i tillegg til at Maja som fuglemamma synger ”Kom hjem”, og Ida sier ”mamma” et par ganger i rollen som fugleungen. Hovedfokuset ligger på det tverrkunstneriske uttrykket uten ord, derfor velger jeg å kalle teaterforestillingen for nonverbal.

I det følgende vil jeg beskrive gjennomføringen av forestillingen, som kan deles inn i tre deler: 1) mottakelse av publikum, 2) selve teaterforestillingen og 3) barnas lek etter forestillingen.

1. Mottakelse av publikum

Ved inngangsdøra til bygget der forestillingen skulle framføres hadde vi lagt en lang buktende slange av blader. Vigdis hadde formet en slange av løv i høstfarger, som et frampek til slangen i forestillingen. Jeg satt meg på huk ved løvslangen og sa hviskende til barna: ”Han

sover. Tenk om han våkner!” Noen barn bøyet seg ned for å klappe slangen. ”Tror du han våkner?” sa ett av barna og kikket på meg med spente øyne. Hilde vandret rundt blant publikum ved inngangspartiet med en uro med klangstaver. Kanskje disse tonene bidro til å skape en spesiell stemning og forventninger til forestillingen?

Inne i en lang smal gang fikk publikum ta av seg yttertøy og sko. Deretter fortalte jeg at teatergruppa heter Ngoma og at vi skulle spille teaterforestillingen *Kom hjem*. For å forberede barna på at de kunne være med på å synge i forestillingen, sang jeg ”Kom hjem” noen ganger, og de svarte som et ekko. Jeg ledet barna nederst i gangen, der Hilde stod og ventet med ”teatersmykker” til barna. Vigdis hadde lagd smykker av hamptau, leire og fjær, som barna fikk rundt halsen, mens vi sa ordene: ”Velkommen til teater.” Da alle barna hadde fått smykker, rettet jeg fokuset mot steindøra. Vigdis og jeg hadde lagd ei steindør av papp, fugeskum, maling og mose. Ut av steindøra hang en taustump, som fungerte som døras håndtak. Barna fikk komme bort til døra og kjenne på den. Jeg lot som døra var skikkelig tung og at jeg spurte barna om hjelp til å åpne den. I begge forestillingene hjalp barna til med å åpne døra. Jeg skriver mer om hensikten med teatersmykkene og steindøra i drøftingen.

2. Selve teaterforestillingen

Da steindøra ble åpnet, kunne publikum gå inn i forestillingsrommet. Ulike sanseinntrykk ventet der inne: høstfargede trekroner i taket, et reir av røtter midt i rommet, en sovende fuglemamma og et skjult sovende fuglebarn, fuglekvitter fra lydanlegget, samt sittegrupper for publikum, bestående av skinnfeller i en halvsirkel som omkranset scenen. Vigdis tok i mot publikum og viste dem til sitteplassene. Da de hadde kommet til ro, satt vi av tid til å kjenne på stemningen i rommet og lytte til fuglekvitteret fra høyttalerne. Deretter fremførte Hilde, som var skjult bak svartteppet, deler av sangteksten i en mikrofon:

*En fuggel fløy ned fra treet sitt og vinka til mamma med vingen.
Den skulle ned for å leike sæ litt med blåbær og frø inni lyngen.
Bæran va søte og frøan va god – og fuggeln dansa og sang,
til nebbet ble lilla og sola gikk ned, og skogen ble mørk og trang*
(Video 1. forestilling)

Noen barn kikker seg rundt, som om de forsøker å finne ut hvor stemmen kommer fra. Da ordene tar slutt, spilles de første pianotonene i forestillingen. Samtidig våkner fugleungen fra under teppet sitt. I rollen som fugleungen improviserer Ida; hun våkner, titter fram, og åpner

opp for kommunikasjon med barna gjennom levende mimikk og kroppsspråk. Etter hvert bruker Ida mer av rommet, både høyt og lavt. Hun oppdager mammaen sin og reagerer med å si ”mamma”.



Bilde 4 – Nesekos

Det sier hun flere ganger mens hun henvender seg til barna. Fugleungen vekker mammaen sin og får henne opp på gulvet. De danser en delvis koreografert og improvisert dans, hvor de flytter litt på røttene i reiret og leker teater med små pinner mens de synger en tostemt sang til musikken fra pianoet. Handlingen i det lille pinneteateret som mor og barn leker er et frampek på det som skal skje senere i forestillingen, når fugleungen blir redd for slangen og får hjelp av mammaen sin. Fuglene kryper ut av reiret, åler seg på ryggen i bevegelse rundt reiret. Fuglemammaen blir etter hvert opptatt av den gravide magen sin, sittende ganske nært barna, og fugleungen kommer bort og lytter med hodet inntil magen, men etter hvert synes fuglemammaen at fugleungen er innpåsliten. Fugleungen prøve iherdig å få morens oppmerksomhet, men lykkes ikke. Dermed ødelegger hun reiret. Fugleungen gir røtter til de andre skuespillerne, som begynner å spille en improvisert trommerytme med røttene. Mens rytmene øker i styrke og intensitet, beveger fugleungen seg med dansende bevegelser rundt i rommet. Med høyt tempo plasserer hun resten av røttene utover hele rommet. Maja går ut av

rollen som fuglemamma, samtidig som fugleungen er i fokus. Dansen og rytmen blir mer intens og villere, helt til hun slenger seg ned i bakken av utmattelse. Hun blir liggende på ryggen. Det er helt stille. Hun puster tungt og ser opp i taket.

Vigdis, Hilde og Maja trekker sakte i hver sin fiskesene som er festet via taket og ned til stoffet som ble brukt som fuglenes tepper i reiret, da de sov. De tre stoffstykkene trekkes samtidig helt opp til taket og er ment å ligne på trestammer. De blir om lag fire meter høye. Samtidig som lyset kommer gradvis sterkere inn på trekronene, som allerede er montert i taket, vokser stammene opp til disse og utgjør tre trær. Den ene trestammen er plassert i publikum. Barna blir med dette sittende i scenografien, i skogen. Deretter drar Maja i en sene som er festet i en kurv i taket, slik at masse oppklippede blader i stoff faller ut av kurven. De faller ned over fugleungen, som blir glad, kaster bladene opp i luften og leker med dem. Bladene er håndklippede fra tekstiler i ulike farger og teksturer. Mens fugleungen leker med bladene og deler dem med noen av barna, reiser Maja, Vigdis og Hilde seg med hver sin kurv. De har på seg svarte klær med høstblader på. De går i ring rundt fugleungen og kaster ut store never med oppklippede høstblader. Publikum får også masse blader drysset over seg, og flere barn sier ”oi!”, ler og begynner å leke med bladene. Etter ei stund går alle skuespillerne med de tomme kurvene på hodet, med fugleungen hakk i hæl. Maja, Vigdis og Hilde tar plass inni hvert sitt tre, mens fugleungen snubler i en stor stokk. Hun løfter stokken, setter den i gulvet og later som den er et tre. Så løfter hun den over hodet og lager en hveselyd, som en slange. Et barn sier: ”uææ”.

Ferdig innspilt musikk spilles over lydanlegget. Fugleungen legger seg på ryggen på gulvet, mens hun fører stokken hit og dit med føttene. Etter hvert forlater jeg pianokrakken, sniker meg inn bak fugleungen, tar stokken, og blir ”slangeføreren”. Jeg legger stokken ned på gulvet og fører den sakte mot fugleungen, samtidig som jeg lager en hvesende slangelyd. Hun blir redd og rygger inn i et tre, og ”vekker det til live”, slik at treet får armer. Disse armene er Maja, Vigdis og Hilde sine og slik at skogen blir skummel. Fugleungen og slangen danser en innøvd koreografi med både like og ulike bevegelser der jeg som slange akkurat ikke får tak i fugleungen. Etter dansen havner slangen forturnet på gulvet, og fugleungen rømmer bak pianoet. Fuglemammaen kommer til slangens overraskelse fram og synger: ”Kom hjem”. Da tør ikke slangen jage fugleungen mer, og jeg går ut av rollen som slange og spiller piano til fuglemammaens sang. Hun synger desperat ”Kom hjem”, men fugleungen dukker ikke opp. Fuglemammaen begynner å plukke røtter for å bygge reiret på nytt. Vigdis og Hilde, som ikke

er i roller som trær lenger, går rundt i nøytrale, svarte klær og gir noen barn røtter, slik at de kan hjelpe mammaen å bygge reiret. Mange barn beveger seg rundt i rommet, finner røtter og gir dem til fuglemammaen. Da reiret er ferdig bygd, dukker fugleungen etter hvert opp og finner sin plass i reiret sammen med mammaen sin.

3. Barnas lek i rommet

Sammen med toner fra pianoet glir slutten av forestillingen over i et rom hvor barna kan bevege seg fritt og leke. Maja og Ida fortsetter å være i rollene som fugler, mens Vigdis og Hilde legger til rette for lek eller går inn i samspill med barna. Jeg observerer barna, passer på at videokameraet får stå i fred og kommuniserer med barn og voksne. Barna prøver slangekostymet, utforsker heisesystemet til trestammene, leker med røtter og blader og beveger seg rundt i rommet og leker. I begge forestillingene tilbringer barna 20-30 minutter i rommet etter forestillingen før de drar tilbake til barnehagene.

Tema og budskap i forestillingen

Det er ulike temaer i forestillingen, for eksempel: fugleungens behov for selvstendighet, en mors kjærlighet til sitt barn, sjalusi, tilhørighet, musikk som estetisk språk, og følelser. Det var et mål at *Kom hjem* formidlet et budskap og gir mening for barna. Med utgangspunkt i mitt syn på barn og min forståelse av barns livsverden, forsøker jeg hele tiden å være på jakt etter hva som kan være virkningsfullt og gripende. I teateret har vi som kunstpedagoger ansvaret for å skape rom for åpenhet, undring og kommunikasjon. Teater for barn skal være mer enn underholdning. Det er viktig for oss i Ngoma at det formidles viktige budskap i teaterforestillingen, og at vi skaper rom for undring og fortolkning. I møte med barn som målgruppe i teateret er det mange valgmuligheter i forbindelse med valg av tema og hvordan dette skal komme til uttrykk.

”Det finnes ingen entydige svar på hvilke *tema* som kan tas opp i kunst for små barn eller hvordan dette innholdet kan gis en *estetisk form* som er *tilpasset barnets* forutsetninger og interesser,” skriver Leif Hernes, Ellen Os og Ivar Selmer-Olsen (2010, s. 51). De sier også at kunst og kultur for barn tradisjonelt sett har vært preget av didaktiske hensikter fra de voksnes oppdragerperspektiv. Dette henger ved den dag i dag, til tross for at det de siste 30 årene har vokst fram en mer barneperspektivert barnekultur, ifølge forfatterne. Jeg vil si at barneperspektivet er nøkkelen til å kunne kommunisere med barn i teateret. Kunstpedagoger

skal ha tanker om og syn på barn og barndom, kunnskap om barnekultur og et ekte engasjement for å observere, tolke og forstå hvordan barn møter verden.

Dyr som hovedpersoner i musikk, litteratur og teater for barn er mye brukt og ser ut til å vekke interesse og engasjement hos barna. Jeg opplevde det selv som barn og har erfart det som kunstner og pedagog i møte med barn i barnehagealder. Kanskje er det slik fordi barn generelt ser ut til å være glad i dyr? Barn ønsker ofte å klappe og kose med dyr. I *Kom hjem* kan barna identifisere seg med fugleungen som vil utforske verden, slik de kanskje selv vil utforske verden uten sine foreldre? Kanskje de kan ta slangens perspektiv og se for seg hvor lumsk den kan være når den sniker seg inn på fugleungen, mens musikken understreker den skumle stemningen? Dyr kan brukes til å ta opp aktuelle eller vanskelige temaer. Noen ganger kan det være fint å skape nærhet til et tema i kunsten, nettopp gjennom dyr. Det kan gi rom for å se sammenhenger og trekke paralleller til menneskers livsverdener. Kanskje forfattere og kunstnere bruker dyr fordi det også skaper en slags distanse til menneskene, ved at temaene tas opp gjennom dyr og ikke knyttes direkte til menneskene? Eller kanskje det er noe spennende og lekent ved nettopp det å gi dyr menneskelige egenskaper, for å skape mening eller nye uttrykk som kan få oss til å ta nye perspektiver?

Hernes et al. (2010) tar for seg mange sentrale aspekter ved kunst for barn: gjenkjennelse, bevegelser, relasjoner, gjenstander, handlinger, variasjon, overraskelse, tempo, rytme, intensitet, lydnivå, delt oppmerksomhet, improvisasjon, feilvurdering/undervurdering av målgruppa. Innholdet i forestillingen og måten det ble gitt en kunstnerisk form på, legger grunnlaget for hvilke opplevelser og erfaringer barna får i møte med det kunstneriske uttrykket.

Scenen hvor Maja og Ida spilte ut en konflikt i relasjonen mellom mammaen og barnet er et eksempel på vår intensjon om å formidle temaet *sjalusi*. Etter at fuglemammaen og fugleungen har lekt sammen, blir fuglemammaen mer og mer opptatt av den gravide magen sin.



Bilde 5 - Sjalousi

Mens hun er helt og fullt fokusert på magen, blir fugleungen febrilsk opptatt av å få mammaens oppmerksomhet. Fugleungen får ikke kontakt, derfor ødelegger hun reiret. Etter den første forestillingen kom en barnehagepedagog bort til meg og fortalte hva en fem år gammel gutt fra hennes barnehage hadde sagt. Gutten hadde fortalt pedagogen at fuglemammaen hadde bare vært opptatt av babyen i magen, og da ble fugleungen sjalu. Dette viser hvordan barnet hadde tolket scenen, og til og med satt ord på det. De yngre barna i publikum ville neppe vært i stand til å bruke og forstå et slikt ord som *sjalu*, men det kan hende at det var mange barn som kjente igjen følelsen som oppstår når en ikke får oppmerksomhet eller oppnår kontakt med voksne.

Problemstilling og forskningsspørsmål

I forbindelse med studieemnet *Kunstfaglig forskning* startet jeg våren 2016 arbeidet med å formulere problemstillingen for masteroppgaven. Det har vært mange omformuleringer underveis i masterprosjektet. Dette skyldes blant annet at jeg tidlig i arbeidet fokuserte jeg mest på teatergruppas skapende prosess fram mot forestilling, mens jeg etter hvert ble mer nysgjerrig på hvordan leken kommer til uttrykk gjennom hele prosjektet, både hos barn og kunstpedagoger. På ulike stadier i prosessen kreves det ofte spissing og endring av problemstilling og forskningsspørsmål underveis (Rasmussen, 2013). I *The Debate on*

Research in the Arts poengterer Henk Borgdorff (2006) at disse endringene er en selvfølge: ”It goes without saying that research questions [...] change in the course of the study (s. 16). Dette står sentralt i mitt prosjekt og måten jeg har utviklet og endret problemstillingen underveis i arbeidet. Etter at jeg tok beslutningen om lek som hovedtema for masteroppgaven, var det enklere å formulere problemstillingen.

Problemstillingen lyder som følger:

På hvilke måter er lek drivkraft i Ngomas kunstpedagogiske prosess i arbeidet med *Kom hjem*, og hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene og barna i forestillingen?

For å hjelpe meg å svare på problemstillingen, har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene i den skapende prosessen fram mot forestillingene?
2. Hvordan kommer barnas lek til uttrykk i forestillingen?
3. På hvilke måter kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene når de er utøvere i forestillingen?
4. Hvordan kan abduktiv tilnærming skape forståelser av lek i *Kom hjem*-prosjektet?

Abduktiv tilnærming er en prosess hvor forskeren pendler fram og tilbake mellom empiri og teori (Østern, 2013). Dette skal jeg skrive mer om i hoveddelen *Metodologi*.

Det har ikke vært interessant for meg å dele lek inn i bestemte kategorier og forsøke å beskrive disse ut fra empirien. Jeg ønsker å si noe om lek som fenomen, og hvordan den kommer til uttrykk i forestillingen. Hvordan kan den kan forstås som en drivkraft i prosjektet, og hvilke perspektiver på lek finner jeg i møtet mellom teori og empiri?

Tidligere forskning med relevans for mitt masterprosjekt

Det kunstfaglige forskningsfeltet har skapt muligheter for å bruke kunstpraksis som arena for forskning. De siste årene har flere har fokusert på de yngste barna. I Klangfugl-prosjektet, som Hernes et al. (2010) skriver om i boka *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*, ble det utviklet kunstneriske utstillinger, forestillinger og konserter for de yngste barna i perioden 1999-2002. Den europeiske oppfølgeren *Glitterbird* (2003-2006) gjorde at prosjektet ble kjent utenfor Norge. Klangfugl-prosjektet var nyskapende i sitt fokus på de aller

ungste som målgruppe, og banet vei for andre prosjekter og forskning på feltet. Siemke Böhnisch (2012) har forsket på kommunikasjonen mellom kunstnerne og de yngste barna i teateret og skriver om den gjensidige påvirkningen i dette samspillet. Hun har studert teaterforestillinger for barn og brukt video som metode. Lise Hovik (2014) har brukt egen kunstpraksis som utgangspunkt for sin forskning. I sin doktoravhandling skriver hun om teaterforestillinger og utstillinger for de yngste barna, hvor interaktivitet og lek står sentralt (Hovik, 2014). Det kunstpedagogiske fokuset i Hoviks arbeid med teater for og med de yngste barna er spesielt relevant for mitt prosjekt. Gunvor Løkkens (2004, 2012) forskning på de yngste barnas kultur har bidratt med kunnskap innenfor det pedagogiske fagfeltet, spesielt med tanke på perspektivet om barn som skapende subjekt, samt måten hun bruker Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologiske filosofi på. Både Böhnisch (2012) og Hovik (2014) refererer til Løkkens forskning.

Lise Hovik (2012, 2014) har kombinert flere roller i sin forskning, og spesielt hennes tredelte rolle som kunstner, pedagog og forsker i arbeidet med teater for barn er interessant for meg. Denne tredelingen kan åpne opp for nye veier til kunnskap, men fordrer kritisk refleksjon rundt forskningsprosessen og presentering av funn. Den tredelte forskerrollen finnes også i *a/r/tography* (Irwin & de Cosson, 2004), som er en kunst- og praksisbasert forskningsmetodologi. Jeg utdyper *a/r/tography* senere i oppgaven.

Barnekultur og masterprosjektets relevans

I masterprosjektet må jeg forholde meg til ulike aktuelle diskurser som står i relasjon til arbeidet. Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) definerer diskurs som en idé om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som utsagnene våre følger når vi opptrer i sosiale settinger. Diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på, eller det kan være et utsnitt av verden, ifølge Jørgensen og Phillips. Aktuelle diskurser i min masteroppgave er blant annet *kunst og kultur for barn, lek og læring*, og *kunstpedagogikk*. Jeg har allerede nevnt Klangfugl-prosjektets sentrale betydning for å aktualisere de yngste barna i en kunst- og kultursammenheng. De kunstneriske bidragene i Klangfugl la grunnlaget for å rette fokus mot de yngste barnas rett til, og behov for, møter med kunst av høy kvalitet. Gjennom å ta utgangspunkt i barns lek og kroppslige tilstedeværelse i verden ble målgruppa ivaretatt. Det barnekulturelle perspektivet i masteroppgaven står sentralt. Hernes et al. (2010, s. 18-22) beskriver fire kategorier innenfor begrepet barnekultur, som jeg vil bruke som utgangspunkt for å snakke om masterprosjektets relevans:

1. Barndommens kulturhistorie og barndomsforståelse
2. Kulturprodukter for barn
 - a) Den kunstnerisk orienterte barnekulturen
 - b) Den pedagogiske og dannelsesorienterte barnekulturen
 - c) Den markeds- og underholdningsorienterte barnekulturen
3. Barns egen kultur, kulturelle uttrykksformer og dagligliv
4. Vokseninitierte kulturelle aktiviteter og prosjekter sammen med barn

I masteroppgaven ser jeg på leken som en sentral dimensjon ved barndommen. Barn leker for å leke, fordi leken har egen verdi og inspirerer og fryder. I forbindelse med punkt 1 i kategoriene ovenfor, forsøker jeg i masterprosjektet å innta barns perspektiv for å ivareta det jeg oppfatter som det viktigste i barns liv, nemlig leken. Dette er min forforståelse og har betydning for mine perspektiver i arbeidet. Vektlegging av barns lek kommer til uttrykk i den nye *Rammeplanen for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og støtter opp under barns egen lekekultur. Leken er også ivaretatt i barns rettigheter: ”Barnet har rett til, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv” (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 13).

Under punkt 2a i kategoriene ovenfor er den kunstnerisk orienterte barnekulturen opptatt av nyskapende kunst og et her-og-nå-perspektiv (Hernes et al., 2010). Her plasserer forfatterne Klangfugl-forestillingene. 2b innebærer en mer instrumentell bruk av kunsten, hvor de voksnes læringsmål på vegne av barna er i fokus. Kategorien 2c dreier seg om underholdning og er styrt av markedskrefter og penger. Forestillingen *Kom hjem* vil jeg plassere innenfor kategorien 2a, hvor fokuset ligger på nyskapende kunst for barn, med et tydelig fokus på lek og her-og-nå-perspektivet. Samtidig mener jeg at pedagogikk og danning, som nevnes i punkt 2b, er en sentral faktor i kunstprodukter for de yngste. I kategoriene til Hernes et al. hører dette til innunder det instrumentelle perspektivet. Jeg vil si at pedagogikken spiller en avgjørende rolle i forestillingen *Kom hjem*. Om pedagogikk og danning skal være en del av nyskapende kunst for barn, forutsetter dette en forståelse av et pedagogikkbegrep som rommer barns lek og danning i helhetlig perspektiv. Dette handler ikke om pedagogenes ensidige læringsmål på vegne av barna. Jeg skriver mer om pedagogikkbegrepet i teoridelen.

Det kan hende at *Kom hjem* kan være med på å gi inspirasjon til barns egen kultur, kategori 3. Ved å åpne opp for barnas frie lek etter forestillingen, kan dette være en måte å la barn utvikle sin egen kultur. Til dels kan jeg knytte Ngomas teaterforestilling til kategori 4, som handler

om vokseninitierte kulturelle aktiviteter for barn, men jeg synes *Kom hjem* passer best inn under kategori 2a, den kunstnerisk orienterte barnekulturen.

Diskursene om *lek og læring* og om *kunstpedagogikk* er aktuelle i kunstprodukter for barn. Lederne av Klangfugl-prosjektet måtte argumentere mot kritiske spørsmål rundt kunstens autonomi da kunsten ble satt i sammenheng med de yngste barna som spesifikk målgruppe. Dette er noe jeg har tenkt en del på i mitt masterprosjekt, ettersom vi i Ngoma helt bevisst har rettet det kunstneriske produktet mot barnehagebarn. Syn på barn og barndom, kunst, pedagogikk og lek er helt avgjørende for argumentasjonen knyttet til kunst og kultur for barn. Dette er noe jeg kommer inn på i teoridelen, hvor jeg definerer disse begrepene og forklarer hvordan de forstås og brukes i denne masteroppgaven. I møte mellom kunst og pedagogikk skapes kunstpedagogikken. Leken kan ses på som bindeleddet mellom kunst og pedagogikk i kunstneriske produkter for barn. Dette er noe jeg reflekterer over i arbeidet med *Kom hjem*, og det er noe som jeg kan se i sammenheng med Lise Hoviks (2014) kunstneriske arbeid. Hun har skapt flere forestillinger og installasjoner der barna får være med på å skape det kunstneriske uttrykket. Den improvisatoriske tilnærmingen hos skuespillere og dansere står sentralt. Kanskje barns deltakelse i voksnes kunstprodukter for barn kan være med på å legge til rette for og inspirere barnas egen kultur?

Tverrkunstfaglighet

I forskningsprosjektet mitt har jeg valgt et tydelig fokus på leken og det tverrkunstfaglige. Jeg mener at dette har ført teatergruppa i spennende retninger. Teatergruppas særpreg hviler på tverrkunstfagligheten (dans, musikk, dikt, scenografi og drama) som jeg tidligere beskrev i forbindelse med Bjørkvolds musiske begrep *ngoma* (Bjørkvold, 2001). I det pedagogiske og didaktiske landskapet kommer tverrkunstfaglighet til syne i for eksempel Rammeplan for barnehagen (2017), ved barnehagelærerutdanningen (DMMH, 2017) og i mastergradsutdanningen i kunstfagdidaktikk (NTNU, 2017). I alle disse eksemplene finnes koblinger mot barns lek og et helhetlig syn på læring, der det legges til rette for at barn, elever og studenter kan bruke hele kroppen og alle sansene i lek og læring. Et viktig poeng med tverrkunstfaglighet er at det jobbes for å utvikle både de kunstneriske sidene og de pedagogiske og didaktiske sidene ved kunst for barn i kulturliv og utdanning. På samme måte som at leken kan være grenseløs, uten sjangre og kategorier, er en tverrkunstfaglig tilnærming en vei inn til variert og berikende arbeid, der flere kunstfag kan berike hverandre gjensidig.

Det at leken i *Kom hjem*-prosjektet forstås som universell, hverdagslig og noe som er tilgjengelig for alle mennesker, håper jeg kan være inspirerende for barn og voksne som har vært involvert i forestillingene. Det at vi leker med naturmaterialer og bruker rekvisittene på forskjellige måter, håper jeg kan inspirere til kreativitet i barnehagen. Vigdis snakket om det å inspirere til lek i barnehagen i en samtale med Hilde og meg noen dager etter forestillingene:

Alle sammen har trerøtter, og om høsten er det høstløv, altså: jeg synes det der med å dra hverdagslige ting inn i scenografien er veldig idéskapende på en måte. Det er noe som barnehagene kan ta med seg hjem, og så kan de begynne å leke på uteområdet med høstblader og trerøtter. Sånn sett, skulle vi hatt en haug med førskolelærere som hadde sett det... bare for å gitt litt inspirasjon rett og slett.” (Uformell samtale 2)

Jeg håper at forestillingene og masteroppgaven kan bidra til å nyansere bildet av leken og belyse dens kompleksitet. Masteroppgaven *Ngoma* kan være relevant både for pedagoger i barnehage og for andre fagfolk som har med barn, kunst og lek å gjøre. Det er nødvendig å styrke båndene mellom kunstfagene, noe som kan gjøres gjennom tverrkunsthaglige prosjekter og faglige diskusjoner. Å skape en felles diskurs og et fagspråk som kan bedre argumentasjonen rundt viktigheten av kunstfagene er nødvendig i møte med ulike forskningsmiljøer og utdanningsinstitusjoner. Fagfolk i det kunstfaglige feltet forplikter seg til å representere kunstfagenes aktualitet og verdi.

Teoretisk referanseramme

I denne masteroppgaven står Hans-Georg Gadamer's teori sentralt i min forståelse av lek. Som tidligere nevnt, plasserer han leken i en ontologisk ramme, noe som betyr at han ser den som en del av vår væren (Gadamer, 2010). Det er denne anerkjennelsen av lekens kompleksitet og dens tilknytning til menneskenes liv som gjør at Gadamer vil utgjøre hovedgrunnlaget i mine teoretiske perspektiver. Den nære sammenhengen mellom lek og forståelse knytter Gadamer til det å oppdage mening. Våre estetiske erfaringer i leken gir oss muligheter til å forstå verden på en helhetlig måte. Dens uventede retninger og spennende overraskelser kommer oss i møte når vi gjør oss tilgjengelig for den.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg lest ulike teorier om lek, og spesielt filosofiske tilnærminger til fenomenet har vært inspirerende. Det er med stor nysgjerrighet jeg leser at mange filosofer har skrevet om både lekens betydning og barns lek i pedagogiske og filosofiske sammenhenger (Steinsholt & Løvlie, 2004). I sitt hovedverk *Sannhet og metode* refererer Gadamer (2010) til flere filosofer: Aristoteles, Kant, Schiller og Nietzsche, for å nevne noen. Han kobler det estetiske og det eksistensielle til barnet og leken. Ett av mine mål med masterprosjektet er å se leken i sammenheng med livet, vår væren. Leken er en livsviktig del av barndom og barns kultur. Leken er drivkraft i kunstneriske prosesser. Leken er betydningsfull og avgjørende i pedagogikken og livsviktig i barns liv, både med tanke på fritid og helhetlig danning i barnehage og skole. Lekens plass i utdanningssystemet gjør at det er relevant for meg å se lekbegrepet i sammenheng med kunnskap, danning og pedagogikk.

Før jeg går mer i dybden på Gadamer's perspektiver om lek, vil jeg si noe om kunnskapssynet mitt, samt definere begrepene kunst, estetikk, pedagogikk, didaktikk, kunstpedagogikk og tverrkunsthøgskole.

Kunnskapssyn og begreper

Med ønske om å gi et rikt bilde av leken i masteroppgaven, har jeg nærmet meg arbeidet med teoretiske studier av lek, analyse av empirisk datamateriale og refleksjoner rundt min forskerrolle, med utgangspunkt i *a/r/tography*. Det er en kunst- og praksisbasert forskningsmetodologi (Irwin, 2004) som jeg bruker i masterprosjektet. Jeg tar dette opp her, for å vise fokuset på kompleksitet og det helhetlige kunnskapssynet i *a/r/tography*. Irwin refererer til Aristoteles sitt kunnskapssyn og hans begreper *theoria*, *praxis* og *poesis*, noe hun

beskriver som knowing, doing and making i a/r/tography. Bernt Gustavssons (2004) tekst om Aristoteles tar også for seg det helhetlige synet på kunnskap. Han siterer Aristoteles' bok *Den nikomachiska etiken* og skriver at det finnes fem veier til å oppnå sannhet: "(...) hantverkskunndet (techne), vetenskapens kunnande (episteme), den praktiske klokheten (fronesis), visdomen (sofia), och förnuftsinsikten (nous)" (Gustavsson, 2004, s. 41). Håndverk og praksis vektlegges i Aristoteles' filosofi, og det er to dimensjoner jeg opplever at er for lite vektlagt i dagens utdanningssystem. Spesielt i skolen mener jeg at vi trenger et kunnskapsbegrep som tar opp i seg mer av det praktiske og kroppslige. Kunnskap handler om mer enn lesing, skriving og regning. Jeg har valgt a/r/tography i denne masteroppgaven nettopp med tanke på å ivareta et helhetlig syn på kunnskap. Å anerkjenne samspillet mellom empiri og teori er avgjørende i denne sammenheng.

Kunstfaglig forskning - et epistemologisk paradigme

Lek, kunst, estetikk, pedagogikk, didaktikk, kunstpedagogikk og tverrkunsthøgskole er begreper som brukes i denne masteroppgaven. Begrepene må forstås i lys av hverandre, i et tverrfaglig forskningsfelt. Bjørn Rasmussen (2013) skriver at det for kunstnerforskeren kan være like relevant å jobbe både-og og komplekst, som å tenke enten-eller med en spisset problemstilling. En kritisk subjektivitet hos kunstnerforskeren legger vekt på rik mening og forståelse, hvor kunnskapsformen og kunnskapsnivået takler ambivalens og kompleksitet (Rasmussen, 2013). Dette står sentralt innenfor denne masteroppgavens epistemologi, altså synet på hvordan kunnskap blir til. Med et helhetlig syn på kunnskap gjennom den kunstpedagogiske forskningsprosessen, har målet vært å utvikle flere intensjoner og hensikter underveis, noe som kan oppfattes som et verdifullt trekk, ifølge Rasmussen. Han skriver også at det er en verdifull dynamisk erkjennelsesmåte når det sanselige liv kobles sammen med akademisk refleksjon. Gjennom bruk av a/r/tography vil jeg forsøke å finne nye perspektiver i møtet mellom kunstpraksis og akademisk skriving. Sagt med Rasmussens (2013) ord, vil kunstnerforskeren dannes gjennom "skiftende medial erfaring med både oppslukende lek og distansert refleksjon" (s. 270). Et kunstfaglig forskningsparadigme som verdsetter kunnskapsgenerering og meningsskaping i både kunstpraksis og teoretiske refleksjoner i det skriftlige arbeidet kan være en brobygger i skiftningen mellom lek og refleksjon over leken. Nedenfor definerer jeg begreper som legger grunnlaget for en bred kunnskapsforståelse, og som har betydning for hvordan jeg forstår lek i et helhetlig perspektiv. De begrepene som jeg

finner sentrale i masteroppgaven er *lek, kunst og estetikk, pedagogikk, kunstpedagogikk og tverrkunsthaglighet*. I det følgende vil jeg ta for meg disse begrepene.

Kunst og estetikk

Kunst og estetikk er komplekse begreper og rommer mange forståelser. I teksten *Å gripe det ubegripelige på en uredd måte* skriver Bjørn Kruse (2000) hvordan det kunstneriske uttrykket er noe annet enn lek. Han skriver at allmenn kreativitet og kunstnerisk kreativitet har likhetstrekk, men at ulikheten består i at kunsten har til hensikt å løse estetiske problemstillinger for å skape en representasjon av en kunstnerisk idé. Gadamer (2010) skriver også at kunstneren har en intensjon med kunstverket. Et byggverk, for eksempel, er ikke et kunstverk når det er oppført helt tilfeldig. Han skriver om at det er et kunstverk når det skapes med en intensjon, og at byggverket også innebærer en værenstilvekst i sine omgivelser.

Kjersti Bale (2009) refererer til Gadamer og skriver om kunstverkets dialogiske intensjonalitet. Kunstverkets møte med publikum kan forstås som en *kunsterfaring* (Bale, 2009), hvilket kan forstås som at kunsten blir kunst først i møte med et publikum. Kunstens sanselige, kroppslige og lekende uttrykk kan være med på å skape gode felleskaps erfaringer og begeistre og berøre publikum. Kunsten kan få oss til å tenke annerledes og se verden på nye måter. Den kan også vekke andre følelser i oss, som avsky, sinne eller nedstemthet.

Estetikk er ikke begrenset til læren om det skjønne eller kunstfilosofi, men betraktes som disiplinoverskridende fagfelt som krysser grensene mellom kunstfilosofi, teori knyttet til de ulike kunstformene og praktisk analyse av kunstverk, og utvekslingen dem imellom (Bale 2009, s. 7). Estetikkbegrepets kompleksitet understreker også Kruse (2000). Ifølge Kruse kan ikke estetikkens problem, som akademisk disiplin, la seg fange inn i et definert begrep, selv om begrepet har sitt opphav i det greske ordet *aisthesis*, som handler om sansning.

Pedagogikk og didaktikk

”Pedagogikk handler om oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livets områder”, skriver Gunn Imsen (2011, s. 27). Pedagogikk henter teoretiske redskaper fra andre fag, som filosofi, historie, psykologi eller sosiologi, og kan derfor kalles tverrfaglig. Didaktikken er en disiplin som er genuint pedagogisk, hevder hun. Den handler om opplæring og undervisning, der viktige temaer er læringsmål, kunnskapsinnhold, undervisningsmetoder, arbeidsformer og evalueringssystemer (Imsen, 2011). Aslaug Nyrnes (2008) forklarer

didaktikk som undervisningslære, der relasjon mellom lærer og elev, og innhold og form står sentralt. I forbindelse med begrepet *kunstfagdidaktikk* framhever Nyrnes at en må ta utgangspunkt i kunstfaglige praksiser med konkret materiale. Det didaktiske arbeidet består blant annet av å forstå det praktiske arbeidet ut fra kunstfagenes egne premisser, her-og-nå-situasjoner og relasjoner mellom mennesker. Venke Aure og Kristin Bergaust (2015) tar i bruk begrepet *kunstdidaktikk* i sin bok om relasjonell estetikk. Kunstdidaktikkens egenart er, ifølge dem, knyttet til interdisiplinære mulighetsrom for mening- og kunnskapsdanning. Det er en kompleks praksis som er tvetydig og ustrukturert. Aure og Bergaust er på jakt etter en relasjonell og performativ kunstdidaktikk, som har færre regler og som er mer kunstnær.

For meg er didaktikk en del av pedagogikken. Min utdanning innenfor barnehagepedagogikken gir meg andre forståelser av pedagogikkbegrepet enn det som er i skolen. Dette har å gjøre med hvilken posisjon barnehagen har i samfunnet, hvilken rolle den har i utdanningssystemet og hvilke pedagogiske tanker jeg har om barn og barndom. Barnehagepedagogens praktiske og faglige arbeid er annerledes hos barnehagepedagogen enn hos læreren i skolen. Med min faglige bakgrunn som pedagog i barnehagen handler pedagogikk mye om lek, omsorg og inkludering, både med tanke på målgruppa og mitt personlige syn på faget. Jeg ser på pedagogikk som det å gi tid og rom for lek og varierte erfaringer for barna, i et inkluderende fellesskap hvor hver enkelt skal få oppleve anerkjennelse og respekt i et omsorgsfullt miljø. Pedagogen er for meg en nysgjerrig, undrende og lekende person, som er opptatt av barndommen som en verdifull livsfase, der kreativitet, kroppslighet og fantasi er betydningsfulle faktorer i barnas helhetlige danning. Gadamer (2010) forstår danning som noe mer enn å utvikle sine evner og talenter. Han siterer Wilhelm von Humboldt sin oppfatning av begrepet: ” [...] den sansen som strømmer harmonisk fra erkjennelsen og følelsen av hele den åndelige og moralske streben over på fornemmelsen og karakteren” (Gadamer, 2010, s. 36). I pedagogisk sammenheng tolker jeg dette som at danning handler om barnets helhetlige lek, læring og utvikling gjennom livet. Pedagogen må legge til rette for barns muligheter til å få ulike erfaringer gjennom varierte aktiviteter. Det handler om å gi barnet tid og rom til å danne en personlighet, slik at det får en bevissthet om seg selv, sitt miljø og sin plass i verden. Danning er en prosess som uttrykker helheten i menneskets møte med seg selv og verden. For meg er leken en sentral del av pedagogikken, og spesielt barnehagepedagogikken. Pedagogen er en som forstår barna som hele mennesker og som forstår lekens betydning i barnas liv. Den omsorgsfulle pedagogen har

et helhetlig syn på kunnskap og marginaliserer ikke barns erfaringer i utdanning ved å favorisere lesing, skriving og regning som de eneste veiene til kunnskap.

Kunstpedagogikk og tverrkunstfaglighet

Østern et al. (2013) skriver at ”pedagogikkens læringsrom er tydelig åpnet opp for estetisk erkjennelse, opplevelser og kroppslig innsikt” (s. 273). I Ngomas arbeid med forestillingen har leken vært en drivkraft for å skape berikende kunstmøter for og med barnehagebarn. Leken forbinder kunst og pedagogikk på en naturlig måte. Hovik (2011, s. 11) fokuserer også på den lekende og kroppslige dimensjonen ved kunstpedagogikken i sin artikkel *Lek som musisk kommunikasjon*, der hun understreker lekens betydning i kunstpedagogikken:

Det er uansett kunstpedagogikkens oppgave å forbinde leken med kunsten på en praktisk og kroppslig måte. Gjennom metodisk sammenheng mellom lek og kunst, der både frihet og formål kan uttrykkes og oppleves gjennom øyeblikkets erfaring av kroppslig musisk samspill.

Jeg tolker sitatet dithen at Hovik er åpen for en helhetlig og kompleks kunstpedagogikk, hvor en kan våge å bruke leken som utgangspunkt for kunstpedagogisk arbeid, uten at det nødvendigvis gjør at den handler om læring i snever forstand, eller at kunsten blir instrumentell på grunn av dens samhandling med pedagogikken. Intensjonen med *Kom hjem*-prosjektet som kunstpedagogisk arbeid er å forbinde leken med kunsten på en kroppslig og naturlig måte. Kunstnerisk kreativitet i kombinasjon med bevisst bruk av teatergruppas barnefaglige kompetanse kan være med på å skape nye kunstneriske uttrykk med de yngste barna som målgruppe, og kanskje kan det skape nye perspektiver på lekens rolle i det kunstpedagogiske feltet?

Leken er drivkraften i teatergruppas tverrkunstneriske prosesser. Den er bindeleddet mellom kunstfagene og skaper møtestedet mellom kunstverket og barnepublikummet. Tone Pernille Østern og Alex Strømme (2014) har skrevet om sanselig didaktisk design og multimodalitet som sentralt i tverrfaglig samarbeid i et FOU-prosjekt i skolen. De utviklet et tverrfaglig prosjekt mellom naturfag og kunstfag på ungdomsskoletrinnet. I møte med verdensrommet som tema, ble sanselig og kroppslig deltakelse fremhevet i estetiske tilnærminger til læring. Østern og Strømme bruker begrepet *multimodalitet*, som handler om ulike ressurser og tegnsystemer mennesker tar i bruk for å uttrykke og kommunisere variert. De gir eksempler som lyder, gester, bevegelser, farger, skriftegn, stemmeleie og ord (Østern & Strømme, 2014, s. 21). De legger vekt på de ulike modalitetenes meningsbærende kraft.

I *Kom hjem* gir de ulike kunstneriske uttrykkene og modalitetene variasjon til forestillingen og skaper en flersanselig og helhetlig kommuniserende kunsthendelse. Det tverrkunstneriske er en måte å etablere kontakt med de yngste barna på, noe vi kan se gode eksempler på i Hoviks kunstneriske prosjekter (Hovik, 2011, 2012). I teatertrilogien *Du skal få høre fuglesang* (Teater Fot, 2017), hvor Hovik har regi, har de tre forestillingene *Spurv*, *Nattergal* og *Hakkespett* tverrkunstneriske uttrykk. Skuespillere, musikk, dans, scenografi, bilde og lys er blant elementene som legger grunnlaget for kommunikasjon med de yngste barna. Når flere kunstuttrykk møtes, åpner det opp flere rom for sansning og fortolkning. Dette kan skape ulike måter å kommunisere med målgruppa på, noe som kommer til syne gjennom improvisasjon og barns deltakelse i Hoviks arbeid.

Tverrkunstneriske uttrykk er også noe som står sentralt i det allerede nevnte Klangfugl-prosjektet. Forestillingen *Himmelkua* er et eksempel på dette og beskrives som ”en helhetlig kunstopplevelse med drama, dans, musikk og tekstilkunst” (Hernes et al., 2010, s. 173). En annen beskrivelse, av *Glass i palass*, lyder: ”Et tverrkunstnerisk scenisk prosjekt der rommet, musikken, installasjonen og lysvirkningene opptrer som likeverdige samspillere sammen med skuespillerne” (Hernes et al., 2010, s. 173). De tverrkunstneriske uttrykkene skaper rom for undring og er et viktig element i kunstpedagogiske prosjekter for de yngste barna. Dette er noe vi har forsøkt å være bevisst på i Ngoma, ved at vi tok i bruk blant annet musikk, dans, scenografi, dikt og drama i teaterforestillingen.

Lek – et uomgjengelig trekk i vår verden

*Kunne du kanskje vite
at du så liten og vek
eide tilværelsens under
midt i din egen lek?*

(Bjerke, 2007)

Verselinjene ovenfor er hentet fra diktet *Liten og stor* skrevet av André Bjerke. Det handler om voksne som snakker med ”mange og rare ord”. Slik jeg tolker det, harselerer han med de voksnes fornuftige livsverden. Den er fylt med mange og rare ord, noe som ifølge Bjerke er en flukt fra livet. Kanskje voksne opplever redsel, usikkerhet eller sjalusi i møte med barns lek? Slik jeg tolker diktet, bruker Bjerke ironi som virkemiddel og tegner et bilde av ”den allvitende voksne” og ”det dumme barnet”, men avslører etter hvert at den voksnes allvitenskap

kun er et skjold for å beskytte seg mot å ta livets lek innover seg. Er det bare barn som leker, og ikke voksne?

Leken fremstilles både likt og ulikt hos barn og voksne, men virker å være en synligere og mer betydningsfull del av barns livsverden. Ifølge Bjerke er det fare for at voksne mister leken i overgangen fra barn til voksen, i møte med en rasjonell verden. Eier vi *tilværelsens under* når vi er i lek? Gadamer (2010) filosofi handler om en forståelse av lek som en naturlig del av vår tilværelse: vår væren i verden. I sitt filosofiske verk *Sannhet og metode* skriver Gadamer (2010) at begrepet lek har hatt stor betydning i estetikken. Han har ikke fokus på subjektivitetens frihet og dens tilstand hos de lekende, noe han kritiserer filosofer som Kant og Schiller for, men legger vekt på leken som noe dialogisk som oppstår mellom de lekende. Gadamer setter også leken i sammenheng med kunstverkets værensmåte, og mener med dette at leken muliggjør kunstverket. Leken oppfyller sitt formål når den lekende går opp i leken. ”Lekens eget alvor lar leken være lek,” skriver Gadamer (2010, s. 132) og understreker at den som ikke tar leken på alvor, ødelegger leken. Folk som instrumentaliserer leken er ”lekfordervere” sier Gadamer og har ifølge Steinsholt og Ness (2016) lånt denne betegnelsen fra Johan Huizinga, som skrev boka *Homo ludens* i 1938. For Gadamer er ikke leken objekt, og den lekende er heller ikke subjekt. Leken blir på en måte subjektet når den lekende går opp i leken, hevder Gadamer (2010) og formulerer det som at ”leken leker den lekende”. Når vi åpner opp for det uforutsette, setter oss selv på spill og lar oss fange av leken, kanskje vi eier Bjerkes ”tilværelsens under” da?

Leken leker *noe*, og den lekende *vil* leke, hevder Gadamer (2010, s. 137). Når den lekende underlegger seg lekens frihet, fremstiller han seg selv gjennom leken. Lekens værensmåte er selve fremstillingen og er et værensaspekt ved naturen, rent ontologisk, mener Gadamer. Det handler om å holde på og å være i bevegelse. Han forstår leken som uomgjengelig og hverdagslig, og gjør med dette leken til et livsviktig prosjekt. Gadamer (2010) skriver følgende: ”Den lekende vet godt hva en lek er og at han *bare leker*, men han vet ikke hva han dermed *vet*” (s. 132). Her tolker jeg det som at han setter fingeren på det hemmelighetsfulle aspektet ved leken. Kanskje han mener at vi ikke helt kan vite eller forklare hva som skjer i leken? Nedenfor vil jeg ta for meg fire kjennetegn ved Gadamer perspektiver på lek: forståelse, ”hit-og-dit-bevegelse”, det dialogiske og kunst.

Lek og forståelse

Gadamer hevder at leken selv er hovedbetingelsen som må være til stede for at vi skal kunne forstå noe, skriver Steinsholt & Ness (2016). Forestillingen om lek er avgjørende for å ”forstå forståelsen”, hvilket Gadamer i retrospekt, etter utgivelsen av sitt hovedverk, ga uttrykk for at han skulle ønsket at han hadde presisert tydeligere i sin avhandling (Steinsholt, 2015). Lek er den røde tråden i Gadammers hermeneutiske prosjekt (Steinsholt & Ness, 2016). Hermeneutikk betyr tolkning og er i Gadammers teori knyttet til forståelse. Både lek og forståelse handler om det overraskende elementet (Steinsholt & Ness, 2016); det uventede skjer med oss. Vi kan for eksempel bli oppslukt av en roman, om vi med åpenhet og nysgjerrighet lar den komme oss i møte. På en måte mister vi oss selv idet vi går fullstendig opp i det vi holder på med. Vi må leke med noe eller noen, for å bli lekt, og dette gjør vi for å forstå, hevder Steinsholt og Ness i sin tolkning av Gadamer. Denne forståelsen forutsetter åpenhet og hengivelse, slik vi ofte kan finne hos barn. De kan virke åpne og nysgjerrige i møte med verden og sine omgivelser, på andre måter enn voksne. Barn møter verden estetisk gjennom leken, ved å være til stede med hele kroppen og alle sansene. De setter seg selv på spill når de hengir seg til leken. I sin presentasjon av Gadammers teori sier Kjetil Steinsholt (2015) at å leke betyr å *oppdage* mening og sannhet. Forståelse skjer gjennom hendelser vi ikke riktig vet hvor kom fra. De ryster oss som en erfaring og er mer væren enn kunnskap (Steinsholt & Ness, 2016).

Lekens hit-og-dit-bevegelse

Lekens bevegelse har intet sluttmaal, men fornyer seg i stadig gjentakelse, skriver Gadamer (2010, s. 134). Han viser til naturens bevegelser med eksempler som lysets spill eller myggens dans. Gadamer omtaler naturens og dyrenes måte å utspille og fremstille seg selv på, og skriver at dette også gjelder for menneskene. Det er snakk om bevegelse fram og tilbake uten noe bestemt sluttmaal. Leken er bevegelsens fullbyrdelse; det finnes ikke et subjekt som leker. Leken er medial, skriver Gadamer (2010); noe utspilles, avspilles eller står på spill. Med referanser til den nederlandske Frederik J. J. Buytendijks teori om lek, skriver Gadamer om hit-og-dit-bevegelser (Steinsholt & Ness, 2016). Buytendijk skriver at det er gjennom kroppslig bevegelse, preget av improvisasjon og mangel på stabilitet, at barnet gjør verden til sin egen. Dette er en vei til eksistensiell livserfaring, ifølge Steinsholt og Ness (2016). Bevegelse henger sammen med den levende menneskekroppen. I denne sammenheng var både Buytendijk og den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty opptatt av barns kroppslige dimensjon i leken (Steinsholt & Ness, 2016). Den levende kropp og den åndelige eksistens er

i en hellig allianse og gjør seg mest gjeldende i leken, og leken handler om gleden av å være i verden.

Leken er dialogisk

Steinsholt og Ness (2016) skriver at Gadamer's første forsøk på å beskrive leken var på 1920-tallet, og hans vektlegging av det dialogiske perspektivet i forståelsen av lek stod sterkt. Ved å referere til Huizinga, poengterer Gadamer at det må være en medspiller i leken (Gadamer, 2010, s. 136). Dette kan både være en ekte person eller for eksempel en ball eller et garnnøste. Det vil si at den lekende er i dialog med enten et annet menneske eller et objekt. Leken kan for eksempel oppstå mellom to barn i ei sandkasse eller en katt og et garnnøste. På samme måte kan den dialogiske leken komme til uttrykk i møtet mellom kunstverket og publikum. Dette forutsetter åpenhet og tilstedeværelse, slik at publikum kan "miste seg selv" og gå helt og fullt inn i kunsthendelsen. Gadamer omtaler dette som *kunsterfaring* (Bale, 2009). Det er kommunikasjonen mellom kunstverket og publikum som legger grunnlaget for kunsterfaringen, og det er denne erfaringen som er meningsbærende gjennom samspill og fellesskap. Kjernen i Gadamer's dialogiske perspektiv i leken er at den lekende setter sin subjektivitet til side, slik at han kan komme inn i lek med noe eller noen.

Lek, kunst og tidslighet

I en oppsummering av kapittelet *Å avdekke sannhetsspørsmålet ut fra kunsterfaringen* spør Gadamer (2010): "Hva er den estetiske væren?" (s. 165). Her omtaler han leken som utgangspunkt for å skape et kunstverk. Fremstillingen og oppføringen av for eksempel diktverk og musikk representerer noe vesentlig, som på ingen måte er vilkårlig, skriver han. Når leken er med på å fremstille kunstverket i kunstnerens prosess, kaller Gadamer (2010) dette for *forvandling til formasjon*. I kunstens lek fullbyrdes bare det som kunstverkene selv allerede *er*, nemlig den leken som fremstilles gjennom dem, hevder Gadamer. Med denne forståelsen til grunn kan min improviserte pianomusikk i forestillingen *Kom hjem* forstås som fremstillingen av min lek som kunstverk. Det å bli fremstilt som kunstverk gjennom lek er den estetiske værens *tidslighet*, skriver Gadamer (2010, s. 152-153). Dette tenker jeg kan knyttes til flere elementer som er med på å skape god kommunikasjon mellom kunstverk og publikum. Gjennom improvisert musikk og bevegelser hos skuespillerne, og blick, mimikk og tilstedeværelse i relasjonene mellom utøvere og publikum, kan en her-og-nå-erfaring skapes.

I leken er det snakk om *levd tid*, sier Steinsholt (2015) og trekker fram dimensjonen av å miste selvbevissthet, fordommer og tidsbevissthet. Det er ikke snakk om klokketid når leken vever publikum inn i kunstverket gjennom en estetisk fellesskaps erfaring. Ved å forstå kunstverket som lek, vil det si at dets egentlig væren ikke kan løses fra fremstillingen, skriver Gadamer (2010). Han kobler lek til begrepene tidslighet og *tilstedeværen* og bruker eksempler som fest og skuespill. Festen er noe som feires, og festdeltakeren er til stede med hele seg. Gadamer (2010) poengterer at ”tilstedeværen er mer enn rent samvær med andre. Tilstedeværen betyr deltagelse” (s. 155). Å være tilskuer i et skuespill krever en subjektiv form av ”å være konsentrert om saken”, noe som Gadamer kaller en ekte form for deltakelse. Tilskueren har en selvforglemmende subjektiv tilstand og hengir seg til skuespillet. Når kunstverket fremstilles og avspilles for den hengivne tilskuer, oppstår en egen meningskontinuitet, hevder Gadamer (2010), hvilket handler om at tilskueren mister seg selv i *kunstens lek*. Det øyeblikket som tilskueren befinner seg i er selvforglemmelse og erkjennelse på samme tid. ”Det som rykker ham bort fra alt, gir ham samtidig hele hans væren tilbake” (Gadamer, 2010, s. 159).

Lek og fantasi

Fantasi har vært en sentral dimensjon i Ngomas teaterforestillinger. Det handler blant annet om å late som, kle seg ut og utgi seg for å være noe annet enn den en er. Gadamer (2010, s. 144) refererer til den greske antikkens kunstteori og begrepet *mimesis*, som betyr etterligning. Han viser til Aristoteles og skriver om barns glede av å kle seg ut. Dette handler ikke om å skjule seg eller gi seg ut for noe annet, men det handler om å fremstille seg selv, slik at bare det fremstilte eksisterer. Dette er et sentralt poeng hos Gadamer, skriver Steinsholt og Ness (2016). I leken handler det om å bli utspilt eller satt ut av spill. Det finnes ingen formål, kun at leken fremstilles gjennom kunsten. Når vi fremstiller oss selv gjennom leken, fremstiller vi noe annet enn vårt subjektive selv; leken forvandler oss. Når det subjektive hos mennesket opphører, blir den lekende forvandlet. Denne forvandlingen er en forvandling til det sanne, skriver Gadamer (2010). Leken bringer fram i lyset det som vanligvis er tildekket hos oss.

I leken skiller de lekende mellom fantasi og virkelighet. Ifølge Gregory Bateson (1987) forutsetter dette metakommunikasjon, som handler om å ha et nivå av abstraksjon som de lekende skjønner. Bateson bruker begrepene *denotasjon* og *konnotasjon*. Denotasjon betyr det saklige og faktiske innholdet i et ord eller en handling, mens konnotasjon dreier seg om at det denoterte kan ha tilleggsbetydninger. Vi kan få ulike følelser og inntrykk, eller tolke det ulikt.

I leken etter forestillingen *Kom hjem* tar ett av barna på seg slangekostymet og jager de andre barna rundt og rundt i rommet. Barnet som leker slange går inn i en rolle, lager et sint ansikt og freser mens han springer etter de andre. Barna som jages, hylar og flykter flirende fra gutten som er utkledd som slange. I denne situasjonen utgir barnet seg for å være noe han ikke er. Han later som han er slangen, men både han og de andre barna vet at det er på liksom, at det er lek. Dette metakommunikative nivået er avgjørende for å kunne skille mellom fantasi og virkelighet, og det er en forutsetning for fantasilek. Lek er et fenomen der lekehandlinger er relatert til handlinger av ikke-lek (Bateson, 1987, s. 186). Barnet i slangekostymet denoterer at han skal fange de andre, og bite dem eller spise dem, men gjennom metakommunikasjon og konnotasjon forstår de andre barna at dette ikke kommer til å skje når de blir fanget. Og noen av barna lar seg fange!

Lek og bevegelse

Gadamer ”beskriver leken som en grunnleggende kroppslig rytmisk erfaring av bevegelse uten en bestemt målrettet hensikt”, skriver Hovik (2011, s. 2). Hun argumenterer for en sterkere vektlegging av de kroppslige og musiske dimensjonene ved lek. Gadamer (2010) refererer til Buytendijks perspektiver på lekens bevegelsesdynamikk. Hangaard Rasmussen (1996b, s. 122-123) presenterer Buytendijks forståelse av lek som en ”egenartet kroppslig dynamik, der især forekommer i barneårene.” Buytendijk har beskrevet fire bevegelsesmønstre som kan føre til lek. 1) Bevegelsene kan gå i mange forskjellige retninger, hit og dit, og det er ikke lett å se sammenheng i adferden for den som betrakter fra utsiden. 2) Barn har en bevegelsestrang, og det er vanskelig å sitte stille lenge. 3) Den sansemessige innstilling er i forgrunnen. Barna erfarer verden på en helhetlig kroppslig måte, gjennom hender, føtter, ører og øyne. Alt som barnet kan se og røre ved spiller en fremtredende rolle. 4) I tillegg kan barns bevegelser være ambivalente. De beveger seg mellom ulike muligheter og valg, mellom det ukjente og kjente. Disse fire bevegelsesmønstre er ikke lek i seg selv, skriver Hangaard Rasmussen, men kan bli lek først når for eksempel et barn møter noen som viser eller fremviser de samme bevegelsesmulighetene. Dette kan vise seg som etterligning, som når ett barn begynner å snurre rundt og rundt, og flere barn gjør det samme, kopierer bevegelsen og hengir seg til dette. Lek oppstår og utvikles i et ”resonansrum” (Kolb, referert i Hangaard Rasmussen, 1996b, s. 124), hvor bevegelser hele tiden kan forsterkes. Dette resonansrommet ser jeg i sammenheng med Gadamers dialogiske perspektiv i leken. Leken

hender mellom de lekende idet de oppgir sin subjektivitet og hengir seg til leken. Ved at barna er åpne for det nye i verden og parat til forvandling, kan de komme inn i leken.

Lek og kultur

Huizinga (1993) skriver at menneskekulturen må forstås i lyset av leken. Han kritiserer det perspektivene der fokuset på leken trekkes bort fra dens vesen og mot nytteperspektiver. Han argumenterer med at leken er en realitet i både dyre- og menneskeverden og derfor ikke kan kobles mot det rasjonelle. ”Vi leker, og vet at vi leker, og derfor er vi mer enn kun fornuftsvesener, for leken står hinsides fornuften”, skriver Huizinga (1993, s. 12, min oversettelse). Lek som kulturelt fenomen knytter han til språk, myter og kult. Rett og orden, samferdsel, håndverk og kunst, diktning, lærdom og vitenskap springer ut av kulturlivet, med leken som drivkraft, ifølge Huizinga.

Han kaller leken en fri handling som oppfattes som noe ”ikke alvorlig ment” (Huizinga, 1993, s. 21). Den kan legge beslag på den lekende, tjener ingen nyttige formål og er ikke forbundet med materiell interesse. Huizinga forklarer også at leken utspiller seg innenfor bestemte tidsmessige og romlige grenser, og at den opptrer i en bestemt orden etter gjeldende regler, altså den er kontekstavhengig. Leken kommer til uttrykk med en viss hemmelighetsfullhet og skiller seg ut fra den øvrige verden, nettopp ved hjelp av forkledning (Huizinga, 1993).

Metodologi

Jeg har lagt en skinnfell på stolen min på lesesalen; den var en del av scenografien der barna satt som publikum i forestillingen. Jeg sitter på en måte i scenografien mens jeg skriver oppgaven. Av og til har jeg spilt av musikken fra forestillingen i headset, lyttet og tegnet for å illustrere sammenhengene mellom de tre rollene kunster, forsker og pedagog. Noen ganger har jeg lest teori om lek, for så å gå ned på musikkrommet på skolen for å spille piano. Da kan jeg finne på å improvisere videre rundt de melodiske temaene fra Kom hjem. Det trengs ulike tilnærminger til kunnskap og forståelse om lek. Leken fordrer tverrfaglighet, kroppslighet og sanselighet.

(Logg Bendik)

I dette forskningsprosjektet har jeg hatt en tredelt rolle, hvor jeg har vært både kunstner, pedagog og forsker. Med henblikk på teksten ovenfor, har jeg forsøkt å ha en estetisk tilnærming også til arbeidet med å skrive masteroppgaven. På samme måte som Ngomas kunstpraksis, er masteroppgaven også et skapende arbeid. Derfor har jeg lagt vekt på det kroppslige og det kreative i skrivearbeidet, slik at kunstpraksis og tekst kan ses i sammenheng og skape en helhetlig tilnærming til leken som tema.

I den skapende prosessen med forestillingen har jeg samarbeidet nært med de andre kunstpedagogene i Ngoma. De har vært mine medforskere i det praktiske arbeidet. I *kollaborativ forskning* handler det om å sammen skape endring og ny kunnskap med utgangspunkt i et felles fokus som vi deler (Savin-Baden & Howell Major, 2013). I forskningsprosjektet har de andre i teatergruppa bidratt i det skapende arbeidet og i gjennomføringen av forestillingene. De har skrevet logger og deltatt i samtaler, slik at jeg kunne inkludere deres refleksjoner i masteroppgaven. I tillegg til logger, har jeg brukt video- og fotodokumentasjon, samt lydopptak av uformelle samtaler som forskningsmetoder i datainnsamlingen.

Metodologi er et begrep som favner hele prosessen rundt hvordan forskeren gjør undersøkelser, og begrepet rommer dermed forskerens tenkning, feltarbeid og tekstarbeid, ifølge Jeanette Rhedding-Jones (2005, s. 67). Metodologi innebærer min vitenskapsteoretiske plassering, metodologiske tilnærming og hvilke forskningsmetoder jeg har brukt for å samle inn data. Nedenfor vil jeg gi skrive om mitt vitenskapsteoretiske ståsted, før jeg fortsetter med den metodologiske tilnærmingen. Deretter tar jeg for meg de kunstfaglige metodene i prosjektet. Til slutt skriver jeg om valg av forskningsdeltakere, perspektiver på analyse, etiske hensyn og validitet.

Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne masteroppgaven kan forstås innenfor det *performative paradigmet* (Haseman, 2006). Haseman legger vekt på det unike perspektivet kunstneren som forsker kan bidra med ved å være deltakende i kunstpraksisen. Denne tilnærmingen til forskning dokumenteres og kommuniseres som en ”praksisledet multi-metode”, der for eksempel musikk, film, dans og andre kunstneriske uttrykksformer også er kunnskapsbidrag; det er ikke kun det skrevne ord som anses som veien til kunnskap (Haseman, 2006, s. 6). Performativitet brukes i dag i den filosofiske diskurs, skriver Marit Ulvund (2012, s. 54) og henviser til Erika Fischer-Lichte: ”Performativity results in performance or manifests itself in the performative nature of arts, as was already apparent in the performative turn in the arts”. Akademiske studier innenfor det performative ”retter seg mot handlende mennesker innenfor mange aktiviteter, blant annet lek, ritualer, performative prosesser og framføringer” (Ulvund, 2012, s. 55), og ofte er begrepet knyttet til interdisiplinære studier.

Dette er bakgrunnen for valget av den kunstbaserte og praksisledede forskningsmetodologien *a/r/tography*. I *a/r/tography* brukes begrepet *performativ innsikt*, som kan nås gjennom sanser, kropper, intellekt og følelser (Springgay, Irwin & Kind, 2005, s. 908). Kunstpraksis gir veier inn til meningsskaping og kunnskap. Med utgangspunkt i tverrkunstneriske og kunstpedagogiske prosesser i arbeidet med teaterforestillingen skriver jeg fram mitt kunnskapsbidrag i denne masteroppgaven. Empirien fra kunstpraksisen, i møte med teori, danner grunnlaget for en helhetlig og estetisk tilnærming til temaet lek. I det performative perspektivet skiller en ikke mellom subjekt og objekt; forsker og kunstpraksis skal være ett, skriver Borgdorff (2006, s. 12). Et performativt forskningsparadigme kan også beskrives som ”en videreutvikling av kvalitativ forskning, med vekt på kunstpraksis som både menings- og kunnskapsgenerering og formidlingsform i seg selv (performativ ytring) og som data for en videre teoretisk analyse” (Gjærum & Rasmussen 2012, s. 15). Teori og praksis henger sammen, og forskningsprosess og forskningsprodukt henger sammen i en helhetlig og refleksiv kunstpraksis.

Metodologisk tilnærming

Education through art is education for emotional maturity.

(Ross, 1978, s. 63)

Hvorfor a/r/tography?

Jeg har valgt a/r/tography som metodologisk tilnærming fordi jeg visste at jeg ville forske i kunstnerisk praksis. Det å kombinere de tre rollene artist, researcher og teacher passet godt til mitt masterprosjekt, ettersom jeg visste at det var nettopp denne tredelingen jeg kom til å måtte forholde meg til i forskningen. Innenfor a/r/tography er det epistemologiske knyttet til det kunstpraktiske arbeidet og utdanning. I denne performative og praksisbaserte forskningsmetodologien kommer det helhetlige kunnskapssynet til uttrykk i møtene mellom kunstpraksis og pedagogikk. Det er et nært samspill mellom teori, praksis og skriftlig arbeid.

Leken og kunsten handler mye om det emosjonelle og har for meg personlig en balanserende effekt. Gjennom kunstfagene kan en uttrykke det som ikke kan sies med ord. Mine erfaringer med kunstfag i barnehage og skole handler om dyptgående prosesser som setter spor og beriker barn, elever, studenter og pedagoger. I a/r/tography ligger et tydelig fokus på utvikling og ønske om å bli bedre i sin yrkespraksis. Uttrykket ”becoming pedagogical” (Gouzouasis et al., 2013) viser til hvordan en alltid er i en prosess og under utvikling i arbeidet med a/r/tography. Fokuset er ikke på å *være* en pedagog, men på å *bli*. Dette gjelder også for det kunstpraktiske arbeidet, slik jeg ser det. Tilblivelsen er et bilde på det å ha ambisjoner om å utvikle seg i rollen som kunstner, pedagog og forsker. Ved å plassere meg mellom det kunstneriske, det akademiske og det pedagogiske har jeg hatt en intensjon om å skape en bred tilnærming til temaet lek.

Borgdorff (2006) refererer til Donald Schöns begrep ”reflection in action”, og beskriver denne tilnærmingen som *immanent* og *performativ*. Dette handler om at det ikke er et skille mellom forskeren som subjekt og kunstpraksis som objekt, men at forskeren er en del av kunstpraksisen, og at denne praksisen ”er en essensiell komponent av både forskningsprosessen og forskningsresultatene” (Borgdorff, 2006, s. 10, egen oversettelse). Denne tilnærmingen er basert på forståelsen om at det er en nær relasjon mellom teori og praksis, slik som i a/r/tography.

Nære relasjoner mellom teori og praksis henger sammen med abduktiv tilnærming, som jeg omtalte tidligere. Slik jeg ser det, er helhet, refleksivitet og kroppslighet nøkkelord i Borgdorffs perspektiv *research in the arts*. Han uttrykker at teorier, erfaringer og forståelser er sammenvevd med kunstpraksis. Refleksiviteten i forskningen kommer til uttrykk gjennom å være både kunstner og forsker, der kroppsliggjort kunnskap genereres i kreative prosesser og i kunstverket. Borgdorff (2006) tar i bruk begrepene *practice-led research* og *artistic research* og viser til hvordan disse to understreker nær sammenheng mellom teori og praksis, og ikke minst: fokuserer på kunstnerforskerens relasjon til kunstpraksis som forskningsarena. Dette perspektivet har en annen metodologisk tilnærming til forskning enn ordinær akademisk forskning, skriver Borgdorff (2006, s. 10).

Introduksjon til a/r/tography og abduktiv tilnærming

I tillegg til at jeg har valgt a/r/tography som metodologisk tilnærming i masterprosjektet, har abduktiv tilnærming vært sentral i det skriftlige arbeidet med masteroppgaven. Dette gjelder spesielt med hensyn til tolkning og analyse av empirien, og generelt for å få en bredere tilnærming til temaet lek. Den konstante vekslingen mellom teori og empiri kan åpne opp for nye måter å nærme seg leken på. Teori og empiri er i et nært samspill, der begge gjensidig påvirker hverandre. *Abduktiv tilnærming* er en prosess hvor forskeren pendler fram og tilbake mellom empiri og teori (Østern, 2013). I spenningsfeltet mellom disse to skapes et rom for ”vitenskapelig kreativitet”, skriver Østern. I arbeidet med masteroppgaven kan møtet mellom lekteori og empirien fra *Kom hjem* bidra til å skape en nyansert forståelse av lek. Jeg ser det som fruktbart å møte et så komplekst fenomen som lek med en abduktiv tilnærming. Tidvis undersøker jeg leken ved å forstå empirien deduktivt, i lys av teori, før jeg i neste øyeblikk studerer den induktivt, med utgangspunkt i det empiriske materialet. Pendlingen mellom disse tilnærmingene kan gi nye perspektiver og et rikere bilde av leken. Jeg vil gå nærmere inn på a/r/tography og abduktiv tilnærming nedenfor, for å vise sammenhengen mellom teori og metode, og for å synliggjøre at det finnes flere veier til kunnskap om lek.

A/r/tography

A/r/tography er en forskningsmetodologi som tilhører et performativt paradigme. Det er praksisbasert og kunstbasert forskning og befinner seg i møtet mellom kunstpraksis og pedagogikk (Irwin & de Cosson, 2004). A/r/tography forsøker gjennom kreativitet og ulike vinklinger å oppdage og undersøke verden på nytt. Det er en hybrid form for forskning, som omfavner både kunstpraksis og utdanning (Gouzouasis et al., 2013). Begrepet a/r/tography

henspiller med sine tre første bokstaver på ordene **artist**, **researcher** og **teacher**, der initialene som jeg har uthevet danner ordet *art*, hvilket peker på kunstpraksis som utgangspunkt for forskningen. I *a/r/tography* handler det om å kombinere rollene som kunster, forsker og lærer, se sammenhengene mellom dem, men også å forstå dem hver for seg. Når jeg plasserer *a/r/tography* i min forskningskontekst vil jeg betegne disse tre rollene som *kunstner*, *forsker* og *pedagog*. Dette gjør jeg for å skape leservennlighet, og fordi jeg ser på meg selv som pedagog i stedet for lærer, spesielt med hensyn til barnehagebarn som målgruppe i teaterforestillingen. I *a/r/tography* foregår forskningen gjennom handlinger i kunst og tekst/bilde (Irwin & de Cosson, 2004). Ifølge Springgay, Irwin og Kind (2005) lever man i mellomrommene mellom de tre rollene kunstner, forsker og lærer når de veves inn i hverandre gjennom konsepter, aktiviteter og følelser.

To be engaged in the practice of *a/r/tography* means to inquire in the world through an ongoing process of art making and writing. It is a process of double imaging that includes the creation of art and words that are not separate or illustrative of each other but instead, are interconnected and woven through each other to create additional meanings. (Springgay et al., 2005, s. 899)

Ovenfor vektlegges det interdisiplinære i *a/r/tography*-praksis. Mange perspektiver sammenføres og ulike roller krysser hverandre i forskningen. Gjennom en forståelse av det interdisiplinære arbeidet i *a/r/tography*, vil den tredelte rollen som kunstner, pedagog og forsker kunne avdekke sammenhenger mellom ”det kreative” og ”det teoretiske” (Springgay et al., 2005, s. 909).

Intersubjektivitet og likeverd står sterkt i *a/r/tography*-praksis ifølge Nicole Porter (2004). Hun skriver om det å ta med egen kunstpraksis inn i undervisningen i klasserommet. Der er det viktig å være undersøkende og undrende gjennom å utforske, stille spørsmål og finne svar sammen med elevene. Porter trekker fram viktigheten av at pedagogikken skal vokse og forbedres i *a/r/tography*. Dette forutsetter å gå i dialog med elevene, gjennom helhetlige, åpne og utforskende prosesser. Porter hevder at det er en styrke at kunstnerens virke er koblet mot eget liv og at hun bruker seg selv aktivt som kunstner og person i møte med elevene.

I sin doktoravhandling, som er et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt, skriver også Lise Hovik (2014, s. 86) at hun har en tredelt rolle. Hun visualiserer dette ved hjelp av en figur med tre sirkler som overlapper hverandre. Rollene som kunstner, pedagog og forsker er tett vevet sammen og bytter umerkelig plass i prosessen, skriver Hovik. I likhet med

a/r/tography fremhever hun nødvendigheten av å forstå de tre rollene i et samspill der praksis og teori henger sammen. Hvis en går inn rollen som forsker først etter det kunstpraktiske arbeidet, tapes en selvrefleksiv dimensjon fra innsiden av kunstpraksisen i forskningen, skriver Hovik (2014). I denne sammenhengen refererer hun til Hannula, Suoranta og Vadén (2005), som understreker at kunstnerisk forskning henger tett sammen med kunstneriske erfaringer.

Det tredje rommet

I a/r/tography forenes knowing, doing og making og skaper et språk som befinner seg i ”grenselandene” (Irwin, 2004). Irwin snakker om at det skapes *et tredje rom* mellom teori og det interdisiplinære arbeidet. A/r/tography åpner opp nye rom for kunnskap og innsikt ved å integrere de tre rollene. Dette dreier seg om kompleksitet og helhet, slik jeg tolker det. En må våge å ta flere perspektiver og tenke ”både-og” framfor ”enten-eller”. Å ha et enten-eller-perspektiv relateres til det å tenke og forstå verden dikotomisk, i motsetningspar. Å innta et dialektisk perspektiv innebærer å se hvordan fenomener og begreper relaterer seg til hverandre på en mer dynamisk måte, der teori og praksis må gi gjenklang i hverandre, skriver Irwin (2004). I a/r/tography vil det si å omfavne theoria, praxis og poesis, i henhold til Aristoteles, eller sagt på en annen måte: forsker, pedagog og kunstner. Irwin skriver videre at en må ønske å utforske nye områder intersubjektivt, i dialog. Estetisk erfaring handler i a/r/tography om å integrere kunst/skaping (kunstner), teori/forskning (forsker) og læring/undervisning (pedagog) (Irwin, 2004, s. 28). Irwin trekker fram at vi ofte i relasjonen mellom teori og praksis ender opp med to kategorier, der teori vanligvis blir favorisert. *Thirdness*, som Irwin (2004, s. 28) beskriver, er å våge å ikke la seg fange i dikotomisk tankegang eller i favorisering av en kategori. Denne tredjeheten er å våge kompleksitet i a/r/tography, gjennom integrering av tre roller og sammenheng mellom teori og empiri. I de sammenvevde og interdisiplinære handlinger i a/r/tography er det tillatt å leke med kategorier, og nekte å tilhøre kun én (Irwin, 2004). Der to kategorier møtes i en relasjon, tilbyr det tredje rommet et felles møtepunkt, men anerkjenner også ulikheter.

A/r/tography i Kom hjem

I *Kom hjem* krysses rollene som kunstner og pedagog hverandre hos kunstpedagogene i Ngoma. Teaterforestillingen er laget for barnehagebarn. Når jeg forsker i egen kunstpedagogisk praksis, vil grensene og krysningene mellom kunstner, pedagog og forsker skape muligheter for nye vinklinger og refleksjon, men de kan også skape utfordringer for

meg som forsker. Derfor er det viktig at jeg som forsker er bevisst på å beskrive hvordan forskningsprosjektet er gjennomført, og at jeg kan være kritisk til den tredelte rollen. I a/r/tography legges det vekt på at forskeren byr på seg selv og sitt liv gjennom kunstpraksis og pedagogikk (Porter, 2004). Jeg ser på egen kunstpraksis som uløselig knyttet til mitt liv og min personlighet. Når kunstpraksisen i Ngoma møter barnehagebarn som publikum, oppstår en utfordring i balansen mellom det profesjonelle og det personlige. Ida påpekte nettopp denne problemstillingen i den skapende prosessen. Hun poengterte hvordan kunstpedagogen må være profesjonell i møte med barna som deltakere i forestillingen og fokuserte spesielt på at en ikke må la seg henføre av barns deltakelse og følelsesuttrykk. Å bli betatt av barna kan forstyrre det kunstneriske uttrykket. Kunstpedagogen som utøver i teateret må ha både kunstnerisk og pedagogisk integritet, og være klar over hvilken rolle han skal ha i møte med sitt publikum.

Abduktiv tilnærming

I det skriftlige arbeidet med masteroppgaven har jeg hatt en pågående veksling mellom empiri og teori. Jeg har reflektert over hva lek er, i teori og i praksis. Jeg har lest teori om lek for å få større faglig innsikt, og jeg har studert empirien i datamaterialet for å avdekke hvordan leken kommer til uttrykk i de kreative prosessene og i forestillingene. ”I en posisjon mellom induksjon og deduksjon står abduksjon,” skriver Tove Thagaard (2003, s. 174). Det dreier seg om det dialektiske forholdet mellom empiri og teori. Etymologisk sett kommer abduksjon av latin og betyr ”lede bort” (Abduksjon, 2009). Abduksjon som forskningslogikk kan spores tilbake til Aristoteles, mens Charles Sanders Peirce satt det i nye sammenhenger, ifølge Tone Pernille Østern (2009, s. 47). Abduksjon er en handling av innsikt, skriver Peirce (1903/1998, s. 227). For å forklare kjennetegn ved de vitenskapelige tilnærmingene deduksjon, induksjon og abduksjon skriver Peirce (1903/1998, s. 216): ”Deduction proves that something *must be*, Induction shows that something *actually is* operative, Abduction merely suggests that something *may be*”. Denne abduktive tilnærmingen at noe ”kan være” har Østern brukt i sin doktoravhandling (Østern, 2009, s. 47). Abduksjon handler om å la tankene ”ta av gårde” bort fra etablerte tanker, slik at en kan tillate vitenskapelig kreativitet, skriver hun. I min kunstfaglige forskningskontekst ser jeg på abduksjon som et spennende rom som kan åpne opp for helhetlige og skapende møter mellom empiri og teori.

I møte med leken som fenomen og begrep har jeg forsøkt å skrive om Gadamers teori i lys av teaterforestillingen, i tillegg til at jeg har studert empirien og vurdert de praktiske perspektivene på lek som finnes i det kunstpedagogiske arbeidet *Kom hjem*. Jeg merker at min forståelse av lek har utviklet seg ved å pendle fram og tilbake mellom empiri og teori, hvilket er et kjennetegn på en abduktiv prosess, ifølge Østern (2009). Hun skriver at forforståelse har stor betydning i abduksjon. Gjennom mange år med kunstpraksis, pedagogiske studier og arbeid, samt teoretiske og praktiske refleksjoner og erfaringer med lek, har jeg med meg kunnskap, tanker og kompetanse. Gjennom dannelsings- og utdanningsprosesser har mitt syn på lek, barn og kunst utviklet seg. Prosessene har skapt holdninger, tanker og forståelser som har tatt bolig i meg og er virksomme når jeg er i kontekster der leken er aktuell. Forskeren er hele tiden påvirkelig til å endre retning i prosessen, hvis empirien leder en dit, skriver Østern (2009). Ett eksempel på dette i mitt prosjekt er oppdagelsen av barnas deltakelse i den andre forestillingen. Dette ledet meg til å oppsøke ny teori, og det skapte nye perspektiver på en hendelse som vi i Ngoma opplevde som veldig utfordrende i forestillingen. Dette skriver jeg om i drøftingen.

Kunstfaglige metoder

I det skapende arbeidet med teaterforestillingen brukte vi ulike kunstfaglige metoder for å komme fram til kunstuttrykket. Med sangteksten som inspirasjon, lagde vi forestillingen gjennom idéskaping, tanker om barns deltakelse, bevegelse og utprøving av ideer på gulvet, improvisasjon og tverrkunstfaglighet. Dette vil jeg beskrive nærmere nedenfor, i tillegg til å beskrive mine tanker om hvorvidt leken kan være en metode i det skapende arbeidet.

Kunstpedagogenes logger er med på å utgjøre datamaterialet i dette arbeidet. Ettersom loggene er nært knyttet til kunstpedagogenes tanker og refleksjoner i den skapende prosessen, velger jeg å ta for meg loggene her, under kunstfaglige metoder, framfor sammen med de andre forskningsmetodene for datainnsamling (video, foto og uformelle samtaler).

Idéskaping

Sangteksten (Vedlegg 1) var utgangspunktet for idéskapingen i arbeidet med forestillingen. I det første møtet leste vi gjennom den, noterte på ark, snakket om tema og budskap, og kom tidlig i gang med å diskutere hvem som kunne gjøre hva. Ulike ideer ble foreslått: lilla ullballer som skulle forestille blåbær som fugleungen kunne leke med, en stor fugeskumstein som kunne vendes om og bli en mini-scene for dukketeater, et teatersmykke til hvert barn, ha

få rekvisitter og bruke dem på forskjellige måter, at slangen kunne være usynlig hele forestillingen, talekor og hvisking, lese deler av sangteksten i mikrofon, og ei steindør som inngangsportal til teateret. Flere av ideene ble brukt i forestillingen, mens andre ble forkastet.

Til tross for at jeg presiserte at sangen skulle være inspirasjon, og at vi ikke forpliktet oss til å følge dens handling, endte vi etter hvert opp med en dramaturgi i teateret som var temmelig lik sangteksten. Kanskje en av grunnene til dette er at vi fordelte rollene ganske tidlig i prosessen? Med blick på tidligere skapende prosesser i Ngoma, ble det tydelig at vi havnet i et kjent og trygt mønster, der Maja ble fuglemamma, Ida ble fugleungen og jeg ble den ”rare/skumle”, denne gang en slange. At Maja var gravid i denne perioden ga mammarollen en ekstra dimensjon. På den ene siden kunne vi vært modigere og utfordret oss selv på andre roller og tilnærminger, men på den andre siden kan det ha sine kvaliteter å videreutvikle noe som vi synes fungerer. I tillegg til de tre hovedrollene, dukket det opp ideer om hvordan rommet kunne se ut, og da fikk vi også tanker om hvilke funksjoner de ulike kunstpedagogene i Ngoma kunne ha i forestillingen. I tida etter de to idé-møtene i mai jobbet vi en del individuelt: Vigdis med scenografi, Maja med rollen som mamma, Hilde studerte sangteksten, Ida jobbet med koreografi og jeg fokuserte på musikk.

Barns deltakelse

I arbeidet med forestillingen tok jeg initiativ til at vi denne gangen burde utfordre oss selv på å legge mer til rette for barnas deltakelse. Hensikten med dette var å skape rom for barnas kroppslige og lekende uttrykk. Vi snakket om å skape ulike scener, der improvisasjon og varierte stemninger skulle sørge for en mer dynamisk og ikke-lineær teaterform. Med inspirasjon fra Lise Hoviks forestillinger *De røde skoene* og *Du skal høre fuglesang* (Teater Fot, 2017), ønsket vi å jobbe med å bryte ned skillet mellom scene og sal, slik at vi kunne legge til rette for en annen type kommunikasjon med barna. Dette medfører at barna kommer tettere på skuespillerne, og da kreves evne til å ta barns perspektiv og improvisere. Hva er greit for barna? Kanskje ikke barna vil delta eller være for nær skuespillerne? Intensjonen med barnas deltakelse i teateret er å skape gode opplevelser og erfaringer for barna, samt jakte på nye estetiske uttrykk gjennom det uforutsette og det uventede. Det er et ønske om å si velkommen inn som medskaper i teateret, eller som Ida skriver: ”Her er det lov til å leke” (Logg Ida). Kunstpedagoger som har erfaringer med barnehagebarn har forutsetninger for å legge til rette for god kommunikasjon med barna. Dette er noe vi jobber mye med i Ngoma.

Kombinasjonen av det kunstneriske og det pedagogiske i *Kom hjem* var en viktig forutsetning for å skape den teaterforestillingen vi ønsket. Lek og improvisasjon er nøkkelord i møte med barnas deltakelse. Det er umulig for kunstneren å vite hva som kan komme til å skje når han åpner opp for barnas bidrag i teateret. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

SceSam-prosjektet er et kunstnerisk forskningsprosjekt som bruker betegnelsen *interaktive dramaturgier i scenekunst for barn* for å beskrive et bredt spekter forestillingsformer som på ulike måter inviterer barn med som deltakere (Hovik & Nagel, 2017). Hovik og Nagel sier at den interaktive scenekunsten kan ende opp med at relasjonen mellom utøver og tilskuer snus på hodet, og med dette blir skillet mellom verk og tilskuer utfordret. I det skapende arbeidet med *Kom hjem* hadde vi intensjoner om å inkludere barna underveis i teaterforestillingen. Med inspirasjon fra barneteater med fokus på deltakelse (e.g., Hovik, 2014; Teater Fot, 2017) jobbet vi med å organisere rommet på en slik måte at vi kunne skape muligheter for barnas deltakelse. Vi forsøkte å legge til rette for dette ved å plassere barna i scenografien, i nærheten av reiret og trestammene. Det var et mål at barnas deltakelse skulle utfordre oss til å improvisere i deler av forestillingen, og at barna skulle få ta del i og være medskapere av forestillingens fiksjonsverden.

Det gikk ikke som vi hadde tenkt. I prosessene ble handlingen mer og mer lik sangteksten, barna ble ikke like mye inkludert underveis i forestillingen som vi hadde planer om, og skillet mellom scene og sal ble ikke så utydelig som vi først hadde tenkt. Dette kan henge sammen med at det er lett å havne i samme mønstre og spor, der det føles trygt. Likevel ble barnas deltakelse delvis ivaretatt underveis i forestillingen, og vi utfordret oss selv ved å skape et rom hvor barna kom tettere på oss enn vi hadde gjort tidligere.

Hovik og Nagel (2017) skriver om interaksjonsformer som blir praktisert i scenekunstheltet og har utviklet en arbeidsmodell som kan brukes til refleksjon. Interaksjonsformene kan forstås i ”møte mellom barn og utøvere, på en skala med en *lukket dramatisk verk-orientert form* i den ene enden, og en *åpen improvisert interaktiv form* i den andre” (Hovik og Nagel, 2017, s. 44). Som de presiserer, kan en befinne seg i flere av formene på skalaen i løpet av forestillingen. Det finnes flere eksempler på interaktivitet i forestillingen *Kom hjem*. Barna var kroppslig deltakende i scenen da løvet falt ned fra taket. De kunne leke med løv i skogen samtidig som fugleungen gjorde det. Et annet eksempel er da fuglemammaen fikk hjelp av barna til å bygge reiret på nytt. Da bevegde barna seg rundt i rommet på jakt etter røtter og bidro aktivt. En annen form for interaktivitet oppstod gjennom Idas måte å bruke blikket på i starten av forestillingen. I rollen som fugleungen våkner hun, strekker på seg, og så oppdager hun barna.

Hun ser på dem og forteller med blikket: ”Jeg ser dere.” Ida kikker på Maja som ligger der som den sovende fuglemammaen, ser på barna, smiler og sier: ”Mamma”. Dette kan legges et grunnlag for intersubjektivitet og kunsterfaring, for hun åpner opp for kommunikasjon mellom seg og barna, og på denne måten kan barna inviteres inn i forestillingens verden.

Kroppslighet, bevegelse og utprøving på gulvet

I andre skapende prosesser har vi i Ngoma vært litt for lenge i idémyldringsfasen, og vi ønsket derfor å komme oss i bevegelse og lek på gulvet tidligere denne gangen. Kroppslig bevegelse setter i gang ideer. Som nevnt i innledningen, er scenografien til Vigdis ofte en igangsetter. Vi bruker kroppene våre til å prøve kostymer eller utforske naturmaterialer. Ida bidrar i stor grad med å skape ideer og utforske med kroppen, som danser, koreograf og pedagog. Et eksempel er da Ida holdt på med den store stokken på gulvet:

Hun beveger den som en slange langs gulvet, hun legger seg på ryggen og fører den i forskjellige bevegelser og retninger med bena og hendene, hun legger den på gulvet slik at den danner en bro og kryper under og over den, og hun reiser seg, setter stokken på høykant (den har formen som en sigd), snurrer den rundt og rundt og spør Maja, som betrakter henne: ”Er dette kult, Maja? (Video Prosess)

Teaterforestillingen skulle ha et nonverbalt uttrykk, derfor var vi bevisst på å ha et tydelig kroppsspråk i møte med barna. Levende mimikk, gode blikk og tilstedeværelse betyr mye i kommunikasjonen med publikum.

Improvisasjon

I arbeidet med musikken, ble skisser av melodier til i den skapende prosessen, gjennom tolkning av sangens budskap og stemninger, og improvisert fram i samspill med Ida og Majas rolletolkninger. Med valget om å bruke kun piano som instrument i forestillingen ble det essensielt å skape variasjon i musikken. Åpninger, pusterom og pauser kan være like viktige som å slå an tangentene og skape lyd. Det å ikke ha ferdig komponert musikk gjorde at jeg måtte åpne opp for de stemningene som oppstod i forestillingen. Jeg hadde bevisst utfordret meg selv til å tenke mer på stemninger enn ferdige komposisjoner i musikken. Jeg forsøkte å tonesette de koreograferte og improviserte handlingene til de andre utøverne i Ngoma.

”Improvisasjon blir knyttet til det som skjer her og nå, og som rett og slett hører øyeblikket til” (Steinsholt, 2006, s. 25). For meg innebærer improvisert musikk en trygghet som er basert på mine pianoferdigheter, samt mine erfaringer med målgruppa.

Som utøvere i forestillingen hadde vi et handlingsforløp å forholde oss til. Innenfor denne dramaturgien hadde vi lagt til rette for barnas deltakelse. Vi visste ikke hva som kunne komme til å skje; om barna i det hele tatt ville delta i lek, hvordan det kom til å fortone seg, eller hvor lenge det i så fall kom til å vare. Uvissheten rundt barnas deltakelse krever improvisasjon fra utøverne. Mens det nedskrevne og det avtalte fremstiller det kjente og trygge, spilles det ukjente og det uforutsette ut gjennom improvisasjon. Steinsholt refererer til Gadamer og kobler improvisasjon til kunst og lek (Steinsholt, 2006). Dette handler om å bli berørt, hevder Steinsholt og sier at ”kunstens lek” er når vi erfarer og blir revet med av noe som fengsler oss (Steinsholt, 2006). Utøvernes improvisasjon kan bidra med overraskelse, spenning og originalitet i teaterforestillingen. Kurven som Maja utløste med en snor, og som fikk blader til å falle ned fra taket midt i forestillingen, så ut til å overraske publikum. I denne scenen åpnet vi opp for barnas deltakelse. De ansatte i barnehagen som er i publikum sammen med barna er også betydningsfulle med tanke på det å legge til rette for barnas deltakelse. Vi kunne ikke vite hvordan barna ville reagere eller hva som kunne komme til å skje i leken med bladene, og det er denne usikkerheten som kan skape rom for at kunstuttrykket kan ta en ny og uventet retning.

Tverrkunsthøgskolen

Av og til er det inspirerende å være tilskuer på en konsert, overvære en bildeutstilling eller lytte til en forfatter som leser dikt. I disse sammenhengene er det ofte ett kunstnerisk uttrykk i hovedfokus, men ofte opptrer flere kunstformer samtidig. En konsert kan, i tillegg til musikk, også bestå av lysdesign, scenografi og video. Når disse virkemidlene og kunstneriske språkene opptrer samtidig, er de med på å kommunisere til flere sanser hos tilskueren. I teateret kan det tverrkunstneriske komme til uttrykk gjennom skuespillernes replikker, bevegelser og handlinger, gjennom lysdesign, musikk, scenografi, film, bilder og dans. I tillegg kan røykmaskiner, luktopplevelser eller publikums deltakelse skape flere dimensjoner i teateret. I *Kom hjem* har vi latt oss fascinere av hva som skjer når handling og tema fremstilles av skuespillerne i møte med musikk, dans, scenografi, dikt og lys. En av grunnene til at vi har jobbet tverrkunstfaglig i Ngoma er at vi har ulike kunstneriske styrker og interesser og har villet gi disse rom.

Når musikken, dansen, scenografien, teksten, lydene, bevegelsene, handlingen, temaet og skuespillerne møtes, veves de inn i hverandre i prosessen fram mot et kunstnerisk uttrykk. I forestillingen virket de ulike kunstformene inn på hverandre i et gjensidig samspill: en

bevegelse fra Ida som fugleungen, gjorde at jeg spilte en pianoakkord på en bestemt måte, som fikk fuglemammaen til å endre ansiktsuttrykk. Dans, musikk og drama forenes og møter publikum på en dynamisk og helhetlig måte. Barnas reaksjoner og handlinger spiller tilbake og gjør noe med oss. Det tverrkunstneriske teateruttrykket skaper muligheter for å kommunisere variert med publikum.

Brit Paulsen tar i boka *Det skønne* utgangspunkt i maleriet *Kampen for tilværelsen* av Christian Krohg for å designe et tverrfaglig opplegg for barn (Paulsen, 1994, s. 127-134). Pedagogen kan ta fatt i temaer som rører seg i bildet og snakke med barna om dette, om miljø, personer, innhold, stil og synsvinkel. Paulsen tar for seg muligheten for tverrkunsthaglige vinklinger for å bli kjent med bildet. Det kan være å betrakte bildet med musikk i bakgrunnen, lage en historie sammen, dramatisere, lage radioteater, dikte eller holde på med formingsaktiviteter. Det tverrkunsthaglige fokuset i undervisningsopplegget skaper ulike sanselige og kroppslige innganger til temaet. Barna kan bruke hele seg og mange språk med en slik tilnærming. Paulsen (1994) fokuserer på kunstens mål om erkjennelse. Med tverrkunsthaglighet i det pedagogiske arbeidet argumenterer hun for at barna får kunnskap og innsikt i den objektivt ytre verden og i den subjektive indre verden, i følelser og tanker.

Malcolm Ross (1978, s. 81) har utviklet en modell for den kreative prosessen. Målet med modellen er ifølge Ross å komme i emosjonell og helhetlig balanse som menneske. Han snakker om sunn emosjonell vekst, der fokus på helhet lærer barn at ting henger sammen. Gjennom følelser opplever vi mening. Kunsten hjelper oss å finne en sunn måte å uttrykke følelser på. I modellen til Ross omslutter *lek* de andre dimensjonene i den kreative prosessen, mens *impulsen* er plassert i midten. Den vekker et behov i mennesket for å uttrykke noe. I *media* vurderes hvorvidt det valgte medium harmonerer med impulsen og det som skal uttrykkes. Dikt, musikk eller maling kan være medium å uttrykke seg gjennom. Mediumet skal representere og gjengjelde impulsen, skriver Ross (1978). For å uttrykke seg gjennom et medium kreves håndverksmessig kunnen og teknikker. *Sansning* og følelser handler om å være i kontakt med omgivelsene. Hensikten er å finne estetisk og emosjonell mening, for å få media til å representere den sanne impulsen mot forløsning. *Fantasi* handler om å skape indre bilder og representere disse gjennom de kunstneriske uttrykksformene. Lekens fiksjon bidrar til å skape ideer og representasjoner av ulike følelser hos kunstnerne. Impulsen er som motivasjon og drivkraft i den kreative prosessen, skriver Paulsen (1994), med henvisning til modellen til Ross.

Startpunktet for Ngomas skapende arbeid har vært sangen *Kom hjem*. Den var utgangspunktet for å skape teaterforestillingen, men etter hvert dukket nye impulser og ideer opp, gjennom leken. På denne måten kan leken forstås som drivkraft i våre tverrkunstneriske og kunstpedagogiske prosesser. Leken tar oss med i ulike retninger og byr på overraskelser og nye funn på sine kronglete stier i prosessen. Samtidig er sangen *Kom hjem* der som ”hovedimpulsen” og startpunktet for det skapende arbeidet. Den er som en ledestjerne og holder oss innenfor gitte rammer, med tema og budskap.

Lek som metode?

Går det an å bruke lek som metode i kunstpraksis, eller i barnehagen? Er det da lek? Eller må det i så fall kalles lekpreget metode? Lise Hovik (2011) skriver om lek som kunstpedagogisk metode og stiller spørsmål om hva som skjer når vi bruker leken bevisst i det pedagogiske arbeidet. I egen dramapedagogisk praksis har hun erfaringer med å bruke lek i arbeidet. Hun beskriver den som en drivkraft i et målrettet arbeid mot et kunstnerisk uttrykk, og at barns lek er inspirasjon i de kreative prosessene. Hovik (2011) tar for seg spenningsfeltet som oppstår i møte mellom kunst og pedagogikk. Der skaper leken et rom for det uforutsigbare og det risikofylte for utøverne. ”Med fokus på lek som et felles språk mellom voksne og barn har vi funnet en vei å gå i det videre arbeidet med barneteater”, skriver Hovik (2011, s. 3). I Ngomas kreative prosesser lot vi oss inspirere av barns lek til å skape bevegelser og koreografi. Ved å bruke et smykke og ei steindør for å gå inn i fantasiverdenen, tok vi utgangspunkt i lekens ritualer og fantasi. Vi ønsker at leken skal være et felles møtested i barneteateret.

Jeg forstår leken som en drivkraft i disse prosessene. Leken gjør det mulig å skape et kunstverk. Jeg tror det går an å ha en lekende holdning i møte med verden, og i møte med barn. Om det går an å bruke lek som metode er jeg derimot usikker på. Med utgangspunkt i Gadamer (2010) teori om lek, der den overraskende dimensjonen og tap av selvbevissthet og tidsbevissthet er sentrale kjennetegn, kan ikke leken forstås som en metode. En kan ikke bestemme seg for å leke. Jeg kan sette meg ned å spille gitar, men det er ikke hver gang det kommer nye oppdagelser eller at jeg havner inn i en lek der klokketiden opphører. Det finnes heller ingen metode for forståelse i Gadamer (2010) filosofi, sier Steinsholt (2015). Forståelsen dukker også plutselig bare opp, den kommer deg i møte, og du visste ikke at den skulle hende deg. På denne måten kommer likheten mellom lek og forståelse til syne i Gadamer (2010) teori.

At vi derimot har brukt ”lekpregede” metoder i det kunstneriske arbeidet er sikkert. Lekens slektskap til for eksempel improvisasjon, utprøving, dans og musikk er nært, og det kan være

kort vei fra kunstneriske og kunstfaglige metoder til lek. Den subjektive innsatsen som må legges til grunn for leken, handler om å være åpen for verden. Leken er risikofylt, for du vet aldri hvor det bærer hen! En må våge å møte det uventede og ukjente. Ved å gjøre seg tilgjengelig for verden, kan leken komme en i møte.

Logger fra kunstpedagogene

Alle kunstpedagogene førte logg underveis i den skapende prosessen og etter forestillingene. Jeg delte ut loggbøkene i begynnelsen av prosjektet og sa at de kunne bruke den til å notere ned ideer, tanker og refleksjoner rundt de kreative prosessene. Mot slutten ba jeg dem skrive en oppsummering med tankene de satt igjen med etter forestillingene. I ettertid ser jeg at jeg kunne brukt loggene på en mer konstruktiv måte. Jeg kunne satt meg mer inn i litteratur, for eksempel om bruk av refleksive logger i forskning (Østern, 2009; Pape Pedersen, 2013). Med mer forkunnskap om dette ville jeg prioritert å gi tydeligere instruksjoner til kunstpedagogene i Ngoma. Jeg ville bedt om fyldigere beskrivelser av deres egne kroppslige erfaringer, refleksjoner rundt lekens betydning i prosjektet og tanker om samspillet mellom kunst og pedagogikk i teaterforestillingen. På en annen side kan det å gi lite føringer i loggskrivningen skape originale og uventede bidrag. Likevel synes jeg at jeg kunne hatt en tydeligere faglig intensjon med loggene; jeg kunne vært mer forberedt og hatt klarere tanker rundt hvordan loggene kunne bidra i empirien. I analysene og tolkningene av loggene ser jeg at det dukker opp interessante og relevante temaer, som for eksempel refleksjoner rundt det å være både kunstner og pedagog, erfaringer med egne barn, og kunstneriske vurderinger i arbeid med koreografi og scenografi. Kunstpedagogenes logger er merket med *Logg*, etterfulgt av navnet til den som har skrevet loggen.

Forskningsmetoder for datainnsamling

I arbeidet med prosjektskissa vårsemesteret 2016 planla jeg hvordan jeg ville dokumentere forskningsprosjektet. Jeg så på det som relevant å bruke video, foto og uformelle samtaler. Jeg vil nå skrive om hvordan jeg foretok utvalget av publikum. Deretter skriver jeg om forskningsmetoder for datainnsamling, før jeg til slutt tar for meg analyseperspektiver, etiske perspektiver og validitet.

Utvalg av forskningsdeltakere

Jeg besøkte to barnehager for å få tak i forskningsdeltakere. Ved å møte opp personlig i barnehagene kunne jeg formidle hensikten med prosjektet og hvordan det skulle gjennomføres. Etter å ha fått positive svar, skrev jeg infobrev (Vedlegg 2) og samtykkeskjemaer til barnas foreldre (Vedlegg 3), samt samtykkeskjemaer til personalet i barnehagene (Vedlegg 5). Alle skjemaene var underskrevet og levert til meg før forestillingene. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at målgruppen skulle være barn i alderen 3-6 år, slik jeg hadde skrevet i prosjektskissa, men i samtaler med de andre i Ngoma kom vi fram til at vi ønsket å favne om barnehagebarn i alle aldre. Dette dreide seg både om synet på kunst og lek som noe universelt, som gjelder for alle mennesker, men også om at vi opplever at kunst for barn for ofte retter seg mot de eldste barna i barnehagen. To andre aspekter var at våre tidligere forestillinger ble spilt for barn i alderen 1-5 år og at *Kom hjem* hadde blitt en mer eller mindre nonverbalt kunstuttrykk med fokus på tverrfaglighet, kroppslighet og lek. Dette talte for at de aller yngste barna kunne ønskes velkommen, men det var samtidig noe som skapte en annen utfordring: å kommunisere med ei barnegruppe der både de yngste og de eldste skulle inkluderes. Jeg utdyper dette senere i oppgaven, under *Refleksjoner rundt målgruppa 1-5 år*.

Begrunnelsen for å velge de to barnehagene jeg endte opp med, hadde hovedsakelig med geografi å gjøre. Det ble ikke for lang vei fra barnehagene til DMMH, og det ble enkelt for meg å holde kontakten med barnehagene med hensyn til samtykkeskjemaer, avtaler og informasjon. Etter samtale med mine medforskere ble vi enige om å sette 20 barn som maksimum antall per forestilling. Vi måtte ta høyde for at det kom ansatte i tillegg, og at det kom barnehagelærerstudenter på den første forestillingen. Jeg ba de ansatte i barnehagene om å sette sammen et variert publikum med hensyn til kjønn og alder. På begge forestillingene deltok barn fra alle alderstrinn, både gutter og jenter.

Video

”Empirisk forskning handler vanligvis om å studere praksis,” skriver Kari Mjaaland Heggstad (2012, s. 232). I mitt valg av video som metode, hadde jeg ikke konkrete ideer om hvordan jeg skulle bruke datamaterialet i masteroppgaven, men jeg visste at jeg ville dokumentere teaterforestillingen og at jeg skulle skrive om lek. Heggstad skriver om ustrukturert observasjon, hvor forskeren med en åpen holdning går inn i materialet og ser hva som kommer. Jeg valgte å ta i bruk ett kamera på stativ, med fokus på skuespillerne. I tillegg fikk

jeg tok i en fotograf, som tok foto på den første forestillingen og filmet med håndholdt videokamera på den siste forestillingen. Dette skulle sørge for supplerende perspektiver til videokameraet som var plassert på stativ bak publikum. Det håndholdte videoopptaket ble dessverre slettet ved overføringen av filene. Det var uheldig og gjorde at jeg mistet en del film av barna. Dette kunne gitt meg interessante perspektiver på barnas handlinger i forestillingen. Jeg tror ikke at tapet av dette videomaterialet har hatt stor betydning for hvordan jeg kan svare på problemstillingen i min masteroppgave.

I forkant forsøkte jeg å gjøre gode forberedelser ved blant annet å prøve ut kameravinkler i god tid før forestillingene. Jeg hadde hatt gode erfaringer med bruk av kameraet ved tidligere anledninger. I opptakene er ikke alle i publikum med i bilderammen til enhver tid, likevel kommer barnas interaksjon med hverandre og skuespillerne i forestillingen til syne underveis, spesielt i scenene hvor barna er deltakende og i lek. Lyden på videoopptaket er av god kvalitet, slik at en får med seg musikken og lydene i rommet. Ellers gjorde jeg nøye undersøkelser med hensyn til lys, strømforsyning, stativ og batterilevetid, slik at jeg var trygg på at alt virket i god tid før gjennomføringen.

I forestillingene har jeg vært til stede med hele meg, som kunstner, pedagog og forsker. Ved å forske i kunstpraksis har jeg blikket fra innsiden, og her finnes det ingen objektiv virkelighet. Gunvor Løkken (2012, s. 150) skriver i boka *Levd observasjon* at observasjon skjer gjennom forskeren, som med sin menneskekropp er interaktivt situert i tid og rom. At forskerkroppen er *levd* betyr at forskeren til stadighet, på flere plan, er i meningsskapende dialog med den verden som kroppen befinner seg i, hevder hun. Å være interaktivt situert i rom og tid handlet i mitt tilfelle om at jeg var til stede i rommet som kunster, pedagog og forsker, i samspill med utøvere og publikum. Min kunstpraksis, deltakelse og observasjoner i rommet ga meg erfaringer som ble betydningsfulle i analyse og tolkning av videomaterialet. Jeg kan se meg selv utenfra og samtidig huske hvordan det var å være i rommet. Etter flere gjennomganger av videomaterialet har jeg vurdert videokameraets påvirkning på publikum som nærmest ubetydelig. Jeg tolker det som at kameraet ikke har en påvirkning på forskningsdeltakernes oppførsel og handlinger. Det er nærliggende å tro at barna ikke oppdaget kameraet under forestillingene, men det kan være sannsynlig at enkelte ansatte kunne sitte med en ubehagsfølelse som ikke er synlig for meg. Mine erfaringer med voksnes holdninger til det å bli filmet er at de ofte synes det er ubehagelig. Det virket ikke som de ansatte i videomaterialet la merke til videokameraet eller ga uttrykk for ubehag i denne sammenheng.

Jeg skriver mer om forskningsetiske perspektiver rundt bruk og oppbevaring av datamateriale i kapittelet *Etiske problemstillinger*.

Jeg har valgt ut relevante videosekvenser som har med temaet lek å gjøre og skrevet disse ut som *narrativer*, det vil si beskrivende og fortellende tekster som jeg har skapt med utgangspunkt i videomaterialet. Disse narrativene er, som loggene og de uformelle samtalene, skrevet i kursiv med innrykk og merket *Video Prosess*, *Video 1. forestilling* og *Video 2. forestilling*.

Foto

Fotografen var godt forberedt og fikk deltatt på øvinger og generalprøve av forestillingen, slik at han kunne gjøre innstillinger og være forberedt på lysforholdene i forestillingen. Jeg informerte ham om hvor jeg hadde satt opp videokameraet og ønsket at han skulle supplere de levende bildene med fotografier fra andre og varierte vinkler. Et viktig element ved foto på en teaterforestilling er at fotografen er mest mulig usynlig. Han kjente handlingen i stykket og hvor skuespillerne og publikum kunne komme til å befinne seg, selv om han aldri kunne vite på hvilke måter barna ville respondere på invitasjonene til lek i forestillingene. I svarte klær beveget han seg lydløst rundt i rommet og fotograferte uten blits, fra siden av og bak publikum. Intensjonen med bruk av bildene i masteroppgaven er å understreke teksten og gi eksempler som kan skape et rikere inntrykk av prosjektet for leseren. De er merket som *Bilde*, og fullstendig liste finnes etter innholdsfortegnelsen.

Uformelle samtaler – lydopptak

Gunvor Løkken og Frode Søbstad (2006) skriver om *uformell samtale* i forbindelse med kvalitative intervjuer. Kjentegn på dette er at spørsmålene oppstår spontant. Det er en fri samtale, der samspillet foregår forholdsvis fritt. Denne metoden åpner opp for det uventede og kan favne bredt rundt det temaet som undersøkes. Uformell samtale har en fenomenologisk tilnærming, og forskeren har ikke forhåndsantakelser bak sine spørsmål (Løkken & Søbstad, 2006). Jeg gjennomførte to lydopptak av uformelle samtaler. Den ene samtalen handlet om arbeidet med koreografi og tanker om forestillingen underveis i prosessen, mens den andre ble gjennomført noen dager etter forestillingene. I samtalene forsøkte jeg å åpne opp for de andres bidrag og refleksjoner, nesten som i et intervju. Jeg hadde ingen intervjuguide eller ferdige spørsmål. Jeg forholdt meg passiv i begynnelsen og forsøkte å stille åpne spørsmål rundt lek, skapende arbeid i teater for barn og andre relevante emner. Etter hvert tok jeg mer

del i samtalen med mine egne perspektiver, slik at det ble et samspill mellom alle deltakerne. Begge samtaler ble transkribert og er referert til i teksten. *Uformell samtale 1* fra den skapende prosessen ble en samtale på 21 minutter, mens *Uformell samtale 2* ble på litt over en time.

Narrativer og analyse

Med utgangspunkt i video- og fotomaterialet har jeg skrevet *narrativer*. Dette er min måte å analysere på, og jeg har brukt disse fortellende tekstene som utgangspunkt for drøftingene. Gjennom mine fortolkninger av det empiriske materialet har disse tekstene vokst fram og bidratt aktivt inn i min analyse av det kunstpraktiske arbeidet. Kunstpedagogenes logger og de transkriberte samtalerne er også narrative bidrag i mitt arbeid. Jeg har latt meg inspirere av Donald E. Polkinghorne i forbindelse med begrepet narrativ. Han sier at fortellinger er en spesielt egnet lingvistisk form, der menneskers levde erfaringer kan bli uttrykt (Polkinghorne, 1995, s. 7). Narrativer er en type kunnskap som beskriver menneskelig erfaring på en unik måte, der handlinger og hendelser bidrar både positivt og negativt til å oppnå mål og hensikter, ifølge Polkinghorne. I narrativ analyse henter forskeren beskrivelser ut fra hendelser og omformer dem fra handlinger til historier. Kildene kan variere fra skriftlige kilder som personlige logger og autobiografier, til muntlige, i form av lydopptak av historier eller intervju, skriver Polkinghorne (1995).

Datamaterialet i narrative undersøkelser inkluderer feltnotater fra felles erfaringer, logger fra deltakere, intervju (vanligvis ustrukturert), historiefortelling, brevskrivning, og autobiografisk og biografisk skriving, ifølge Savin-Baden og Van Niekerk (2007). De understreker tre momenter som er betydningsfulle i forskerens narrative arbeid: lytt til deltakernes historier, anerkjenn at både du som forsker og deltakerne skal bidra med sine historier og perspektiver, og anerkjenn at folk både lever ut sine historier gjennom erfaringer og forteller sine historier med ord når de reflekterer over livet og forklarer seg til andre (Savin-Baden & Van Niekerk, 2007). Jeg har forsøkt å anerkjenne og synliggjøre mine medforskere i Ngoma gjennom narrativer, enten fra transkriberte logger og samtaler eller fra mine narrativer med utgangspunkt i videomaterialet. Barnas stemmer og erfaringer kommer til uttrykk gjennom mine narrativer fra videomaterialet av forestillingene. Dette bruker jeg i drøftingen.

Løkken (2012) skriver at analyseprosessene i hennes arbeid med videoobservasjon av de yngste barna var preget av en bred og fleksibel tilnærming, både med hensyn til hvor og når

analysene ble gjennomført, og på hvilke måter. Hun understreker at analyse er med i alle trinnene i en forskningsprosess. I a/r/tography vektlegges også tolkning og analyse som en pågående prosess (Springgay et al., 2005, s. 903). Gjennom kontinuerlig refleksivitet og analyser veves tråder fra teori, praksis og skapende prosesser sammen. Springgay et al. knytter dette til a/r/tography som *living inquiry*, et perspektiv som kan ses i sammenheng med Løkkens tilnærming til *levd observasjon*. Både Springgay et al. og Løkken trekker fram kroppsliggjort kunnskap og kontinuerlige analyser i forskningen. Løkken (2012, s. 124-127) beskriver kronologiske trinn i analyseprosessene og har inspirert meg til å beskrive mitt arbeid. Først utførte jeg en *spontan analyse* idet observasjonene ble utført, der jeg som utøvende kunstner var til stede i teaterforestillingen som ble filmet. Videre *transkriberte* jeg videomaterialet, som jeg knyttet opp mot masteroppgavens tema, lek. Deretter gjennomførte jeg *litteraturstudier* av lek, filosofi og metodelitteratur, mens jeg underveis i dette arbeidet, noterte og trakk paralleller mellom empiri og teori. Jeg har også sett på noen av Løkkens siste faser i analyseprosessen i sammenheng med mitt arbeid. Jeg har gjort *oppsummerende refleksjoner, skrivning og utdypende lesning*. Bruken av narrativene i drøftingen struktureres gjennom kronologisk gjennomgang av forskningsspørsmålene, og leder fram mot avslutningen.

Etiske perspektiver

Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016) skal forskeren arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Etter å ha lest på nettsidene til Norsk senter for forskningsdata [NSD] (2017), fant jeg ut at masterprosjektet var meldepliktig til Personvernombudet for forskning, med tanke på at jeg skulle bruke video som dokumentasjon. Med utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer og mine hensikter om å ivareta forskningsdeltakerne på en god og profesjonell måte, skrev jeg i samtykkeskjemaene om hvordan jeg ville gå fram ved innhenting av datamateriale, hvordan det skulle brukes og oppbevares, hvem som har tilgang, og hvor lenge det skal være tilgjengelig før det blir slettet. Det var viktig å tydeliggjøre overfor foreldre og ansatte at jeg skulle oppbevare foto- og videodokumentasjon på en forsvarlig måte i arbeidet med datamaterialet og masteroppgaven. Når video skal anvendes, er det ekstra strenge regler for personvern (Løkken, 2012, s.112). Jeg har beskrevet i meldeskjemaet til NSD (Vedlegg 6) om at jeg lagrer video- og fotodokumentasjon på datamaskin og eksterne harddisker som er beskyttet med passord, og at det er kun jeg som har tilgang til disse. ”I noen situasjoner kan

det oppstå konflikt mellom taushetsplikten og meldeplikten” (NESH, 2016, s. 16). Om jeg observerte kritikkverdige eller ulovlige forhold som kunne være ubehagelige eller krenkende for deltakerne i forestillingen, måtte jeg opptre profesjonelt og vurdere situasjonen. Forskeren må unngå å komme i et avhengighetsforhold til deltakerne (NESH, 2016). Dette var jeg bevisst på under forestillingene.

”Barn og unge som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse” (NESH, 2016, s. 20). Med utgangspunkt i mine erfaringer som pedagog i barnehage og kunnskap om de forskningsetiske retningslinjene, var jeg spesielt opptatt av å ivareta barna som deltakere i forskningsprosjektet. Dette innebar å møte barna med likeverd, respekt og anerkjennelse, både før, underveis og etter forestilling. Ved å informere barnas foreldre og de ansatte i barnehagen gjennom infoskriv og samtykkeskjemaer, viste jeg hvordan jeg hadde tenkt å ivareta personvern og taushetsplikt i forskningen. Fokuset på at barn skal få mulighet til å uttrykke sin mening er vektlagt i retningslinjene. Som kunstner, pedagog og forsker ser jeg på det som et stort ansvar å ta imot barn som publikum i en teaterforestilling. Jeg mener at vi i Ngoma forplikter oss til å møte barn på en anerkjennende og en undrende måte ved å ha lek som hovedtema i masterprosjektet. Det er et mål for meg som forsker å ta de yngste barnas perspektiv, slik at de kan få gode erfaringer i møte med kunstneriske uttrykk. Løkken (2012) skriver om den dialogiske relasjonen til barna, og at forskeren må tenke bakenfor moralske normer og forsøke å se seg selv som en annen. Hva ville vært viktig for meg om jeg var i samme situasjon? Fokuset må være på det gjensidige i relasjonen, det skal både forvaltes i den kunstpedagogiske praksisen og i lagring og behandling av datamaterialet i hele forskningsperioden. ”Etikk betyr å ha *det gode* som mål”, skriver Løkken (2012, s. 113) og refererer til filosofen Paul Ricoeur. Dette handler om at forskeren må være bevisst sin rolle i et kommunikasjonsfellesskap. Ved å se *seg selv som en annen*, kan forskeren forholde seg til deltakerne som medmennesker og ikke kun ha fokus på det moralske i de forskningsetiske retningslinjene. Målet om det gode i etikken ligger et nivå over det moralske, skriver Løkken. Forskningen blir til i et kommuniserende fellesskap der vi i dialogen må være i relasjoner med en grunnleggende respekt for den andre. Dette ønsker jeg å ivareta både i de formelle rammene rundt forskningsprosjektet, men også som kunstpedagog i møte med mine medforskere i Ngoma og publikum, spesielt med hensyn til barna.

Validitet

Polkinghorne (2007, s. 471) skriver at forskere må argumentere for validiteten i sine arbeider, både ved å anerkjenne forskjellene i deltakernes meningserfaringer, historiene de forteller om sine meninger, og sammenhengene mellom disse historiene og hvordan de blir tolket. På 1970-tallet begynte en reformbevegelse innen kvalitativ forskning (Polkinghorne, 2007). Dette dreide seg om å synliggjøre viktige aspekter ved personlige og sosiale perspektiver hos mennesker, noe som ikke kan undersøkes med de begrensningene innen den konvensjonelle samfunnsvitenskapelige forskningen, ifølge Polkinghorne. Forskningsfellesskapet han skriver om fikk egne tidsskrifter, akademiske foreninger, universitetsstillinger og støtte fra forlag. Det kunstfaglige forskningsfeltet vokste fram samtidig med denne bevegelsen, på 1970-tallet (Barone, 2008). Polkinghorne (2007) viser til viktigheten av at validitet hviler på en konsensus innenfor et fellesskap. Masteroppgaven min skrives i et kunstfagdidaktisk landskap og skal forstås innenfor disse rammene. Jeg som forsker har transkribert logger og samtaler, og jeg har beskrevet og tolket i det jeg har skapt narrative med utgangspunkt i videomaterialet.

Bjørn Rasmussen (2013) skriver at kunstprosessen i seg selv er en symbolspråklig, meningsskapende utforskningsprosess som formidler seg selv og sin egen ”språkform”. Selvrefleksivitet er et viktig kriterium for forskningsvaliditet og er et sentralt prinsipp i kunstdidaktikk. Rasmussen påpeker at dette forutsetter metodologisk bevissthet og evnen til å se sitt eget perspektiv kritisk fra en metaposisjon. Jeg har forsøkt å beskrive gjennomføringen av prosjektet på en oversiktlig måte, slik at leseren får en klar innsikt i den kunstpedagogiske praksisen, både det skapende arbeidet og selve teaterforestillingen. Jeg har satt prosjektet mitt inn i en kunstpedagogisk kontekst ved å referere til tidligere kunstprodukter for de yngste barna. Gjennom å referere til og drøfte tidligere forskning og teori om lek kan jeg bidra til å gi oppgaven faglig tyngde. Mine yrkeserfaringer som barnehagepedagog har hjulpet meg i å knytte sammen teori og praksis rundt lek innenfor et fagfelt jeg kjenner godt.

Jeg har jobbet med å fremstille empirien på en gjennomiktig måte. Vitenskapelig transparens handler om tydelige beskrivelser av hvordan undersøkelsene er utført, og hvordan jeg har transkribert og brukt det empiriske datamaterialet. ”Validering av påstander av forståelser knyttet til menneskelig erfaring krever bevis i form av personlige og reflekterende beskrivelser i et hverdagslig språk, samt analyser der en bruker induktive prosesser som fanger likheter på tvers av individuelle erfaringer” (Polkinghorne, 2007, s. 475, egen oversettelse). Jeg har latt mine medforskeres stemmer komme fram gjennom bruk av

uformelle samtaler og logger. Teatergruppas kunstpedagogiske uttrykk har blitt diskutert i møte med relevant teori, og barnas lekeuttrykk er skrevet fram som narrativer med utgangspunkt i videomaterialet. Jeg har latt datamaterialet komme til uttrykk gjennom ”personally reflective descriptions”, i henhold til Polkinghorne, i et forståelig skriftlig språk. De induktive prosessene fanger teatergruppas kreative prosesser og kunstpedagogiske tanker, og jeg finner likheter mellom de ulike individuelle bidragene i Ngoma, som for eksempel vårt felles syn på barn og lek.

Polkinghorne (2007) skriver at forskeren ikke jobber kun rent deduktivt eller induktivt, kunnskapsbidraget er ofte tvetydig og kan tolkes på flere måter. Forskeren søker ikke en total og avgjort godkjenning av sitt bidrag, men en grad av godkjenning eller enighet. Funn og drøfting må presenteres til leseren og overbevise ham om validiteten i det foreslåtte kunnskapsbidraget (Polkinghorne, 2007). Leseren vurderer om bevisene og argumentene til forskeren er pålitelige, troverdige og plausible. Ved å diskutere Ngomas kunstpraksis gjennom bilder og narrativer synliggjør jeg troverdigheten i mine undersøkelser. Dette i møte med teori er en betydningsfull del av arbeidet med validitet i masteroppgaven.

Drøfting

I drøftingen vil jeg bruke eksempler fra empirien aktivt i teksten. Jeg vil med abduktiv tilnærming og gjennom a/r/tography legge vekt på å belyse leken fra flere vinkler, ved å forstå det kunstpraktiske arbeidet og teori i et samspill. Strukturen i denne drøftingsdelen er bygd opp rundt de fire forskningsspørsmålene som jeg har formulert for å hjelpe meg å svare på problemstillingen. Jeg har valgt å slå sammen forskningsspørsmål 2 og 3 i drøftingen, fordi det virket naturlig å se kunstpedagogenes og barnas lek i sammenheng.

Problemstilling:

På hvilke måter er lek drivkraft i Ngomas kunstpedagogiske prosess i arbeidet med *Kom hjem*, og hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene og barna i forestillingen?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene i den skapende prosessen fram mot forestillingene?
2. Hvordan kommer barnas lek til uttrykk i forestillingen?
3. På hvilke måter kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene når de er utøvere i forestillingen?
4. Hvordan kan abduktiv tilnærming skape forståelser av lek i *Kom hjem*-prosjektet?

Leken i den skapende prosessen

Forskningsspørsmål 1: Hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene i den skapende prosessen fram mot forestillingene?

I det følgende vil jeg ta for meg hvordan leken kommer til uttrykk i Ngomas skapende arbeid fram mot forestillingen. Med eksempler fra empirien, tar jeg for meg hvordan leken ligger til grunn for kreativitet og idéutvikling i *Kom hjem*. Jeg skriver om både lekens praktiske sider i det kunstneriske arbeidet og hvordan den er gjenstand for samtale når vi skaper forestillingen med bevisste tanker om barn som publikum. Deretter viser jeg hvordan musikk, koreografi og scenografi er knyttet til leken i det tverrkunsthaglige arbeidet, før jeg avslutter med noen refleksjoner rundt hvordan vi har jobbet i Ngoma.

Lek som oppdagelse

Tingene føler seg aldri bedre enn i et lekent barnesinn.

(Nietzsche, referert i Steinsholt, 2015)

Som nevnt i innledningen, bygde Maja et reir av røttene som Vigdis hadde en intensjon om å bruke som et scenografisk virkemiddel i publikums sittegrupper i forestillingen.

Maja så for seg at røttene kunne danne et rede midt i rommet. (Logg Vigdis)

Majas intuitive og utforskende tilnærming til haugen av røtter som lå på gulvet handler om å være åpen for verden, som Steinsholt (2015) poengterer er avgjørende for å komme inn i leken. Med seg i denne hendelsen hadde Maja en forforståelse og var i modus med hensyn til det å være medskaper av en teaterforestilling for barn. Med det taktile naturmaterialet framfor seg, lot hun seg inspirere og engasjere. Plutselig var haugen med røtter forvandlet til et reir. Røttene lå der på gulvet og nærmest lokket Maja inn i lek. Det var ikke planlagt, det bare skjedde. Maja var gravid og ventet barn, både i virkeligheten og i forestillingen. Kanskje denne forforståelsen var med på å føre henne i en retning der det å bygge et rede ble noe naturlig og helt selvfølgelig? Reiret skulle bli det mest sentrale scenografiske elementet i forestillingen. Reiret ble til fuglenes hjem, og her kunne vi formidle temaer som omsorg, trygghet og tilhørighet gjennom relasjonen mellom fuglemammaen og fugleungen. I sangteksten *Kom hjem* er det ikke beskrevet et reir, og vi hadde heller ikke snakket om dette i idémýldringen, men plutselig lå reiret der framfor oss, og førte oss i en ny retning.

Det som skjedde mellom Maja og røttene kan ses i lys av Gadammers (2010) dialogiske perspektiv i leken. Leken oppstår mellom noen eller noe, og i dette tilfelle hender leken mellom Maja og røttene. I sitatet ovenfor trekker Nietzsche det så langt som til å si at tingene føler seg bra når barnet leker med dem. Majas sanselige undring åpner opp for at røttene kan bli noe annet enn det de er. Leken kobles til kunstverket og ikke kunstneren, skriver Steinsholt og Ness (2016, s. 52). Leken har ingen struktur, men den er struktur. Den har en overraskende hendelse. Å leke betyr å *oppdage* mening, skriver forfatterne. Det var ikke Maja som var i fokus, det var leken som oppstod mellom henne og røttene. Leken var en drivkraft som tilførte en meningsfull dimensjon til forestillingen. Reiret ble et scenografisk og kunstnerisk bærende element, og passet med forestillingens tittel, *Kom hjem*. Det dannet visuelt sett et senter og fokusområde i rommet. I tillegg ble reirets forvandlinger gjennom forestillingen et bilde på lekens omskiftelige karakter. Med henblikk på Nietzsche-sitatet

ovenfor, er den lekne og åpne innstillingen til omgivelsene en forutsetning for lek. Røttene ble til reir i den skapende prosessen, og i forestillingen skulle reiret senere vise seg å bli brukt til blant annet slanger, figurer til ”miniatyrteater”, trommestikker, trestammer og til og med brannslange! Ikke bare hadde røttene med det fantasifulle å gjøre, men også med det flersanselige og tverrkunstneriske. Sansemessig spiller røttene på det visuelle, det auditive i trommingen og bygging av reir, de gir luktoplevelser av natur og skog, og den taktile dimensjonen gjør seg gjeldende gjennom røttenes materialitet: tekstur, bark, treslag og størrelser. Røttene brukes også på tvers av kunstfagene i forestillingen: som scenografi, til å skape musikk og rytmer med, som figurer til å spille ”miniatyrteater” med. I rollen som fugleungen utforsket Ida flere av de største røttene gjennom dans og bevegelser, som for eksempel en trestamme som det drysser blader ned fra (Bilde 2 – Ida og trestammen).



Bilde 6 – Ida og trestammen

Forestillingen om lek

Vigdis og Hilde tar Ida i armer og bein, løfter henne opp fra gulvet og gynger henne fram og tilbake. Alle ler. ”Jeg synes den ”sidelengsen” er veldig visuell, da,” sier Vigdis og gestikulerer med armbevegelser og lyd. Maja, som har sittet og betraktet de andre, foreslår: ”Altså, hvis du kommer ut i skogen da, og så kommer det noen sånne arm...trær som slynger deg opp.” Ida lytter til Maja og svarer samtykkende: ”Ja!” ”Det er leken din da, på en måte, du leker,” sier Hilde. (Video Prosess)

Ovenfor kommer leken til syne gjennom en mer bevisst tilnærming til lek, og da er det ikke nødvendigvis slik at vi mister oss selv og havner inn i en lek der vi glemmer oss selv og klokketida. Det handler mer om hvordan vi bruker fiksjon i arbeidet med å fremstille fenomenet lek gjennom Idas i rollen som fugleungen. Vi prøver ut ideer til bevegelser og koreografi, slik at fugleungens lek kommer til uttrykk i forestillingen. I filmsekvensen som narrativet er skrevet ut fra kommer praktiske og lekende utprøvinger til uttrykk og skaper ideer til hva som kan skje i handlingen. Det dukker opp en idé om at trærne kan få armer og ta tak i Ida. På denne måten kan Ida få flere elementer å spille på i rollen som redd fugl, alene i møte med den skumle, mørke skogen. Når Hilde responderer på dette og sier at det er Idas lek og at hun leker, tolker jeg det dithen at det handler om den fantasiverdenen vi er i ferd med å skape for fugleungen. Hilde sikter til at vi som teatergruppe kan fremstille leken gjennom Idas rolle. Vi forsøker å skape en ”forestilling om lek”. Det kan liksom være fugleungens egen lek som later som at trærne får armer og skal ta henne. Kanskje fugleungen blir så redd på ordentlig, at hennes fantasi opplever trærne som farlige skapninger med armer som skal fange henne? Dette er i tråd med bildet som skapes av skogen i sangteksten: ”Sola gikk ned og skogen blei mørk og trang. Skygga og skikkelsa, skummelt og svart” (Vedlegg 1).

På et senere tidspunkt, da mer av scenografien var på plass, fulgte vi opp ideen om trær med armer og fant ut at vi kunne være inni de fire meter høye trestammene (som var lagd av fløyelsstoff). Vigdis, Hilde og Maja gikk inn i hver sin trestamme og vi testet ut i praksis og snakket oss fram til hvordan Ida kunne bevege seg i rommet på varierte måter. Ida skulle oppdage den store stokken, og dette skulle være starten på den skumle scenen. Først skulle hun utforske den, og så late som den var en slange ved å føre den langs gulvet og lage en hvesende slangelyd. Vi diskuterte progresjonen i dramaturgien og følte at denne scenen representerte høydepunktet og spenningstoppen i forestillingen. Et grep for å forsterke dette gjorde vi ved at jeg kom inn og tok over Idas slangelek med stokken, slik at jeg kunne bli slangeføreren. Gjennom denne handlingen spilte jeg på en måte rollen som ”Leken”, som leker Ida. Dette kan ses i sammenheng med Gadamer (2010) perspektiv om at ”leken leker den lekende”. Fugleungens hengivelse til leken får stokken til å fremstå som en ”ekte” slange. Enda en ny forvandling i slangeleken var at jeg ved å jage Ida rundt en trestamme, lot stokken være igjen bak stammen og gikk inn i rollen som selve slangen.



Bilde 7 – Ida fører slangen



Bilde 8 – Jeg fører slangen



Bilde 9 – Jeg er slangen

Samtidig med slangens forvandling skulle vi ha skummel pianomusikk gjennom høyttalerne, og trærne skulle bli levende og forsøke å fange Ida da hun kom i nærheten. Vi ønsket at denne scenen i forestillingen skulle bli et bilde på fugleungens lekeverden, en representasjon av hennes fantasi. I leken setter fugleungen seg selv på spill, utforsker stokkens muligheter ved bruk av fantasien, beveger seg hit og dit med varierte bevegelser og glemmer både tid og sted, i henhold til Gadamer (2010) kjennetegn på lek.

Musikk og scenografi

Med tanke på at vi ikke hadde replikker i teaterforestillingen, ble musikken spesielt viktig. Dens samspill med scenografi, dans, dikt, skuespill, lyssetting og handlingsforløp var virksomt i det å skape et tverrkunstnerisk uttrykk. I den skapende prosessen utviklet jeg musikalske temaer underveis. For meg handler komponering av musikk mye om lek, improvisasjon og bevisste kunstneriske valg.

I *Kom hjem* komponerte jeg musikken på piano. Å ende opp med kun piano var et kunstnerisk valg som var begrunnet med at det følte riktig. De varierte uttrykkene i pianospillet var ment å bidra til dynamikk, med tanke på musikkens plass i det teaterforestillingen. Et akustisk instrument, som pianoet er, ble vurdert til å være organisk og i tråd med resten av det kunstneriske uttrykket. Vi forsøkte å skape en scenografi som spilte på det naturlige, som skog, røtter og blader. I denne konteksten kunne pianoet passe inn i det kunstneriske uttrykket både klangmessig og visuelt. Pianoets brune treverk syntes vi stod i stil til resten av scenografien. Med utgangspunkt i sangteksten og Ngomas idémyldringsfase lagde jeg musikalske skisser som jeg i første omgang spilte og improviserte rundt. Deretter tok jeg lydopptak av forskjellige musikktemaer og ga de navn som: *Morgen i skogen*, *Mor og barn*,

Skogen blir til og Slangen. De fleste ble musikalske temaer som jeg improviserte rundt i forestillingen, mens en liten melodi ble planlagt og arrangert som en duett mellom de to fuglene. I tillegg ble ”slangemusikken” spilt inn på forhånd (med det samme pianoet, for å gi helhet i det musikalske uttrykket), slik at jeg kunne gå inn i rollen som slangen.

Slangemusikken måtte være litt skummel, slik at vi fikk understreket spenningstoppen i dramaturgien.

Da musikken gikk inn i samspill med dans, bevegelser, scenografi og lys, fikk vi et bilde av hvordan de ulike elementene ville være med på å skape et helhetlig og tverrkunstnerisk teateruttrykk. De kroppslige bevegelsene til fuglemammaen og fugleungen i ”skog-scenografien” ga inspirasjon til hvilke retninger musikken kunne ta. Johan Huizinga (1993) skriver om nær sammenheng mellom lek og musikk. Han bruker betegnelsene rytme og harmoni for å beskrive slektskapet mellom dem. Det musikalske er forankret i lekens sfære skriver Huizinga. Koblingen mellom musikken og leken kom til uttrykk da vi jobbet med scenen der Ida skulle få blader over seg i skogen. På dette tidspunktet var ikke scenografien i rommet.

Ida ligger på ryggen og ser opp i taket, og mens Maja, Vigdis og Hilde tar plass på tre ulike steder og later som de heiser trestammene, spiller jeg fra de mørkeste tonene på pianoet til de lyseste. Jeg forsøker å treffe noen uventede tangenter for å understreke det magiske og merkelige i det at det vokser opp trestammer fra gulvet. Etter hvert sier Hilde ”Lys” og poengterer at lyset skal komme inn på trekronene når stammene når opp til taket. ”Så setter vi av tid til å nyte øyeblikket og se på de fine trærne, før de første bladene faller,” sier jeg. Etter ei lita stund med lyse pianotoner, beveger jeg fingrene hurtigere nedover tangentrekka for å spille på alle bladene som skal falle ned fra taket og over Ida. (Video Prosess)

Musikken spiller på stemningene i *Kom hjem*. Da Ida ligger ”utslått” på gulvet etter dansen, understreker jeg med musikken det merkverdige ved trærne som vokser opp rundt Ida, og som i forestillingen skal vokse opp rundt barna. Jeg spiller lange og tunge toner for å spille på at Maja, Ida og Hilde heiser trestammene sakte. Samtidig som stammene vokser, ”klatrer” jeg stadig lysere i pianoets toneregister, slik at både trærne og musikken går oppover. Når vi later som at de høstfargede trekronene blir belyst, ser jeg for meg lyse og lette klanger. Dette vil jeg at skal passe med øyeblikket hvor fugleungen Ida og publikum skal nyte synet av høstløvet. Samtidig er det en måte å bygge opp stemningen på, slik at når det overraskende elementet med bladene fra taket inntreffer, kan musikken frigjøres sammen med bladene som faller. Tonene går hurtigere og spiller på bladenes bevegelser. Bladene faller i forskjellig fart

og på ulike måter. Dette er fordi Vigdis har valgt ut ulike typer tekstiler og farger, noe som er med på å skape dynamikk i bladenes bevegelser hit og dit. Musikken kan være med på å ”fargelegge” de oppklippede høstbladene ved å spille på deres bevegelser.

Rytme og harmoni, som Huizinga (1993) bruker for å beskrive slektskapet mellom leken og musikken, kommer til syne i scenen med bladene. Musikken beveger seg i ”lekens sfære”. Den ”spiller seg inn i skogen” og er med på å uttrykke fugleungens følelser. Først ligger hun sliten og tom på bakken etter den intense dansen, så ser hun på de voksende trærne med undring, før hun blir overrasket over alle bladene som daler ned over henne. Etter hvert kom vi i Ngoma inn på ideen om at fugleungens frydefulle lek kunne inkludere barna i publikum. Musikkens gjensidige forhold til de andre kunstneriske uttrykkene i teatergruppa handler om en musisk helhetstenkning, som jeg tidligere har skrevet om i forbindelse med Bjørkvolds (2001) bruk av begrepet *ngoma*. Han vektlegger kroppsuttrykk og den nære sammenhengen mellom mennesket og omgivelser. Den musiske helheten som Bjørkvold skriver om, har vi forsøkt å skape gjennom tverrkunstneriske prosesser i Ngomas. Det gjensidige samspillet mellom leken og musikk kommer til uttrykk i *Kom hjem* fordi de spiller på hverandre i det skapende arbeidet.

Koreografi og improvisasjon

Kanskje er det fordi vi har et felles syn på barn? Og på lek? Den viktige leken, ikke bare for barnet, men for oss i den kreative prosessen, og kanskje fungerer nettopp dette lekne som en døråpner mot barna? Vi åpner opp og sier: ”Her er det lov.”
(Logg Ida)

For å jobbe med koreografi dro Ida, Maja og jeg til Nord Universitet på Levanger. Det var inspirerende med et nytt rom! Det å ta en tur og kjenne på følelsen av å være på reise ga motivasjon. Dette bidro til at vi så på det skapende arbeidet i et nytt lys. Dette er noe jeg har kjent på flere ganger i løpet av masterprosjektet. Det kan være å spille gitar på ulike steder, eller å spille piano i stedet for gitar for å få en annen tilnærming til musikken. Rommet på Levanger kjentes annerledes ut på kroppen enn dramarommet på DMMH, der forestillingene ble fremført. Forskjellig akustikk, andre farger, annerledes gulv og annen lukt var noe av det jeg kjente på i møte med rommet. I tillegg var det speil på veggen, slik at vi kunne iaktta oss selv da vi øvde inn dansekoreografi til scenen med den skumle slangen. På forhånd hadde jeg spilt inn musikken som skulle brukes i en dans mellom fugleungen og slangen. Ida hadde skapt en koreografi som vi skulle øve inn. Hun hadde fokusert på bevegelser der vi skulle

gjøre det samme, og på bevegelser der jeg som slangen skulle prøve fange henne som en del av dansen. I loggen sin har Ida notert ideer som hun tar med seg inn i arbeidet med koreografi. Her er noen eksempler:

Hoppe på bakfra – sitte på? fly over og ned? Bendik tar over slangen, jeg blir redd og vekker opp trærne ved tilfeldighet.” (Logg Ida)

Ida har tegnet et kart over rommet og hvor trestammene er plassert. Dette bruker hun som utgangspunkt for å planlegge mulige bevegelser:

”Rulle over. Jeg over. Dra meg over gulvet etter en fot? Jeg glemmer meg bak trærne...borte titt-titt. Hoppe opp i trærne? Et tre holder meg”. (Logg Ida)

Maja, Ida og jeg diskuterte lek og syn på barn. Vi foretok et kunstnerisk valg om at Ida og Maja ikke skulle gjøre fuglehermende bevegelser i rollene som fugler, men heller bruke bevegelsesmønstre fra dans og inspirasjon fra barns lek. Bruk av rom er en sentral del av arbeidet med koreografi og bevegelser hos utøverne i teateret. I den uformelle samtalen sier Maja at vi er bevisst på hvem som er publikum og at vi snakker om barna gjennom hele den skapende prosessen. For eksempel: ”Vi må stå høyt bak, og vi må stå lavt fram” (Uformell samtale 1), sier hun og sikter til hvordan vi i rollene som fuglemammaen, fugleungen og slangen må posisjonere oss lavt, ned mot gulvet, når vi er nær barna, og at vi kan være oppreist med større bevegelser når vi er lenger unna barna. Dette gir både variasjon i bruk av rom og bevegelse i det kunstneriske uttrykket, og vi tar hensyn til barn som målgruppe når vi tenker på at de skal føle seg trygge i teaterrommet.

Improvisasjon spiller en viktig rolle i Idas lek som fugleunge. Improvisasjon og lek har mange fellestrekk: utprøving, bevegelser hit og dit, oppdage uventede ting og spille videre på dette, ta nye perspektiver og våge seg ut i det ukjente. Leken er noe varig og er en egen verden av gjentakelse, skriver Gadamer (2010). Han poengterer at dette også er gjeldende for improvisasjon. I Idas rolle som fugleungen er også lytting og tilstedeværelse viktige dimensjoner i det improvisatoriske. Hun lytter og kjenner på stemningen i rommet. Med sin erfaringsbakgrunn som danser og pedagog, bruker hun denne kompetansen i de spontane hendelsene som oppstår i kommunikasjonen med barna. Gjentakelsene kommer til uttrykk i fugleungens handlinger. Hun utforsker og leker igjen og igjen, og vender stadig tilbake til publikum ved å møte barna i blikket, med kroppsspråk og mimikk. Som nevnt tidligere knyttes improvisasjon til ”her og nå” og tilhører øyeblikket (Steinsholt, 2006). I møte med barnas deltakelse i forestillingen kreves rytme og timing av Ida som fugleungen.

Hun kan ikke vite hvordan barna responderer når hun kommer dem i møte. Improvisasjonens usikkerhet er spennende og kan tilføre originale estetiske uttrykk og samspill i teateret.

Til grunn for denne improvisasjonen ligger en lekende kunstpedagogikk. Vi i Ngoma tenker på hvordan leken gir oss muligheter til å skape en teaterforestilling, og vi tar høyde for at barnas lek kan vies plass. Gjennom bruk av våre kunstneriske erfaringer og barnefaglige kompetanse våger vi oss inn i den uforutsigbare kommunikasjonen med publikum.

Kritiske betraktninger til den skapende prosessen

I teatergruppas skapende prosess hadde vi noen konkrete arbeidsfordelinger, som til en viss grad skapte ryddighet. Likevel er den flate strukturen i Ngoma tidvis krevende med hensyn til framdriften i det kunstpraktiske arbeidet. Selv om jeg var leder for prosjektet, falt vi likevel inn i gamle mønster hvor for mange har meninger samtidig. Dette kan gjøre det vanskelig å skape et godt rom for både kreativitet og lytting. Jeg kunne lagt bedre til rette for en tydeligere struktur og klarere ansvarsområder i arbeidet. På en annen side ser jeg at flere av ideene som ble tatt med i forestillingen oppstod i det ustrukturerte arbeidet. Jeg ønsker å anerkjenne dette, til tross for at det kan være slitsomt å stå i det mens det pågår. Med hensyn til min egen loggbok, skrev jeg for lite jevnlig gjennom hele prosessen. Jeg ble temmelig oppslukt i det praktiske arbeidet, det kunstneriske, det pedagogiske og det som hadde med planlegging og gjennomføring å gjøre. Dette medførte at jeg som forsker ikke fikk ønsket mengde skriftlig materiale rundt mine egne refleksjoner underveis. Mer skriftlig dokumentasjon rundt mine betraktninger av den tredelte rollen i det skapende arbeidet kunne vært spennende å ha mer av i drøftingen. Jeg endte opp med flere uformelle samtaler underveis, men kun to av dem ble tatt opp på lydbånd og transkribert. Jeg kunne ha jobbet mer strukturert med uformelle samtaler og gjort opptak av flere underveis i prosessen. For eksempel kunne jeg snakket med de andre kunstpedagogene etter hver øvingsdag, individuelt og i gruppe. Det at temaet for masteroppgaven ikke var satt før det skapende arbeidet begynte, og at problemstillingen har vært under endring gjennom hele prosessen, har vært med på å gjøre at nettopp flere av perspektivene ovenfor ikke har kommet i fokus.

Oppsummering av forskningsspørsmål 1

”Hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene i den skapende prosessen fram mot forestillingene?”

Malcolm Ross sin teori handler om lek og impulser som drivkraft i skapende prosesser. Dette kommer til uttrykk i Ngoma for eksempel gjennom Majas oppdagelse av røttene og ideen om reiret. Hun ble inspirert i møte med sine omgivelser og oppdaget noe som hun kunne spinne videre på. Majas møte med naturmaterialet er utforskende og skapende. Å møte verden estetisk skaper rom for inntrykk og uttrykk. Majas blikk for røttenes mulige forvandling til reir kan ses i sammenheng med Gadamer (2010) perspektiv om at leken er noe som kommer en i møte og som ikke kan planlegges. Det uventede kommer til uttrykk i det tverrkunsthaglige arbeidet. Musikk, koreografi og skuespill spiller på hverandre i improvisatorisk arbeid. De inspirerer hverandre til å gå nye veier. Toner i pianoet, bevegelser i dansen, blikk og mimikk hos skuespillerne veves sammen og skaper hverandre i de tverrkunstneriske prosessene. Improvisasjon kommer også til uttrykk hos skuespillerne når barna deltar i forestillingen. Evne til rytme og timing i møtet med barna er avgjørende for å kommunisere med målgruppa, og for å legge til rette for lek.

Gjennom den barnefaglige kompetansen i Ngoma kommer synet på barn og lek til uttrykk. Med kunnskap om lekens kjennetegn skaper vi oss en forestilling om at Ida leker en lek. Vi reflekterer over hvordan vi kan uttrykke fugleungens lek. Som Hilde sier til Ida, da trærne fikk armer og hun skulle spille redd: ”Det er leken din da, på en måte, du leker”. Vi fokuserer på barna som målgruppe i teateret, og på hvordan vi kan skape kommunikasjon med barna gjennom lek og tverrkunstneriske uttrykk. Det pedagogiske arbeidet er knyttet til omsorg og trygghet i det å ta i mot barn som publikum. Vi forberedte barna i forkant, gjennom å informere pedagogene i barnehagen hva forestillingen handler om. I det skapende arbeidet er vurderinger av våre bevegelser og posisjoneringer avgjørende for å skape trygghet. Store og voldsomme bevegelser har vi holdt langt bak på scenen, mens vi har vært lavt, nede på gulvet med roligere bevegelser, i det vi har beveget oss nærmere barna. Dette kan ha betydning for om barna våger å delta i lek i forestillingen.

Jeg har brukt eksempler fra arbeidet med musikk og koreografi, for å vise sammenhengen mellom leken og det kunstneriske. Den musiske tilnærmingen som Bjørkvold (2001) knytter til begrepet ngoma, kommer til syne i Ngomas tverrkunstneriske arbeid, der leken driver arbeidet fremover. Vi har prøvd ut ideer gjennom samspill mellom flere kunstuttrykk. Som jeg har nevnt tidligere, når den menneskelige lek blir fullbyrdet som kunst, kaller Gadamer (2010) dette for formasjon. Leken er en helhetlig mening i seg selv og det som muliggjør den kunstneriske prosessen til Ngoma.

Leken hos barnepublikummet og kunstpedagogene i forestillingen

Forskningsspørsmål 2 og 3 slått sammen:

Hvordan kommer leken til uttrykk hos barnepublikummet og kunstpedagogene i forestillingen?

Jeg velger å slå sammen forskningsspørsmål 2 og 3, fordi jeg opplever det som naturlig å drøfte leken hos barna og kunstpedagogene samtidig, med utgangspunkt i forestillingen. Likevel tar jeg for meg de to forskningsspørsmålene hver for seg når jeg oppsummerer dem. Med ulike momenter fra empirien bruker jeg narrativer for å vise hvordan leken kommer til uttrykk i forestillingen. Samtidigheten i a/r/tography gir meg muligheter til å undersøke leken som kunstner, pedagog og forsker. Nedenfor drøfter jeg temaer som barnas deltakelse, målgruppetenkning i teateret, lek og fiksjon, samt kunstpedagogens rolle i forestillingen.

Barnas deltakelse

De to teaterforestillingene opplevdes veldig ulike for oss i teatergruppa. Den viktigste forskjellen mellom de to forestillingene var hvor mye barna deltok aktivt underveis, og på hvilke måter. I videomaterialet kommer det tydelig fram at barna var mer aktive, pratet mer og deltok i større grad på scenen sammen med skuespillerne i den andre forestillingen. Ved ankomst virket disse barna mer utadvendte, energiske og kroppslig aktive enn barna i den første forestillingen. Enkelte barn var ekstra høyrøstede og kommenterte mye underveis i forestillingen. Intensiteten i barnas kroppslige og verbale ytringer overrasket oss, og underveis i forestillingen kjente vi på følelsen av å miste litt kontroll. Etterpå stilte vi oss spørsmål hvorvidt denne typen deltakelse var ødeleggende for det estetiske uttrykket vi var på jakt etter. Da Ida i rollen som fugleungen spredde røttene utover i rommet, la hun også noen rett fremfor barna. Det endte med at barna ble med på å tromme med røttene i gulvet, til rytmene som fugleungen danset til. På dette tidspunktet i forestillingen startet opptakten til noe av vår usikkerhet i Ngoma, men videomaterialet gir et annet perspektiv på barnas deltakelse. Da vi sluttet å spille med røttene, sluttet barna også, viser filmopptaket. Barna tilpasset seg og fulgte våre handlinger. Da bladene falt ned fra taket og rommet etter hvert var badet i blader, sprang mange av barna rundt på gulvet og samlet blader og kastet dem opp i lufta, akkurat som Ida. Noen lekte med røttene eller snurret rundt i rommet, andre utforsket scenografien og snakket med hverandre. Da Ida snublet i den store stokken og sa ”Oi!”, så samtlige barn på henne.

Musikken endrer seg; mørke toner og mollakkorder strømmer ut fra pianoet. Samtidig løfter Ida stokken over hodet. Da hun snurrer rundt, hylar et par av barna og flere løper bort fra Ida og til sitteplassene sine, der de henter røttene som de hadde lagt igjen etter trommesekvensen. Mange barn ler. Ida smiler og lager et forbløffet ansiktsuttrykk: hun forsøker å vise at det er noe skummelt på gang. Da Ida sier "Ssss" og retter slangen mot barna, hylar og brøler mange av barna. Fire-fem av dem holder fram røttene sine og svarer "Ssss". Et barn ler, ei jente snurrer rundt og rundt for seg selv, og en gutt utbasunerer: "Jeg er en brannmann." Ida smiler til barna, fortsetter og lage slangelyder, legger seg på ryggen og fører slangestokken hit og dit med hender og føtter. Flere av barna begynner å fekte med røttene og slå på Idas stakk. 8-10 barn er på gulvet i det jeg entrar scenen iført slangekostyme. Flere av barna hylar og brøler da de oppdager meg. (Video 2. forestilling)

I samtalene etter teaterforestillingene snakket vi i Ngoma om den andre forestillingen som en krevende og delvis ubehagelig opplevelse. Selv om vi i Ngoma ønsket å skape spenning og energi, og gi rom for barnas ulike lekeuttrykk, ble vi delvis overrumplet av barnas deltakelse i denne forestillingen. Vigdis hadde noen tanker om dette:

*Vi som stod inni trærne og ikke hadde noe kontroll... hvordan kommer det her til å gå?
Du står der med den lille angsten. (Uformell samtale 2)*

Å kjenne på den lille angsten, slik Vigdis beskriver det, kjente alle i Ngoma på. I vårt teateruttrykk har ro vært en viktig dimensjon. Dette henger sammen med at vi ønsker å skape en kontrast til andre kunst- og kulturuttrykk som vi føler at barn møter i samfunnet. Enten det gjelder tv, kino, teater eller underholdning, opplever vi i Ngoma ofte høyt tempo, spenning og action eller slapstick-humor som virkemidler for å engasjere eller underholde barn. Hilde skriver om sin opplevelse av barnas deltakelse:

Jeg stod inni trestammen, og barna nesten begynte å fekte med reiret. Føler de var alt for mye med. Rart å si kanskje, for vi ønsket jo deltakelse. Tenker kanskje vi kunne ha sanset stemninga og ikke lagt drivveden til reiret foran dem? (Logg Hilde)

I møte med barnas "voldsomme" lek ble vårt kunstneriske uttrykk satt på prøve, og de umiddelbare refleksjonene i samtalene etter forestilling var at dette gikk på bekostning av teaterforestillingens estetikk. Barna virket oppspilte og aktive allerede i forkant av forestillingen, og Idas valg om å imøtekomme denne stemningen i barnegruppa ved å gi barna røtter var en bevisst handling fra hennes side. Hun ønsker å møte barna "der de var", og spilte på den stemninga og den energien som bodde i barnegruppa. På noen måter opplevdes dette litt som å "kaste bensin på bålet". Barna hamret med røttene i gulvet, samtidig som vi i Ngoma lagde rytmer med røttene i gulvet. Allerede i den situasjonen husker jeg at jeg tenkte

at barnas bidrag ble for bråkete. Barnas tilgang på røttene under resten av forestillingen ga dem muligheter til å lage lyd, noe vi tidvis følte ble et forstyrrende moment. I tillegg opplevdes barnas ”krig” mot Idas slangestokk som litt brutalt, og Vigdis, Hilde og Maja som stod gjemt inni hver sin trestamme var sjokkert og kjente på følelsen av å miste kontroll. De så ikke hva som utspilte seg på scenen. Vi syntes også at koreografien og samspillet mellom fugleungen og slangen forsvant i barnas aktive deltakelse på gulvet. Alle disse perspektivene anser barnas deltakelse som forstyrrende for teaterforestillingen og gjorde at vi satt igjen med en dårlig følelse, sammenlignet med den første forestillingen, som hadde den roen og energien vi både forventet og ønsket.

Torben Hangaard Rasmussen (1996a) skriver om kaosbetont lek og kan ses i sammenheng med barnas deltakelse i *Kom hjem*. Han deler denne kaosleken inn i tre former: vestibulære leker, bråkeleker og deep play, eller farefulle leker, som medfører en viss risiko (Hangaard Rasmussen, 1996a, s. 77). Disse lekeformene må ses i sammenheng, og de glir ofte over i hverandre. Kjennetegnene i vestibulære leker er blant annet høy intensitet, kroppslig rus, latter, hyling og skriking og det å komme ut av balanse. Bråkeleker kan bestå av løpe, jage, flykte, bryte, hoppe eller sloss uten å skade hverandre, og kroppslig nærkontakt er et sentralt element. Deep play handler om risikolek og hvor langt en våger å prøve seg selv og utfordre sine egne grenser, som for eksempel i treklating. Hangaard Rasmussen knytter deep play også til voksnes handlinger, som for eksempel gambling og dristige klatringer i beruset tilstand. Han påpeker nødvendigheten av å metakommunisere for å kunne delta i og forstå denne leken.

Ved nærmere studering av videomaterialet fra den andre forestillingen kan barnas deltakelse forstås på nye måter, både i lys av mine fortolkninger av barnas handlinger og Hangaard Rasmussens teori. I den varsomme åpningsscenen, der fuglene våkner og kommuniserer med blick, mimikk og bevegelser, er en gruppe med fire-fem barn spesielt aktive. De snakker mye, kommenterer hva fuglene gjør og virker oppspilte. Slik jeg ser det, fungerer ett av barna som en slags leder og et referansepunkt for de andre barna. For eksempel da fuglemammaen løftet en rot og skulle gi den til barnet sitt, sa barnet med hevet stemme: ”Skal hun slå oss? Ja, hun skal slå oss”. Etter uttalelsen ler barnet og de andre barna ler med. Det ene barnets popularitet gjør seg gjeldende mange ganger både underveis og i leken etter forestillingen. Flere av de andre barna sier dette barnets navn gjentatte ganger og søker oppmerksomhet og bekreftelse. Vi i Ngoma tolket det dithen at det var ”det populære barnet” som fikk med seg de andre

barna, noe som skapte tendenser til uro, spesielt i begynnelsen av forestillingen. Til tross for dette, kunne jeg tolke barnas involveringer på andre og positive måter da jeg studerte videomaterialet mer inngående.

Da Ida løftet stokken over hodet og snurret rundt, hylte barna og løp for å hente røttene sine. Barna ropte og lo, og jeg tolker det som at barna hadde det gøy og var i lek. Vi hadde tross alt åpnet opp for barnas deltakelse, noe de ansatte i barnehagene hadde blitt informert om på forhånd. De to forestillingene ble veldig ulike; en ”rolig” og en ”vilter”. Dette er interessant i tilknytning til de to dimensjonene orden og kaos i Hangaard Rasmussens teori. Barna går inn i fantasien, der det er kamp og jakt med slangen. De løper for å hente røttene idet Ida lager slangelyder og fører den store stokken. Ida hveser, og barna svarer som et ekko. Det ene barnet, som uttaler at han er brannmann, virker til å ta leken inn i nye dimensjoner av fiksjonen. Kanskje hans konnotasjoner av kombinasjonen mellom røttene og slangehvesingen fikk ham til å gå inn i rollen som brannmann fordi han holder en ”slange” og lager en lyd som minner om vann i en brannslange? Ida viser med blick og mimikk at det skjer noe spennende og litt skummelt i denne scenen. De metakommunikative meldingene er avgjørende for at barna skal forstå at det er lek (Bateson, 1987; Hangaard Rasmussen, 1996a). Barnas hyl, latter og bevegelser tolker jeg som engasjement. Det virker på meg som at de i denne kaosleken viser evne til å forholde seg til lekens grenser. Til tross for at hendelsen kan virke voldsom, både i praksis og i videoen, kommer det til uttrykk at barna skjønner lekens premisser gjennom taktfull bruk av røttene. Ingen kom til skade eller så ut til å bli redd, selv om mange barn fektet og sprang.

Det ble en interessant problemstilling hvorvidt vi i Ngoma synes dette var god deltakelse eller ikke. Det var først med et abduktivt blick jeg kunne forstå situasjonen fra flere vinkler. Videomaterialet og teori om kaoslek og metakommikasjon ga meg redskaper til å vurdere interaksjonen på nye måter. For meg virker det som at voksne har vanskeligheter med å anerkjenne de kaosbetonte sidene ved barns lek, mens de rolige og ordnede formene for lek kan se ut til å være mer behagelige for de voksne. Jeg opplever at vi i Ngoma er glad i alle lekens dimensjoner, både de ville og de varsomme, men den voldsomme leken som oppstod i den andre forestillingen i *Kom hjem* var noe vi ikke var forberedt på, og vi kjente på motstand og disharmoni da denne leken tok plass i teaterforestillingen. Det var vel nettopp redselen for at vårt kunstneriske teateruttrykk ble utfordret. Vi kunne møtt barnas lek på en bedre måte om jeg hadde lagt til rette for mer forberedelse rundt barnas deltakelse i forestillingen. Den kaosbetonte leken var jo allerede før møtet med publikum representert i kunstuttrykket vårt:

gjennom tromming med røtter, kasting av blader, Idas ”sinte dans” og scenen med slangen. Det var bare det at da barna responderte på dette i det rommet vi hadde åpnet opp, ble vi utfordret og rystet. Barnas alder kan være en faktor i denne sammenheng. I det følgende reflekterer jeg over valg av målgruppe.

Refleksjoner rundt målgruppa 1-5 år

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at teaterforestillingen *Kom hjem* skulle være for barn i alderen 3-6 år. Etter at vi hadde diskutert det i teatergruppa, tok jeg et valg om at forestillingen skulle spilles for alle aldersgrupper i barnehagen. Bakgrunnen for dette hadde flere forklaringer. Jeg ville at målgruppa skulle harmonere med det helhetlige og filosofiske synet på lek som vi har i Ngoma, noe som igjen var knyttet til Gadammers (2010) perspektiver på lek som et uomgjengelig trekk ved alle mennesker. Tanken var at forestillingen skulle inkludere alle barn, uavhengig av alder. Jeg så for meg at det kunne være spennende å ikke definere forestillingen for bare de yngste eller de eldste barna i barnehagen, men heller skape en felles arena for begge. Et annet perspektiv var at det veldig ofte i kunstproduksjoner for barnehagebarn er delt inn i aldersgruppene 0-3 år og 3-6 år. Ofte kommer ikke dette de yngste til gode, fordi det lages flere forestillinger og konserter for de eldste barna. Selv om vi var inne på tanken om å velge én av disse målgruppene, endte vi opp med å prioritere både de eldste og de yngste. Begge kjønn var godt representert på tvers av alder.

Hva skjer når 20 barn med denne aldersspredningen er sammen på en teaterforestilling? Det at publikum på den første forestillingen var fra samme barnehageenhet, ser jeg på som en trygghetsfaktor. Mange av de ansatte og barna kjente hverandre fra før. I den andre forestillingen deltok alle barna fra samme barnehage. Det første kritiske perspektivet jeg vil inn ta med hensyn til målgruppe er knyttet til barnas deltakelse. I videomaterialet kommer det tydelig fram at det er de eldste som er mest aktiv på gulvet underveis i forestillingen. De snakket mest og hadde flere og større bevegelser enn de yngre barna. Disse involveringene fra de eldste barna kan gjøre at rommet blir mindre tilgjengelig for de yngste barna. Kanskje de tar mindre initiativ fordi de opplever de eldste barna som voldsomme og dominerende? Jeg har ikke kameravinkler som kan dokumentere de yngste barnas reaksjoner på de eldstes deltakelse på scenen. Dette måtte i så fall blitt studert med to kameravinkler, med ett kamera rettet mot publikum og ett kamera mot scenen.

Mine tidligere erfaringer med pedagogisk arbeid i barnehage og konserter og teater for barn støtter opp under disse forskjellene mellom ”småbarn” og ”storbarn”. De yngste barna har annen fysikk, snakker som regel mindre og har mindre livserfaring enn de eldre barna i barnehagen. Derfor skjermes ofte de yngste barna i både barnehagen og i teateret. Fordelen med å lage teater for barn under tre år er at denne gruppens særegne lekeuttrykk kan få et annet spillerom, noe som kunne vært spennende og interessant i *Kom hjem*. 1- og 2-åringer har blitt definert som *toddlere*, og betyr ”den som stabber og går” (Løkken, 2004). Bevegelser og ganglag er unikt hos denne gruppen, de har ikke eller lite verbalspråk, og de erfarer verden gjennom hele sanseapparatet. De smaker på ting, tar på, lytter og lukter, ser og kommuniserer med og gjennom kroppen. Likeledes finner jeg mye av dette også hos de eldre barna i barnehagen, bare at det verbalspråklige er mer fremtredende og bevegelsene er raskere og større. Det er ikke tvil om at det kan være bra å ha aldersinndelte grupper når barnehagebarn er målgruppe i teateret. Spranget mellom de yngste og de eldste er stort, og behovene og forutsetningene er ulike. Likevel var det å samle hele aldersspennet i målgruppen 1-5 år et ønske om å se på mulighetene og fellesskapet som et slikt valg fører med seg.

Ved å forstå leken i et helhetlig og filosofisk perspektiv, både i det kunstpraktiske arbeidet og i de teoretiske vinklingene i masteroppgaven, konkluderer jeg med at vi gjorde et riktig valg da vi inkluderte både de yngste og eldste barna i publikum. Leken er universell og en naturlig dimensjon ved vår væren (Gadamer, 2010). Jeg synes det er viktig å skape arenaer for kunst og lek der barn og voksne kan få nye erfaringer i et estetisk fellesskap, uavhengig av alder. Dette kan styrke kultur for og med barn, og barns egen kultur. De yngste barna kan bli inspirert og lære av de eldre barna, og de eldste barna kan lære seg å ta hensyn til og leke med de yngste.

Lek og fiksjon

Å ta barneperspektivet handler om å forsøke å finne ut av hva barn er opptatt. Fantasi spiller en viktig rolle i barns liv og kommer til uttrykk i lek gjennom å late som. Leken har vært en avgjørende innfallsvinkel for å møte barn som likeverdige og lekende mennesker. Fiksjonen kommer til uttrykk når vi i Ngoma går inn i de ulike rollene i forestillingen. Det å vise barn at vi kan late som, bruke fantasien og møte dem med undring har vært betydningsfullt. Ellen Karoline Gjervan skriver om at teater og lek har fiksjonsramme til felles (Gjervan, 2013, s. 2). Barn bruker fantasi og forestiller seg i leken. I *Kom hjem* bruker vi fiksjon for å kunne skape en teaterforestilling for barnehagebarn. Gjervan bruker begrepet *fiksjonskontrakt*, noe som vi

har snakket en del om i Ngomas skapende prosess. I møte med barna i teaterforestillingen forsøker vi å klargjøre rammene for fiksjonen, en slags avtale mellom publikum og utøverne i teateret (Gjervan, 2013, s. 3). I de kreative prosessene snakket vi om smykket som barna skulle få ved inngangen til teaterforestillingen, steindøra som en inngang til en fantasiverden og om hvordan vi skulle forholde oss til barna underveis i forestillingen. Da barna fikk hvert sitt smykke om halsen, fulgt av ordene ”Velkommen til teater”, var dette en rituell handling som skulle symbolisere fiksjonskontrakten.



Bilde 10 – Teatersmykket



Bilde 11 – Steindøra

Vi ønsket barna velkommen til teateret, og med smykket rundt halsen kunne de ”gå inn i en annen verden”. Steindøra var inngangen til denne andre verdenen og må ses i sammenheng med smykket. En kan si at vi som pedagoger tilrettela for kunstutøvelsen vi skulle gjennomføre i forestillingen som ventet bak steindøra. Intensjonen med å ha et slikt inngangsparti var for å bidra til å skape forventning og undring hos publikum. Steindøra blir et overraskende element og var med på å understreke at vi steg inn i en annen verden da vi gikk gjennom den. Gjennom teaterforestillingen er det utøvernes ansvar å forholde seg til publikum på en måte som gjør at fiksjonen rammes inn på en tydelig måte.

Etter stykket er vi med og initierer til lek. Vi deltar i barnas lek og undrer oss sammen med. Men vi har en bevissthet rundt at vi fremdeles er i rolle. Spesielt tror jeg dette gjelder meg og Ida, som har gjennomgående roller gjennom hele stykket. Jeg ønsker ikke å ”ødelegge” barnas oppfatning av meg som karakteren ”mamma”. Derfor tenker jeg at alt jeg gjør i leken etterpå skal jeg gjøre som fuglemammaen. Det gjør også at jeg ofte velger å trekke meg litt tilbake når barna ”overtar” leken for oss. Det er ganske lett å kjenne på når det har gått over fra å være vår ”lek” til å bli barnas. De får gradvis et slags eierforhold til scenen og elementene der. Noen trenger litt

hjelp til å ta scenen i bruk, og der føler jeg at jeg kan hjelpe til. Jeg snakket med Ida om dette etter stykket, og hun tenker på samme måte. Dette hadde kanskje vært lurt å snakke om alle sammen. (Logg Maja)

Maja setter ord på sin rolle som skuespiller og kunstpedagog. Hun ønsker å forvalte fiksjonsrammene overfor barna. For å bevare den verdenen vi har skapt i forestillingen, forblir Maja i mammamarollen og Ida i barnerollen, slik at teaterrommet fortsatt kan være skogen. Der kan barnas lek spilles ut. Pedagogiske perspektiver kommer til uttrykk når Maja aktualiserer temaet *voksenrollen i barns lek* i sin logg. Hun snakker om balansen mellom å trekke seg unna og det å være nær barna. Der leken går av seg selv, gis rom for barnas egne uttrykk, mens der enkelte barn ikke kommer inn i lek, eller er reserverte, kan vi oppsøke og ta initiativ, og gjerne med støtte fra barnehagepedagogene som er til stede.

Det å late som om og være i fantasien er et mål for oss i Ngoma. Dette kan knyttes til det Huizinga (1993) kaller for ”lekens hellige alvor”. Å late som er å tre ut av virkeligheten eller flytte virkeligheten over i en høyere sammenheng, skriver han. Ved å vektlegge og tydeliggjøre fiksjonen i teaterforestillingen, kan vi skape rom for barnas deltakelse og lek.



Bilde 12 – Bygge reir

Fuglemammaen beveger seg rundt i rommet og roper på barnet sitt, men ingen kommer. Hun henter ei rot og legger den midt i rommet. Hun ser på publikum, før hun henter et par røtter til. Pianoet spiller svakt i bakgrunnen. Vigdis kommer ut på gulvet med en stor rot, samtidig som en gutt gjør det samme og gir den til fuglemammaen,

som uttrykker glede og takknemlighet. De neste sekundene kommer barn fra alle kanter med røtter, noen på eget initiativ, andre får tildelt røtter fra Hilde og Vigdis.
(Video 1. forestilling)

Barna spiller med i forestillingen, på kunsten og lekens premisser. Det er en annen verden som omslutter barna i det de går helt og fullt opp i forestillingen og hjelper fuglemammaen med å bygge reiret på nytt. Med utgangspunkt i videomaterialet tolker jeg barna som engasjerte. De ser ut til å godta fiksjonsrammen og deltar i den lekeverdenen som utspiller seg i ”skogen”. Ifølge Gadamer (2010), er lekens forvandling til kunstverk den sanne væren. ”Forvandlingen til formasjon innebærer dermed at det som var før, ikke er lenger, men også at det som er nå, nemlig det som fremstiller seg i kunstens spill, er det vedvarende sanne” (Gadamer, 2010, s. 142). Det er ikke de spillende som eksisterer, det er bare leken som blir spilt. Ida og Maja er ikke seg selv i denne verdenen, de er fuglebarnet og fuglemammaen. Den egne verden vi lever innenfor, eksisterer ikke lenger. Forestillingen er en formasjon som ikke sammenligner seg med noe, dens handling hviler fullt og helt i seg selv. Virkeligheten er ikke en målestokk, for ”i leken taler en overlegen sannhet”, skriver Gadamer (2010, s. 142) og påpeker at gleden skuespillet gir er erkjennelsens glede. Kunstverket overskrider den skapendes og den nytendes subjektivitet. Ethvert verk har en meningsformasjon som blir vekket til en ny forståelse. ”Vi fremstiller oss selv gjennom leken, ved at vi nettopp fremstiller noe annet enn vårt subjektive selv, og blir forvandlet, skriver Steinsholt og Ness (2016, s. 161). Slik opplever jeg det når jeg er skuespiller i forestillingen. I det jeg går inn i rollen som slangen, setter jeg mitt subjektive selv til side. Forvandlingen er med på å ramme inn fiksjonen, slik at slangen kan fremstå som en karakter i universet som barna møter i teaterforestillingen.

Kunstpedagogen som utøver

Ida leker med bladene på gulvet, samler dem, kaster dem opp i lufta, ler og smiler. Hun studerer et blad i flere sekunder, før hun blåser det ut av hånda si og smiler mens bladet faller sakte. Ida følger bladet med blikket og flytter fokus mot publikum. Hun beveger seg langs gulvet med en rolig piruett og ender opp rett foran en gutt. Ida holder ett gult blad i sin åpne håndflate og rekker det fram mot gutten. Han tar ikke i mot. Ida løfter hånden sakte og lar bladet falle. Hun smiler, mens hun rolig reverserer piruettbevegelsen bort fra gutten og ender opp ved haugen med blader igjen.
(Video 1. forestilling)

Sju sekunder etter at Ida bevegde seg bort fra gutten, som jeg anslår var litt over to år, viser videoklippet at han hever skuldrene og hikster et par ganger. To sekunder etter dette, trekker en pedagog gutten til seg og opp på fanget. Gutten holder litt for øynene, mens pedagogen klemmer han og hvisker noe inn i øret hans. Etter dette entrer Vigdis, Maja og Hilde scenen. De går i ring rundt Ida og kaster mengder av blader ut i rommet, og etter hvert ut til publikum. Gutten ser ut til å gjenvinne roen raskt og følger med på bladene rundt seg, mens flere av de andre barna sier ”Oi!” og begynner å leke med bladene rundt seg. De fem sekundene Ida brukte på å henvende seg til gutten, tilby bladet, la det falle, for så å trekke seg tilbake, var gjort på en estetisk måte. Gjennom dans og hennes barnefaglige kompetanse tolker jeg dette i første omgang som en estetisk og omsorgsfull måte å forholde seg til barnet på. Da Ida merket at barnet virket redd eller engstelig, avsluttet hun initiativet på en taktfull måte, uten å bli satt ut av spill av barnets reaksjon. Hun fortsatte i rollen som fugleungen og hadde fokus på bladene og gleden leken gir henne.

Stillbilder fra en annen vinkel enn videokameraet viser ansiktsuttrykkene til gutten i en bildeserie på fire bilder, i perioden før Ida henvender seg til ham. På alle bildene fremstår gutten, allerede her, som redd eller lei seg. På bildene sitter han alene på en skinnfell, en halv meter foran pedagogen og tre andre barn. Leppen er delvis brettet ned, fingrene fikler med hverandre, men blikket hans ser ut til å være rettet mot Ida, på samtlige bilder. Dette er ikke informasjon som Ida har tatt til seg, ettersom fokuset hennes var plassert på bladene som kom dalende ned fra taket og den påfølgende bladleken. Kanskje det var naturlig for Ida å ta kontakt med gutten? Eller kanskje det bare var et innfall der og da, en improviserende handling, med ønske om å involvere publikum? Uansett må en alltid vurdere sine interaksjoner med de yngste barna i teateret. Kunstpedagogen må kjenne på stemningen i rommet og vurdere sine improviserende handlinger ut fra hvordan en tolker barnas kroppsspråk mimikk og muntlige uttrykk. Alt dette skal skje samtidig, i her-og-nå-øyeblikket. Denne tilstedeværelsen kan ses på som en av kunstpedagogens spesialkompetanser i barneteateret. Samtidighet er ”tilstedeværelsens” vesen, skriver Gadamer (2010, s. 158). Kunstpedagogens stadige jakt på tilstedeværelse i teateret dreier seg for meg om evne til å kommunisere med barn i og gjennom kunsten. Idas tilnærming til gutten er et godt utgangspunkt for å diskutere kunstpedagogen som utøver i teater for barn. Evne til improvisasjon er avgjørende, og det handler om ”å være til stede når noe skjer” (Steinsholt og Sommero, 2006).

I tillegg til dette spiller også de voksne som følger barna en sentral rolle i teateret, enten de er foreldre eller pedagoger. Barnehagepedagogen i eksempelet over har tilstedeværelse, slik jeg tolker det i videomaterialet og bildene. Hun undrer seg sammen med barna, peker, åpner munnen i overraskelse, veksler blick med barna og smiler. Det virker som at hun gir seg hen til forestillingen og er med på barnas nivå i kunsterfaringen. Hun trenger kun et par sekunder før hun kommer gutten til unnsetning. Hun klemmer, stryker og hvisker betryggende ord, slik at gutten kan være med videre i forestillingen på en god måte.

Video kan være en velegnet kunstfagdidaktisk metode for å reflektere over kunstpedagogens rolle i barneteateret. Det didaktiske arbeidet består i å forstå det praktiske arbeidet ut fra kunstfagenes egne premisser, her-og-nå-situasjoner og relasjoner mellom mennesker (Nyrnes, 2008). Med flere kameravinkler kunne interaksjonen mellom utøvere og barn vært utgangspunkt for bevisstgjøring av kunstpedagogens rolle i teater for barn. Å se seg selv utenfra kan være et godt redskap for å utvikle kvaliteten i kommunikasjonen mellom utøverne og barna.

Speiling – et bilde på kunsterfaring



Bilde 13 – Speiling

Maja tar en neve med blader i hånda, bøyer seg ut av reiret og blåser dem i retning publikum. Ei jente fører et blad opp til munnen med hånda og blåser. Maja smiler og gjentar bevegelsen. Jenta kryper fram på gulvet og reiser seg. Maja holder blikket, men jenta ser en annen vei og går forbi henne og bort til reiret. Maja rekker ut hånden, og jenta tar i mot den. Hilde kommer bort, setter seg på huk og tar bort noen røtter, slik at jenta kan komme inn i reiret. (Video 1. forestilling)

Fotografiet ovenfor fanger ett bestemt øyeblikk i forestillingen, mens narrativet er skrevet med utgangspunkt i både bildet og videomaterialet. Foto og video utfyller hverandre, i tillegg til at jeg har et praksisperspektiv som utøvende musiker i den gitte situasjonen. Maja, i rollen som fuglemammaen, har nettopp fått hjelp av barna til å bygge reiret, slik at fugleungen kunne komme hjem. For å la forestillingen gli direkte over i et lekerom for barna, åpner Maja opp for kommunikasjon med publikum. I bildet blåser hun et blad ut av hånden sin, mens hun holder øyekontakten med et barn. Hun speiler Maja. Jenta holder opp hånden sin og blåser et blad ut av den. Fotografiet supplerer videoen og viser at også den ene pedagogen ved siden av barnet gjør den samme bevegelsen. Både kunstpedagog, barn og barnehagepedagog er deltakere i speilingshendelsen.

Ikke bare er handlingene et tegn på felles fokus, men det tverrkunstneriske og sanselige kommer til uttrykk gjennom kunstens lek. Det er en lek som hender mellom Maja, jenta og pedagogen. I tråd med Gadamer's teori må den ikke forstås som subjektive handlinger, men at den utspiller seg i et resonansrom mellom de lekende (Steinsholt & Ness, 2016). Denne leken er dynamisk og oppstår i øyeblikket. Lekens bevegelsesmønster kommer til syne i denne felles hendelsen, og det er de lekende som leker den fram. Vi blir del av noe større enn oss selv når vi leker, skriver Steinsholt og Ness – vi blir lekt.

Det visuelle uttrykket og lyssettingen får fram kostymer, scenografi og menneskene i rommet. Pianomusikken og lyden av barn som leker med blader og røtter, den taktile dimensjonen av skinnfeller i publikums sittegrupper, røtter og blader, og kanskje noen barn både lukter og smaker noe? Bevegelser, gester og mimikk spiller seg også ut i rommet. De ulike modalitetene åpner opp for det flersanselige, som legger til rette for variert kommunikasjon (Østern & Strømme, 2014). De ulike modalitetene har en meningsbærende kraft og skaper rom for lek. Her er fokuset på at barna kan møte verden estetisk, med hele seg og alle sanser. Gadamer's (2010) kobling mellom lek og estetikk er rettet mot kunsterfaringens værensmåte. Situasjonen med bladblåsing kan tolkes i lys av hans teori om kunsterfaring. Maja spiller rollen som fuglemammaen, jenta lar seg rive med i hendelsen og barnehagepedagogen blir med på lekens premisser. Det dialogiske perspektivet i Gadamer's lekbegrep kommer til syne i rommet mellom Maja, jenta og barnehagepedagogen. Leken kommer til uttrykk gjennom jentas handlinger, der hun etter hvert vandrer rundt i rommet, alene eller i samspill med andre barn og voksne. Ved å hente ideer gjennom inspirasjon og etterligning, skaper dette gjenkjennelse hos publikum, ifølge Gadamer. Kunstverket river ikke med seg kunstneren, skuespillere og publikum i ren magi og drøm, men gjennom erkjennelse i den felles verden vi er omslynget av. ”Det er en meningskontinuitet som forener kunstverket med den menneskelige eksistensens verden,” skriver Gadamer (2010, s. 164). Ved å skape en lekeverden med elementer som trær og blader, og relasjonen mellom gravid mamma og barnet, skaper vi gjenkjennelse hos barna. Kunsterfaringen er ikke isolert i en egen lekeverden, men gjenkjennelig og koblet til vår væren. Leken i kunsterfaringen er en måte å møte verden estetisk på.

Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Forskingsspørsmål 2: ”Hvordan kommer barnas lek til uttrykk i forestillingen?”

I dramaturgien i *Kom hjem* har vi skapt rom for barnas lek og deltakelse i forestillingen. Barna bidro på ulike måter i de to forestillingene, og spesielt den andre forestillingen utfordret oss i Ngoma da den kaosbetonte leken opplevdes å komme i konflikt med det kunstneriske uttrykket. Studier av videomaterialet og teori ga andre perspektiver på barnas lek. Det virket som de ble fengslet av det som utspilte seg på scenen og følte det helt naturlig å bli med i forestillingen, både i leken med bladene og trommingen med røttene, men kanskje aller mest i scenen med slangen. Barna tok ikke hensyn til det rolige estetiske uttrykket som vi i Ngoma umiddelbart ønsket å forsvare og bevare. Det var heller ikke meningen, og dermed måtte vi forholde oss til det uventede i barnas ivrige deltakelse.

Det universelle synet på leken lå til grunn for valg av målgruppen 1-5 år. Vi ønsket å skape en arena for lek, der alle aldersgrupper innenfor barnehagen ble inkludert. Det var en utfordring for Ngoma å skape et kunstnerisk uttrykk som kunne kommunisere med både de yngste og de eldste. Det nonverbale uttrykket er en måte å imøtekomme barnas ulike behov på. Ved å ikke ha replikker, blir den kroppslige dimensjonen og musikken i kunstuttrykket spesielt viktig. Røttene og bladene spiller på nettopp dette, noe som vises i barnas tromming med røttene, bladlek og bygging av reiret. I disse hendelsene åpnes også et rom for lek mellom barna og utøverne i Ngoma.

Gjennom en fiksjonskontrakt med barna, tok vi med barna inn i fantasien da vi brukte teatersmykkene og steindøra. Teaterrommet ble til en skog der fuglemammaen, fuglungen og slangen bodde. Å late som er et vesenstrekk ved leken og teateret, ifølge Huizinga (1993). Våre fremstillinger av skogen og karakterene i et tverrkunstnerisk uttrykk var utgangspunktet for å la leken komme til uttrykk hos både utøvere og barn. Barna lekte med bladene, trommet med røttene og hjalp til å bygge opp igjen reiret. Barna ble på denne måten en del av forestillingen.

Oppsummering av forskningsspørsmål 3

Forskingsspørsmål 3: ”På hvilke måter kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene når de er utøvere i forestillingen?”

Leken kommer til uttrykk hos utøverne i Ngoma gjennom det tverrkunstneriske uttrykket og i kommunikasjonen med barna. Når vi går inn i rollene, kler oss ut, spiller musikk, synger,

danser og fremfører forestillingen for barna, spiller vi ut *kunstens lek*, som Gadamer (2010) kaller det. Leken muliggjør fremstillingen av kunstverket, og da fullbyrdes det, hevder han.

Vi åpnet opp for det uventede gjennom improvisasjon i deler av forestillingen, der både musikken, dansen og fuglenes bevegelser ikke var planlagt. Det å ha en handling og noen faste holdepunkter i forestillingen, skapte et trygt rom for oss utøvere å improvisere tverrkunstnerisk i. Barnas deltakelse i forestillingen var mer uforutsigbar, for der hadde vi ingen forutsetninger for å vite som kunne komme til å skje. I rollene som fugleunge, fuglemamma og slange er vi i Ngoma forpliktet til å holde seg innenfor fiksjonens rammer. Kunstverkets troverdighet hviler på de rammene vi har skapt. Disse må vi holde oss innenfor, for å formidle et kunstuttrykk som barna skal ”tro” på. Handlingen i *Kom hjem* utspiller seg i skogen, og det er vår kunstutøvelse som skal engasjere barna. Maja hevder at det er en overgang fra vår lek til barnas lek. Hun beskriver det som om barna ”overtar” leken for oss, etter at de gradvis får et eierforhold til scenen og elementene der.

Forståelse av lek med en abduktiv tilnærming

Forskningsspørsmål 4: Hvordan kan abduktiv tilnærming skape forståelser av lek i *Kom hjem*-prosjektet?

I den abduktive tilnærmingen i arbeidet med masteroppgaven har vekslingen mellom teoretiske og empiriske perspektiver bidratt til å skape flere innfallsvinkler til leken som tema. Som sagt, er abduksjonens mål innsiktsfull handling som kan forklare hvordan noe *kan være* (Peirce, 1903/1998). I abduktiv tilnærming spiller min forforståelse en viktig rolle. Denne forkunnskapen brukes bevisst i abduktiv analyse av materialet (Østern, 2009). I forkant av masterprosjektet hadde jeg med meg et personlig syn på lek, barn og teater. Jeg følte meg trygg på den felles forståelsesrammen vi har i Ngoma når det kommer til lekens sentrale plass og vektlegging av det tverrkunstneriske. Vi hadde intensjoner om å legge til rette for barnas deltakelse i forestillingen, noe vi fikk varierte erfaringer med. Eksempelet med barna som stormet scenen og overrasket oss kunne jeg forstå på nye måter gjennom abduksjon. Jeg diskuterte hendelsen med de andre kunstpedagogene, studerte videomaterialet og brukte teoretiske perspektiver på metakommunikasjon og lek. Det konstruktive med abduktiv tilnærming er at den er produktiv og kontekstsensitiv, ifølge Jan Svennevig (2001, s. 9). Møtestedet mellom teori og empiri kan bidra til å nyansere bildet av leken. Dette gjenspeiles i masteroppgaven gjennom mine tolkninger av empirien, og hvordan den forstås i lys av teori

og min forforståelse. Mine narrativer er skrevet med utgangspunkt i videomaterialet. Ved å drøfte disse i sammenheng med teori, jobber jeg abduktivt. Dette er en avgjørende vitenskapelig tilnærming i forskning der data genereres gjennom menneskelige handlinger, som i seg selv er meningsfulle og kontekstavhengige (Svennevig, 2001, s. 20). I drøftingene knyttet til de tre andre forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å vise til relevante eksempler i empirien, nettopp for å kontekstualisere de menneskelige handlingene. Nedenfor vil jeg gi enda et eksempel på hvordan jeg nærmer meg leken med bruk av abduksjon.

Lek



Bilde 14 – Lek

Jeg får assosiasjoner til fest og lek i bildet ovenfor. Det er mye som utspiller seg samtidig: det er blader over alt, mange folk, glade ansikter, rommet er fargerikt, og de barna som er ute av fokus i bildet vitner om bevegelsene i øyeblikket. Jeg har gitt bildet navnet *Lek* og vil beskrive teaterrommet som et felles lekende møtested for barn og voksne. Kunstpedagogene i bildet befinner seg på gulvet, blant barna. Maja er i samspill med en pedagog og et barn, Ida ligger på magen, med blikket smilende festet til ei jente ved en kurv full av blader, Hilde danderer trestammen på nytt, etter at noen barn har søkt tilflukt der fordi de ble jaget av slangen, og Vigdis smiler og betrakter de fem-seks barna som løper rundt og rundt i rommet i en slangelek. Det er også tre barnehagepedagoger til stede på gulvet, på barnas nivå.

Ifølge Gadamer (2010) er lek og fest begreper som er av betydning for vår kunsterfaring. Leken oppfyller sitt formål når den lekende går opp i leken, sier Gadamer (2010, s. 133). Det er nettopp det jeg tolker i bildet, når jeg også supplerer med perspektivet fra videomaterialet og som forskende kunstpedagog til stede i akkurat dette praksisøyeblikket. Flere av Gadamers kjennetegn på lek kan ses i sammenheng med hendelsen: hit-og-dit-bevegelse, tap av subjektivitet og fordommer og tidsbevissthet, åpenhet for det som er annerledes, og risiko ved å sette seg selv på spill (Gadamer, 2010; Steinsholt, 2015). Etter at den ene gutten risikerte å ta i mot Vigdis sitt tilbud om å prøve slangekostymet, oppstod en lek der han skremte og jaget sine venner rundt og rundt i rommet. Underveis oppstod nye elementer i leken, som da flere barn i samspill med Hilde gjemte seg for slangen inni en trestamme. Andre ting lokket barna til seg på rundene rundt i rommet: utprøving av heisesystemet til trestammene, lek med små dyr som var gjemt inni de ekte trestubbene, og lek med blader som ble kastet opp i lufta. Når det subjektive hos mennesket opphører og en ”mister seg selv i leken”, blir den lekende forvandlet. Denne forvandlingen er en forvandling til det sanne, skriver Gadamer (2010, s. 143). Leken bringer fram i lyset det som vanligvis er tildekket hos oss. Kunstverkets verden er en fullt ut forvandlet verden der leken utspiller seg.

”Kunsten er en kraft som overraskende kaster den som erfarer, ut av sin ordinære livskontekst og likevel fører ham tilbake til det ordinære – som da kanskje ikke er fullt så ordinært lenger.” (Steinsholt & Ness, 2016, s. 155). Gjennom lek og deltakelse i et tverrkunstnerisk teaterrom kan barna gå inn i ”en annen verden”, der forestillingens fiksjon, lek og budskap gjør krav på dem. Etter at kunsterfaringen er over, kan barna få behov for å uttrykke sine tanker om det som har hendt. Jeg fikk etter den første forestillingen vite at en av guttene på fem år hadde fortalt den ene barnehagepedagogen at fugleungen hadde forsøkt å vise fuglemammaen forskjellige ting med røttene, men ”mammaen var bare opptatt av magen sin, så da ble barnet *sjalu*,” sa gutten. Han reflekterte over en konkret situasjon fra forestillingen og uttrykte noe som hadde gjort inntrykk. Etter å ha vært borte fra ”sin ordinære livskontekst” som deltaker i forestillingen (jfr. Steinsholt & Ness), ble han ført tilbake til det ordinære, til hverdagen, og så på hendelsen med nytt blick i samtale med barnehagepedagogen.

Oppsummering av forskningsspørsmål 4

”Hvordan kan abduktiv tilnærming skape forståelser av lek i *Kom hjem*-prosjektet?”

Ved bruk av abduktiv tilnærming har jeg i eksemplet ovenfor vist at teori og empiri er sammenvevd. I mine tolkninger av fotografiet har jeg sett etter hvordan leken kommer til uttrykk. Gjennom mine tolkninger og beskrivelser av det som skjer i bildet har jeg koblet leken sammen med Gadammers begrep om fest og feiring. Ved å knytte hans kjennetegn på lek til det som skjer i bildet, ser jeg sammenhengene mellom teori om lek og lek i praksis. Dette er en måte å fram det dialektiske forholdet mellom empiri og teori. Med støtte i videomaterialet kan jeg gi mer troverdige tolkninger av fotografiet.

A/r/tography gir meg muligheter til å se mine roller som kunstner, pedagog og forsker i et samspill. Denne metodologiske tilnærmingen er forenelig med abduksjon, ved at jeg kan la tankene ”ta av gårde” (Østern, 2009). Et eksempel på dette er koblingen mellom sitatet til Steinsholt og Ness (2016) og gutten som reflekterte over sjalusi. Abduktiv tilnærming er å oppsøke rommene som oppstår i møte mellom empiri og teori. Metodisk sett har dette vært å bruke Gadammers begreper for å forstå Ngomas kunstpedagogiske praksis på en ny måte. Det har også vært å nærme seg leken gjennom kunstutøvelse og pedagogiske refleksjoner. I lesningen av Gadammers teori etter gjennomføringen av forestillingene, fant jeg estetiske og filosofiske perspektiver på lek som vevde seg sammen med mitt syn på lek og Ngomas kunstutøvelse i teater for barn.

Jeg finner sammenheng mellom abduktiv tilnærming og a/r/tography. Pendlingen mellom empiri og teori i abduksjon og den nære sammenhengen mellom kunstpraksis og skriving i a/r/tography handler om noe av det samme. I begge tilfeller dreier det seg om å se praksis og teori i et samspill. Med intensjon om å forstå hvordan leken driver Ngomas skapende arbeid framover, og hvordan leken ligger til grunn for teaterforestillingen *Kom hjem*, kan denne helhetlige tilnærmingen bidra til å gi et nyansert bilde av leken.

I drøftingen av samtlige forskningsspørsmål har jeg latt Ngomas kunstpedagogiske praksis komme til uttrykk gjennom narrativer. Ett konkret eksempel er barnas kaosbetonte lek som oppstod som et resultat av Ngomas tilrettelegging for barnas deltakelse i forestillingen. I den skapende prosessen fokuserte vi på å skape dynamikk i oppbygningen av teaterforestillingen. Balansen mellom det rolige og det voldsomme var noe vi forsøkte å være bevisst på. Fra den varsomme åpningsscenen og til oppbygningen mot Idas energiske dans, eller fra Idas morsomme lek med blader til den mer kaotiske og jaktende slangescenen. Hangaard Rasmussens boktittel *Orden og kaos* (1996a) spiller på de ulike kreftene og dimensjonene i

leken. Kanskje er det nettopp balansen mellom orden og kaos i leken vi ubevisst søker? Vi har forsøkt å imøtekomme de ulike lekeuttrykkene gjennom dramaturgien i *Kom hjem*, med ønske om å skape variasjon og dynamikk i uttrykket, slik at vi kunne engasjere barna og kommunisere med dem gjennom hele forestillingen. Leken som fest og feiring i Gadammers (2010) teori gir fokus til lekens fellesskap og formålsløshet. Barneteater kan være en arena der barn og voksne kan møtes i leken. I teateret kan en få nye erfaringer og gjennom disse se verden på nye måter.

Avslutning

Med utgangspunkt i drøftingen og oppsummeringene av forskningsspørsmålene vil jeg svare på problemstillingen:

På hvilke måter er lek drivkraft i Ngomas kunstpedagogiske prosess i arbeidet med Kom hjem, og hvordan kommer leken til uttrykk hos kunstpedagogene og barna i forestillingen?

I empirien finner jeg tre sentrale dimensjoner i Ngomas kunstpedagogiske praksis. Disse dimensjonene har ligget til grunn for å forstå leken som drivkraft i det skapende arbeidet og forestillingene: *det tverrkunstneriske, fiksjon og barnas deltakelse.*

Den tverrkunstneriske dimensjonen spiller på det flersanselige og er en måte å kommunisere med barna på. Leken har vært en drivkraft i Ngoma gjennom improvisatorisk arbeid der de ulike kunstformene forenes i et tverrkunstnerisk teateruttrykk. Gjennom lek og samspill i teatergruppa har vi utviklet en kompetanse som rommer kunstfagene musikk, drama, dikt, dans og scenografi. Disse veves sammen i en tverrkunstnerisk praksis. Ngomas kreative prosesser og kunstutøvelse er alltid farget av kontinuerlige refleksjoner om barns lek og barn som publikum i teateret. Det har vært et mål å ikke sette kunst og pedagogikk opp mot hverandre, men heller se på leken som bindeleddet mellom dem.

Fiksjon kommer til uttrykk gjennom lekenheten i Ngoma. Det brukes varierte metoder i utviklingen av ideene. I tillegg til å leke selv, har utøvernes felles tanker om lek og syn på barn vært med på å drive prosessene fremover mot teaterforestillingen. Fiksjonen er en dimensjon som tilhører leken. Vi later som om når vi spiller rollene i forestillingen, noe som handler om å tre ut av virkeligheten (Huizinga, 1993). Ved å bruke fantasien skaper vi en forestillingsverden i *Kom hjem*, og der lever fugleungen, fuglemammaen og slangen i skogen. Å skape en verden på liksom handler samtidig om å si noe om verden utenfor teaterrommet. Det har vi forsøkt å få til gjennom estetisk arbeid med ulike temaer og budskap.

Følelsesuttrykk som omsorg, sjalusi, redsel og glede skaper gjenkjennelse hos barna.

Fiksjonen tar barna med inn i verden der nye perspektiver kan oppdages. Den skaper glede, undring og engasjement. Ved å imøtekomme barnas lek i forestillingen, kunne de gå inn i den fantasiverdenen vi hadde skapt. Barna ble en del av denne da de henga seg til leken.

Barnas deltakelse i teaterforestillingen er en måte å inkludere publikum til ta del i det som utspiller seg på scenen. Kunstpedagogene i Ngoma bruker improvisasjon i møte med barnas spontane bidrag. Det har vært et mål å la deler av forestillingen bli til i samspill med barna. Vi

understreker sammenhengen mellom lek og kunst når vi lar barna få leke underveis i forestillingen, og etterpå.

På et tidspunkt i den andre forestillingen kolliderte Ngomas forventninger med barnas deltakelse. Den kaosbetonte leken gjorde sitt inntog på scenen og er et godt eksempel på dilemmaet som finnes innenfor barns deltakelse i teateret. Dette er et tema som må diskuteres og reflekteres over. Hovik og Nagels bok om interaktive dramaturgier kan være et redskap i dette arbeidet (Hovik og Nagel, 2017). Jeg tenker at utøvernes forventninger og forberedelser må ses i sammenheng med kunstuttrykket. Hvilke følelser og stemninger spiller seg ut? Hvordan være mottakelig for lekens uventede sider når barna deltar i teateret? Er det mulig å skape rammer for både kaosbetont lek og lekeformer preget av orden og varsomhet? Dette er sentrale spørsmål i kunstpedagogers arbeid med teater for og med barn.

Leken

Min forforståelse av lekens betydning for kunstnerisk arbeid og pedagogisk praksis har fulgt meg gjennom masterprosjektet. Samstemtheten i Ngomas syn på lek har skapt et rom der leken i *Kom hjem* er for alle, både barn og voksne. Vi i Ngoma har knyttet leken til vår egen skapende kunstpraksis og våre møter med barn. Den har vært en drivkraft i Ngomas kunstpedagogiske og tverrkunstneriske prosess. Lekens oppdagende og uventede karakter har kommet til syne i det skapende kunstpraktiske arbeidet gjennom eksempler som da Maja fant ut at røttene kunne bli til et reir, eller da Ida skapte ideer til koreografi.

I en teaterforestilling med nesten ingen ord, har møtene mellom de ulike kunstformene skapt rom for kommunikasjon med barna gjennom blant kroppslighet og sanselighet. ”Nonverbalt teater” uttrykker følelser og stemninger uten ord. Dette åpner opp for barnas egne fortolkninger, som i eksempelet med gutten som lekte brannmann, mens alle de andre så ut til å leke at røttene var slanger. Eller kanskje var røttene sverd? Røtter, blader, og skinnfeller spiller på det taktile. Musikk, dikt og rytmer spiller på det auditive. Bark og mose spiller på luktesansen. Høstblader, lys og kostymer spiller på det visuelle. Kanskje til og med noen barn smakte på noe i forestillingene? De ulike sansene opptrer ikke isolert og uavhengig av hverandre. De oppleves samtidig i kunsterfaringen, i det som utspiller seg mellom kunstuttrykket og barna.

Kunstpedagogforskeren

Med inspirasjon fra *a/r/tography* har jeg lekt meg og satt sammen de tre ordene kunstner, pedagog og forsker til *kunstpedagogforsker*. I masterprosjektet har jeg som kunstpedagogforsker samarbeidet med de andre i Ngoma og skapt en tverrkunstnerisk teaterforestilling. Vi har vevd sammen ulike kunstuttrykk, flettet sammen røtter til reir, og skapt en forestillingsverden der fugleungen og fuglemammaen har en nær relasjon. I arbeidet med masteroppgaven har jeg viklet meg inn nettet av teori og praksis, gått omveier, oppdaget kryssninger og tråkket opp egne stier. I møtet mellom kunstpraksis, teori og skriving har jeg ønsket å nyansere bildet av leken, ved å peke på dens kompleksitet og fortryllende dimensjoner. Det samme er kjernen i *a/r/tography*, der forskningen tar utgangspunkt i de mulighetene som dukker opp i kryssningene og mellomrommene mellom kunstner, forsker og pedagog (Irwin, 2004).

Det har vært en krevende prosess å bekle flere roller samtidig i forskningen. Å lede en skapende prosess i ei teatergruppe, ivareta barn som målgruppe i teateret og ha forskerfokus på mange steder samtidig har vært både utfordrende og spennende. Lista med fokusområder ble temmelig lang i det omfattende prosjektet, der hovedansvaret hvilte på meg: film, foto, loggskrivning, ordne med budsjett, søknadsskriving, innkjøp av diverse, lysdesign, ha kontakt med barnehagene, skrive, sende ut og samle inn samtykkeskjemaer, personvern og kunstpraksis.

A/r/tography har vært en velegnet metodologisk tilnærming, som har gitt meg muligheter til å undersøke sammenhenger mellom teori og praksis på en helhetlig måte. Jeg vil si at det har vært konstruktivt og produktivt å møte lekens kompleksitet med et filosofisk blikk. Redselen for å infiltrere leken og kunsten med pedagogiske tanker ser ut til å gjøre seg gjeldende hos både pedagoger i barnehage og kunstnere i dagens samfunn, men pedagogikken må ikke ses på som et hinder for leken og kunstens egenverdi. Først og fremst starter det med hvilke forståelser en legger i pedagogikkbegrepet. I Ngomas kunstutøvelse handler det om å ta i bruk den barnefaglige kompetansen på en naturlig måte, slik at teater for barn pedagogisk sett kan innebære lek, trygghet, omsorg og fellesskap i et dannelsesperspektiv. Denne barnefaglige kompetansen uløselig knyttet til Ngomas kunstpraksis.

Det flersanselige og tverrkunstneriske er ment å vekke leken til live, i mellomrommet mellom kunstverk og publikum. Gleden og spenningen av å være til stede i et fellesskap og erfare med

hele kroppen er meningsbærende i teateret. Kunstverket *Kom hjem* fullbyrdes først i møte med sitt publikum og blir levende gjennom det Gadamer kaller for kunsterfaring. Dette betegnes av Gadamer som ”selve kunstverkets værensmåte” (Gadamer, 2010, s. 132). I Steinsholts (2015) tolkning av Gadamer fokuserer han blant annet på *erfaring*. Begrepet kommer fra det tyske *erfahrung*, som henspiller på *fahren*, som betyr å reise. På en reise møter en ”det fremmede”, blir rystet, blir endret og forstår seg selv og verden på nye måter. Dette henger tett sammen med *forståelse*: vi mister oss selv, går inn i noe som fortryller oss, og så vender vi tilbake til oss selv. Det skjer en selvdanning gjennom forståelse i leken (Steinsholt, 2015).

Veien videre

I møte mellom teori og empiri har Gadammers ontologiske lekbegrep og den kunstpedagogiske praksisen i Ngoma gitt meg nye perspektiver på min forståelse av leken. Leken er ikke målbar og handler ikke om prestasjon. Alle kan leke, og det kreves ingen formell kompetanse. Foreningen mellom fagfeltene kunst og pedagogikk er spennende, og gir meg nye tanker og forsterker mitt helhetlige kunnskapssyn.

Denne masteroppgaven er min personlige hyllest til leken. Ved veis ende føler jeg meg nå litt som etter gjennomføringen av teaterforestillingen: litt utladet og tom. Men så, litt etter litt, dukker nye ideer opp til overflaten: nye ting må prøves ut, skapes og uttrykkes. Det er vel det leken handler om?

”Meningen med menneskets lek er en ren selvfremstilling”, hevder Gadamer (2010, s. 136).
Og hva gjør du når du er ferdig å leke?

Da leker du mer!

Referanser

- Abduksjon: logikk. (2009, 14. februar). I *Store norske leksikon*. Hentet 13. mai 2017 fra https://snl.no/abduksjon_-_logikk
- Aure, V. & Bergaust, K. (2015). *Estetikk og samfunn. Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-kortversjon>
- Barone, T. (2008). How arts-based research can change minds. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice* (s. 28-49). Oxon and New York: Taylor and Francis.
- Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Bjerke, A. (2007). *Samlede dikt. Annen del med Moro-vers*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørkvold, J. R. (2001). *Det musiske menneske*. (6. utg.). Oslo: Freidig forlag.
- Borgdorff, H. (2006). *The Debate on Research in the Arts*, (Vol. 2). Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Böhnisch, S. (2012). Feedbacksløyfer i teater for de minste. I R. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 209-230). Trondheim: Akademika forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. (4. utg.). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dronning Mauds Minne. Høgskole for barnehagelærerutdanning. (2017, 17. mars). Musikk, drama, kunst og håndverk i barnehagen. Hentet 23. april 2017 fra <http://dmmh.no/forvare-studenter/fordypning/musikk-drama-kunst-og-handverk-i-barnehagen>

- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Gjervan, E. (2013). Lekens dramaturgi – nye muligheter for barneteateret? *Nordic Early Childhood Research*, 6(9), 1-11.
- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E. & Gordon, A. (2013). Commitments to a Community of Artistic Inquiry: Becoming Pedagogical through A/r/tography in Teacher Education. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1), 1-23. Hentet 28. april 2017 fra <http://www.ijea.org/v14n1/>
- Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundrans och kloketens tänkare. I L. Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 36-50). Universitetsforlaget.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996a). *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*. Forsythia.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996b). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2005). *Artistic research – theories, methods and practices*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*, 118, 98-106.
- Heggstad, K. M. (2012). Om å fastholde det flyktige – videoanalyse som redskap i drama-/teaterforskning. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 231-247). Trondheim: Akademika forlag.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hovik, L. (2011). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier*, 15. Århus.
- Hovik, L. (2012). Rød sko savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 77-101). Trondheim: Akademika forlag.

- Hovik, L. (2014). *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). SceSam - et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaksjon i scenekunst for barn*. (s. 29-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Huizinga, J. (1993). *Homo ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. (2. utg.). København: Gyldendal.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography. A Metonymic Métissage. I R. L. Irwin & A. de Cosson (Red.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. (s. 27-38). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Red.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press, University of British Columbia.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kruse, B. (2000). Å gripe det ubegripelige på en uredd måte. *Arabesk - kunstpedagogisk tidsskrift for musikk, dans og drama*, 1, 32-34.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/062a50467a86492b9ab1829df2433fae/ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold.pdf>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringens sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. & Steinsholt, K. (Red.). (2004). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2017). Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2017, 26. januar). Kunstfag – Læringsmål. Hentet 23. april 2017 fra <https://www.ntnu.no/studier/mkunstf/laringsmal>
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete: innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes & N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9-26). Universitetsforlaget.
- Pedersen, I. P. (2013). *Danseren, og de minste. Å skape koreografi for de yngste barna* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Peirce, C. S. (1903/1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol. 2 (1893-1913)*. Redigert av the Peirce Edition Project. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrativ configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life History and Narrative* (s. 5-23). London: Falmer Press. Hentet 25. april 2017 fra https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_6305_class_materials/Polkinghorne-1995.pdf
- Polkinghorne, D. E. (2007). *Validity Issues in Narrative Research*, 471-486. doi:10.1177/1077800406297670.
- Porter, N. (2004). Exploring the Making of Wonder: The A/r/tography Model in a Secondary Art Classroom. I R. L. Irwin & A. de Cosson (Red.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. (s. 103-115). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Rasmussen, B. & Gjørum, R. G. (2012). Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama-/teaterforskning. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 7-20). Trondheim: Akademika forlag.
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (s. 261-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Savin-Baden, M. & Van Niekerk, L. (2007). Narrative Inquiry: Theory and Practice. *Journal of Geography In Higher Education*, 31(3), 459-472. doi: 10.1080/03098260601071324

- Springgay, S., Irwin, R. & Kind, Sylvia W. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. Qualitative Inquiry*, 897-912. doi:10.1177/1077800405280696.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 23-43). N.W. DAMM & SØN AS.
- Steinsholt, K. (2015, 13. august). Lek och lärande. [Videoklipp]. Lastet ned fra <https://www.youtube.com/watch?v=nv9rt8Eeqd0>
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-21). N. W. DAMM & SØN AS.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft: tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, 103. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37871>
- Teater Fot. (2017, 9. februar). *Teater for de minste*. Hentet fra <http://teaterfot.no>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 51-75). Trondheim: Akademika forlag.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Gadamer. *Barn*, 3, 75-88. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989841/oeksn.pdf>
- Østern, A-L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (Red.). (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory: exploring dance improvisation with differently bodied dancers* (Doktoravhandling). Teaterhögskolan, Helsingfors.

Østern, T. P. & Strømme, A. (Red.). (2014). *Sanselig didaktisk design. SPACE ME*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Sangteksten *Kom hjem*

Vedlegg 2 – Infoskriv til ansatte i barnehagen

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til barnas foreldre

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema til kunstpedagogene

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema til ansatte i barnehagen

Vedlegg 6 – Godkjenning av meldeskjema, NSD

Vedlegg 1 – Sangteksten *Kom hjem*

1.

En fuggel fløy ned fra treet sitt
og vinka te mamma med vingen
Den skulle ned for å leike se litt
mellom blåbær og frø inni lyngen.
Husk og kom hjem før sola går ned
Tenk om du skulle bli spist!
Den skumle slangen spis småfugla
Pass på, sa mamman til sist.

2.

Bæra va søte, og frøan va god
Ja, fuggeln dansa og sang!
Nebbet blei lilla og sola gikk ned
og skogen blei mørk og trang
Skygga og skikkelsa, skummelt og svart
så hørte fuggeln en sang
Mektige mamma, med min melodi,
tenkte fuggeln: i kjem med en gang!

Kom hjem...

3.

Da fuggeln sku' fly hjem te mamman sin,
satt foten fast i en kvist
Å, nei, tenkte fuggeln, i kan ikkje fly
No kjem i vel te å bli spist
En giftig slange kom krypende,
iskald, sulten og lang.
Han gapa, men stoppa, og blei god og
varm
Det va mammafuggeln som sang

Kom hjem...

4.

Slangen blei rørt, så tåran rant,
for sangen va deilig og fin!
Han skjønnte at mamman savna
veslefuggeln sin.
Med sylskarpe tenner hjalp slangen
fuggeln fri,
så den kunne fly.
Takk, sa fuglen og fløy av sted
Mot mamman sin kvitrende, trofaste,
lystige honningmelodi

Kom hjem...

Vedlegg 2 – Infoskriv til ansatte i barnehagen

Info til ansatte i barnehagen vedrørende teaterforestillingen *Kom hjem*

Mandag 17. oktober spiller teatergruppa Ngoma forestillingen *Kom hjem* på Låven ved DMMH. Det er en teaterforestilling for barn i barnehagealder.

Ngoma har spilt teater sammen siden 2006 og har hele tiden vært på jakt etter barneperspektivet. Ettersom alle medlemmene er førskolelærere med utdanning fra DMMH, er er leken og den barnefaglige kompetansen noe som er med å prege teateruttrykket. Gjennom lek og improvisasjon skaper Ngoma et poetisk barneteater med vekt på flere kunstfag: Ida Pape Pedersen (dans), Vigdis Skauvik Rian (scenografi), Maja Reinåmo Olsson (drama), Hilde Liv Bergh (dikt) og Bendik Ulla (musikk). De ulike kunstfagene flettes sammen med hverandre og leken og ønsker å kommunisere med barn i barnehage.

Som voksen på forestilling med Ngoma ønsker vi at dere er til stede på barnas premisser, og er undrende, nysgjerrige og lyttende sammen med barna. Vi vil prøve ut litt ideer rundt interaktivitet, så om enten barna føler på behovet for å komme fram på scenen eller blir invitert med av skuespillerne, ønsker vi at de skal få muligheten til dette av dere voksne. Tidvis vil publikum sitte i kulissene, så vi får bare være åpne og fantasifulle og se hva som skjer! Teaterstykket er basert på en sang som heter *Kom hjem*. Det er flott om dere voksne synger litt med barna i barnehagen dagene før forestilling, kanskje blir litt kjent med teksten og er med på å synge når sjansen byr seg i forestillingen – for den sjansen kommer!

Hjertelig velkommen til en sanselig forestilling; jeg håper vi får en meningsfull opplevelse sammen!



Med vennlig hilsen Bendik Ulla

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til barnas foreldre

Forespørsel til foreldre og barn, om samtykke til barnets deltakelse som publikum i teaterforestillingen og forskningsprosjektet ”Kom hjem”

Bakgrunn og formål

Mandag 17. oktober 2016 vil teatergruppa Ngoma spille en teaterforestilling for barnehagebarn. Den heter *Kom hjem* og spilles på Låven ved Dronning Mauds Minne Høgskolen. Forestillingen er en del av et forskningsprosjekt og masterstudiet til undertegnede. Formålet med studien er å forske på de ulike fasene i det skapende arbeidet med forestillingen. Selve gjennomføringen av teaterforestillingen er den fasen hvor barna skal delta. Da vil jeg ha fokus på forestillingens kunstneriske dimensjoner og hvordan skuespillerne i teatergruppa kommuniserer med publikum. Jeg vil også observere hvordan barna møter kunstuttrykket. Formålet med forskningen er å bidra til økt fokus på og ny kunnskap om teater for barn, lekens betydning og samspill mellom skuespillerne og barna. Prosjektet ledes av undertegnede, i samarbeid med Vigdis Skauvik Rian (scenografi), Ida Pape Pedersen (dans), Maja Reinåmo Olsson (skuespiller) og Hilde Liv Bergh (skuespiller).

Hva innebærer deltakelse i studien, og hva skjer med informasjonen om barna?

Det vil være ca. 20 barn fra samme barnehage per forestilling, pluss voksne. For å dokumentere forestillingen, vil jeg ta i bruk foto og video. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som har tilgang til bilder og film, i forbindelse med analysearbeidet. Det er et ønske å ha mulighet til å bruke bilder/film i mitt muntlige framlegg av masteroppgaven, i mai 2017. Om noen av bildene blir aktuelle på trykk i selve masteroppgaven, ønskes tillatelse til å bruke disse. Barna vil da ikke kunne gjenkjennes og identifiseres i bildene. Hvis det er identifiserbare bilder av barn/skuespillere som ønskes som dokumentasjon i masteroppgaven, vil dette avtales med de det gjelder, gjennom nytt skriftlig samtykke. Bilder og film vil oppbevares på passordbeskyttet datamaskin og ekstern harddisk fram til masterprosjektet avsluttes 1. juli 2017; da slettes alle bilder og filmklipp der barn kan identifiseres.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Vennligst lever samtykke til barnehagen så snart som mulig, om dere aksepterer ovenfor nevnte betingelser. Det er kun jeg som får tilgang til opplysninger om navn på barn, foreldre og ansatte i forbindelse med prosjektet. Opplysningene behandles konfidensielt og jeg er underlagt taushetsplikt.

Med hilsen fra Bendik Ulla

(masterstudent i kunstfagdidaktikk v/NTNU 2015-17)

(tidligere pedagogisk leder i barnehage, Trondheim kommune, 2007-2013)

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, er du velkommen til å kontakte meg:

tlf: 934 04 589 / bendik@mandarinsaft.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at

(Barnets navn)

deltar som publikum på teaterforestillingen *Kom hjem* 17. oktober 2016, og at det tas bilder og film i henhold til kriteriene ovenfor.

(Dato og signatur foreldre/foresatte)

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema til kunstpedagogene

Forskningsprosjektet *Kom hjem* – aktørenes samtykkeerklæring

Forespørsel om bruk av video, foto og lydopptak i den skapende prosessen i arbeidet med forestillingen *Kom hjem* – et kunstnerisk forskningsprosjekt om skapende prosesser i arbeidet med en forestilling for barn i alderen 3-6 år.

Om prosjektet

Formålet med denne studien er å følge den skapende prosessen i teatergruppa Ngomas arbeid med forestillingen *Kom hjem*. Målet er å undersøke teatergruppas arbeidsmåter og hvordan deres kunstneriske og barnefaglige kompetanse kommer til uttrykk i prosessen og forestillingen. Leken er en sentral del av dette forskningsarbeidet. *Kom hjem* er en del av Bendik Ulla sitt mastergradsarbeid i Kunstfagdidaktikk ved NTNU – Trondheim, og ledes av undertegnede i samarbeid med utøverne i teatergruppa Ngoma:

Hilde Liv Bergh (skuespiller)

Vigdis Skauvik Rian (scenograf)

Maja Reinåmo Olsson (skuespiller)

Ida Pape Pedersen (danser)

Bendik Ulla (musiker)

Det blir valgt ut 15-20 barnehagebarn i alderen 3-6 år.

Inspirasjonen til arbeidet er hentet fra en barnesang ved samme navn, komponert av undertegnede. Gjennom Ngomas tverrkunsthøgskole og barnefaglige kompetanse, skal arbeidet ha en lekende tilnærming, med den hensikt å skape gode kunstopplevelser for målgruppa.

Den skapende prosessen varer for deg, som aktør i teatergruppa, fra 1. juni til månedsskifte september/oktober, da forestillingen er planlagt fremført.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil foregå gjennom:

- foto- og videodokumentasjon av teatergruppa
- uformelle samtaler med utøverne i teatergruppa, inkl. lydopptak av disse
- skriftlige refleksjonslogger av utøverne i teatergruppa

Jeg ber herved om samtykke til å bruke video- og fotodokumentasjon, lydopptak og refleksjonslogger i analysearbeidet og skrivingen av masteroppgaven. Det er frivillig å delta, og dersom du ønsker å trekke deg ut av prosjektet underveis i prosessen, kan du gjøre dette. Alle opplysninger vil behandles konfidensielt, men dersom du ønsker å være anonym i masteroppgaven er det greit. Foto- og videodokumentasjon kan bli aktuelt innhold i det muntlige framlegget av masteroppgaven. Ellers vil jeg også be om tillatelse til å bruke foto og utdrag fra refleksjonslogger i selve masteroppgaven, men i nær forståelse med deg.

Datamaterialet vil være tilgjengelig kun for meg og passordbeskyttet på datamaskin og ekstern harddisk. Etter at masteroppgaven er ferdig, vil det resterende datamaterialet anonymiseres/slettes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dersom du aksepterer de nevnte betingelsene ovenfor, signerer du den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg.

Foreldrene til barna som skal delta i forestillingen vil skrive under samtykkeskjema. Gi meg beskjed om du ønsker ytterligere informasjon om dette.

Med hilsen Bendik Ulla

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg:

Bendik Ulla

Master i Kunstfagdidaktikk v/NTNU - Program for lærerutdanning

Telefon: 934 04 589

Mail: bendik@mandarinsaft.no

Min veileder er:

Lise Hovik

Førsteamanuensis, seksjon for drama - DMMH

Mail: lho@dmmh.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg vil delta i den kunstneriske prosjektet *Kom hjem* og er villig til å la video- og fotodokumentasjon, skriftlige refleksjonslogger og lydopptak omkring arbeidet med forestillingen bli benyttet i forskningsprosjektet *Kom hjem*. Jeg samtykker også til at bilder og utdrag fra refleksjonslogger kan brukes i masteroppgaven som undertegnede skal skrive i perioden juni 2016 til juni 2017.

Alternativ 1

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på det ovenfor nevnte.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Alternativ 2

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på det ovenfor nevnte, utenom....

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema til ansatte i barnehagen

Forespørsel til barnehageansatte, om samtykke til deltakelse som publikum i teaterforestillingen og forskningsprosjektet ”Kom hjem”

Bakgrunn og formål

Mandag 17. oktober 2016 vil teatergruppa Ngoma spille en teaterforestilling for barnehagebarn. Den heter *Kom hjem* og spilles på Låven ved Dronning Mauds Minne Høgskolen. Forestillingen er en del av et forskningsprosjekt og masterstudiet til undertegnede. Formålet med studien er å forske på de ulike fasene i det skapende arbeidet med forestillingen. Selve gjennomføringen av teaterforestillingen er den fasen hvor barna skal delta. Da vil jeg ha fokus på forestillingens kunstneriske dimensjoner og hvordan skuespillerne i teatergruppa kommuniserer med publikum. Jeg vil også observere hvordan barna møter kunstuttrykket. Formålet med forskningen er å bidra til økt fokus på og ny kunnskap om teater for barn, lekens betydning og samspill mellom skuespillerne og barna. Prosjektet ledes av undertegnede, i samarbeid med Vigdis Skauvik Rian (scenografi), Ida Pape Pedersen (dans), Maja Reinåmo Olsson (skuespiller) og Hilde Liv Bergh (skuespiller).

Hva innebærer deltakelse i studien, og hva skjer med informasjonen om deltakerne?

Det vil være ca. 20 barn fra samme barnehage per forestilling, pluss voksne. For å dokumentere forestillingen, vil jeg ta i bruk foto og video. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som har tilgang til bilder og film, i forbindelse med analysearbeidet. Det er et ønske å ha mulighet til å bruke bilder/film i mitt muntlige framlegg av masteroppgaven, i mai 2017. Om noen av bildene blir aktuelle på trykk i selve masteroppgaven, ønskes tillatelse til å bruke disse. Barna vil da ikke kunne gjenkjennes og identifiseres i bildene. Hvis det er identifiserbare bilder av barn/barnehageansatte som ønskes som dokumentasjon i masteroppgaven, vil dette avtales med de det gjelder, gjennom nytt skriftlig samtykke. Bilder og film vil oppbevares på passordbeskyttet datamaskin og ekstern harddisk fram til masterprosjektet avsluttes 1. juli 2017; da slettes alle bilder og filmklipp der barn/barnehageansatte kan identifiseres.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Undertegnede kommer innom barnehagen og henter innen fredag 14. oktober, om dere aksepterer ovenfor nevnte betingelser. Det er kun jeg som får tilgang til opplysninger om navn på barn, foreldre og ansatte i forbindelse med prosjektet. Opplysningene behandles konfidensielt og jeg er underlagt taushetsplikt.

Med hilsen fra Bendik Ulla

(masterstudent i kunstfagdidaktikk v/NTNU 2015-17)

(tidligere pedagogisk leder i barnehage, Trondheim kommune, 2007-2013)

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, er du velkommen til å kontakte meg:

tlf: 934 04 589 / bendik@mandarinsaft.no

Samtykke til deltakelse i studien for barnehageansatte

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta som publikum på teaterforestillingen *Kom hjem* 17. oktober 2016, og at det tas bilder og film i henhold til kriteriene ovenfor

(Dato og signatur)

Vedlegg 6 – Godkjenning av meldeskjema, NSD



Tone Pernille Østern
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.10.2016

Vår ref: 49887 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 49887 | <i>Kom hjem - et kunstnerisk forskningsprosjekt om skapende prosesser i arbeidet med en teaterforestilling for barn i barnehagealder</i> |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Tone Pernille Østern |
| Student | Bendik Ulla |

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.