

Fra impuls til konseptuell idé i egenskapt barneteater – En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere

Lene Helland Rønningen

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet

Abstract: This article is about the initial phases in devised theatre for children, and examines how children can be included in the creative process. In a musical theatre project for kindergarten children, a group of students developed a performance in close dialogue with reference groups of children. Gadamer's concept of fusion of horizons is essential. The meeting of horizons – between students' and children's ideas and the source material – is crucial for the development of a conceptual idea for target groups. This is possible through a continuous dialogue between the students' ideas and the children's input, so that meaning is progressively created in hermeneutic circles between them.

Keywords: Devised theatre, theatre for young audiences, creative process, musical theatre, reference group, fusion of horizons, conceptual idea, conceptualization, hermeneutics, performative research

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan barn kan inkluderes i den skapende prosessen i de første fasene av egenskapt teaterarbeid. Det empiriske grunnlaget er hentet fra prosjektet «Musikkteater i barnehagen» sitt første år, som ble kalt pilot 1 (2020).¹ Prosjektet som sådan er et samarbeid

1 Prosjektet ble også gjennomført i 2021 (pilot 2) og pilot 3 er planlagt gjennomført for våsemesteret 2022.

Sitering av dette kapitlet: Rønningen, L. H. (2021). Fra impuls til konseptuell idé i egenskapt barneteater – En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed: Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 11, s. 283–308). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch11>
Lisens: CC-BY 4.0

mellom Unge Viken Teater (UVT), Instituttet Musikkteaterhøyskolen ved Høyskolen Kristiania (MTHS, i kapitlet videre kalt Musikkteaterhøgskolen)² og Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH).³ I dette prosjektet skulle en gruppe på fire studenter utvikle musikkteater for barn innenfor en *devised*/egenskapt referansegruppemetodikk, det vil si en metodikk som aktivt benytter referansegrupper av barn som en del av skapelsesprosessen. De fire studentene som deltok i prosjektets første pilot gikk andreåret på Musikkteaterhøgskolen, der de tok en bachelor i musikkteater. Dette er en profesjonsutdanning der studentene ved fullført studium er profesjonelle musikkteateraktører. Studentene gjennomførte prosjektet som en av flere mulige varianter innenfor emnet AKT 2 (aktuelt emne) der målet er å samarbeide med det profesjonelle kunstfeltet, slik at studentene kan få erfaring med ulike typer prosesser, både som utøvere og som skapende, innenfor musikkteater som felt (Instituttet Musikkteaterhøyskolen, 2020). Prosjektet «Musikkteater i barnehagen» var en av emnets mange varianter, og hensikten her var blant annet å gi studentene erfaring med hvordan man utvikler musikkteaterprodukter for barn. Dette innebar at de skulle utforske både teatrale, musikalske og danseriske uttrykk (Instituttet Musikkteaterhøyskolen, 2020). Fokuset i dette kapitlet vil likevel være på studentenes prosess med å skape en forestilling på egenhånd, i nær dialog med en barnegruppe. Studentene fikk en impuls med både fakta og en fabel om øyenstikkeren, og skulle la dette være grunnlaget for å utvikle en barneforestilling.

Min forskning i dette prosjektet kan plasseres innenfor et kunstbasert forskningsparadigme, der den skapende og meningsgenererende prosessen i teaterproduksjon står sentralt (Rasmussen & Gjærum, 2012, s. 12).

2 I 2020 var musikkteaterutdannelsen ved Høyskolen Kristiania (HK) lagt til Instituttet Musikkteaterhøyskolen. Siden den gang er musikkteaterutdannelsen ved HK plassert inn under Institutt for scenekunst.

3 DMMH er en høyskole som utdanner barnehagelærere. I dette prosjektet var DMMH trukket inn som faglig ekspertise på feltet barn og teater, og artikkelforfatteren var en del av undervisningskrefte og veiledningstemaet i prosjektet. De andre undervisningskrefte var tilknyttet MTHS og UVT. DMMH sin interesse i prosjektet har vært å utvikle mer inngående kunnskap om musikkteater for barn, kompetanse som også kan brukes i undervisning på egen høyskole. Det har også vært sentralt at prosjektet på sikt kan inkludere masterstudenter fra DMMH sitt masterprogram i barnekultur og kunstpedagogikk.

Innenfor et slikt paradigme er praksis avgjørende for forskningsprosessen, og forskningen kan til og med ledes gjennom praksis (Haseman, 2006, s. 6). For min forskning i prosjektet «Musikkteater i barnehagen» innebærer det at teaterproduksjonsprosessen er den sentrale empirien, og at begreper og modeller fra den hermeneutiske tradisjon vil benyttes for å analysere arbeid med barneteaterproduksjon.

Innenfor forskningsfeltet teater for barn, har man i nyere tid har vært spesielt interessert i samspillet mellom barn og voksne kunstnere (Böhnisch, 2010; Hingorami, 2016; Hovik, 2014; Leahey, 2016; Wynne-Wilson, 2012). Den eksisterende forskningen i dette feltet har i stor grad vært sentrert rundt samspillet, og interaktiviteten, mellom barn og voksne kunstnere i selve produktet, altså i den ferdige forestillingen. For eksempel har Siemke Böhnisch og Lise Hovik undersøkt hvordan barnepublikum blir synlige bidragsytere til forestillingen som hendelse (Böhnisch, 2010, s. 86f; Hovik, 2014). Det synes imidlertid å ha vært lite forskning på samspillet mellom barn og voksne kunstnere i *prosessen* med å lage en forestilling. «Musikkteater i barnehagen» kan plasseres innenfor en tradisjon i feltet teater for barn, som kan refereres til som *devised*/egenskapt teater. En slik form for teater innebærer ofte en kunstnerisk prosess der kunstnerne arbeider med referansegrupper i målgruppen for å hente inn innspill, og for å muliggjøre en dialog mellom målgruppe og kunstnere. I nordisk sammenheng, der interessen for dette feltet synes å være størst, har blant annet Cecilie Haagenen (2014, 2018a, 2018b) undersøkt referansegruppens innspill og dialogen med kunstnerne i den kunstneriske prosessen innenfor ungdomsteateret. Selv om mange egenskapte teaterprosesser innenfor barneteater også ønsker å være i dialog med barn, kan det derimot synes å være gjort lite forskning på hvordan barnegrupper, og spesielt barnehagebarn, kan være medvirkende i en kunstnerisk prosess. Forskningens relevans vil således være knyttet til kunnskap om barnegruppers betydning i en teaterprosess. Kapitlet vil kunne bidra til en fordypet forståelse av hvordan en dialogisk prosess mellom barn og kunstnere kan se ut, og til hvordan barns innspill kan sette spor i et endelig produkt. Den vil også kunne bidra til forståelsen av samspillet mellom kunstnere og barn som en hermeneutisk prosess, der sammensmeltningen av de ulike aktørenes (kunstnerne og barnas) horisonter kan ha betydning for å utvikle den sentrale konseptuelle idéen for

forestillingen. Forskningen vil også kunne ha praktisk relevans fordi den vil kunne si noe om hvordan vi kan legge opp teaterprosessene for best mulig å utvikle en forestilling som kan nå sin målgruppe.

I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på hvordan kunstnerisk utforsking av en impuls i møte med barnegruppers innspill i prosessen, gradvis kan skape en konseptuell idé for en forestilling. Jeg spør: Hvordan kan de kunstneriske aktørens idéer utvikles og omskapes, i en hermeneutisk prosess der samspill og dialog med barn er avgjørende? Og: Hvordan kan en hermeneutisk dialogisk teaterprosess utvikle en helhetlig konseptuell idé gjennom møte mellom aktørens ulike forståelseshorisonter?

Disse forskningsspørsmålene vil besvares gjennom kapitlets kommende fire deler. I den teoretiske delen vil jeg se på hvordan teaterproduksjonsprosessen, som et møte mellom kunstnere og målgruppe, kan forstås. Jeg vil først presentere hva som kjennetegner egenskapt teater for en målgruppe, med fokus på referansegruppemetodikk. Her vil jeg i stor grad knytte an til Cecilie Haagensens forskning i forståelsen av egenskapt teater for bestemte målgrupper (Haagensen, 2014, 2018a, 2018b). Derfra vil jeg se nærmere på hvorledes teaterproduksjonsprosessen kan forstås som et møtepunkt mellom de kunstneriske aktørene og målgruppa ved å gå nærmere inn på sentrale hermeneutiske forståelser hos blant andre den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Jeg vil se på hvordan begreper som hermeneutisk sirkel og forståelseshorisonter kan være hensiktsmessig i forståelsen av prosessen mellom barna og aktørene. Ut ifra dette vil jeg utlede modeller for hvordan den egenskapte prosessen mellom barn og de kunstneriske aktører fungerer, og jeg vil vise hvordan en slik teaterprosess kan ses som en hermeneutisk prosess. I den neste delen av kapitlet vil jeg gi en kort metodisk refleksjon, før jeg i den tredje delen, analysen, vil bruke de utledete modellene for hvordan man kan forstå teaterprosessen som en hermeneutisk prosess aktivt som analyseverktøy. I den første delen av analysen vil jeg se nærmere på hvordan de kunstneriske aktørene utvikler og omskaper sine idéer gjennom en analyse av hvilke hermeneutiske sirkler som foregår mellom kunstnerne og barna. I denne delen vil jeg også beskrive en del av utviklingen, og analysere underveis. I den neste delen av analysen tar jeg dette et steg videre, og ser på hvordan ulike forståelseshorisonter smelter sammen i prosessen, og hvordan dette

er avgjørende for å skape en konseptuell idé for forestillingen. Avslutningsvis vil jeg løfte frem sentrale funn.

Teoretiske perspektiver på teaterprosessen som et møte mellom de kunstneriske aktører og barn

Egenskapt teater og referansegruppemetodikk

Det engelske ordet *devise* betyr å finne opp, skape eller å tenke ut. Begrepet har blitt tatt i bruk for å skille mellom manusbaserte oppsetninger (*scripted theatre*) og teateroppsetninger uten et ferdig skrevet manus (*devised theatre*) (Heddon & Milling, 2006, s. 3ff; Oddey, 1994, s. 1). Begrepet *devised theatre* viser derfor til en metodikk som kjennetegnes av å skape teater uten et manus, men ved heller å improvisere seg frem til en helhet i løpet av prosessen. Det synes ikke å eksistere et godt ord for dette på norsk, men Cecilie Haagensen introduserer begrepet «egenskapt teater», som jeg også vil bruke i dette kapitlet (2018a, s. 181).

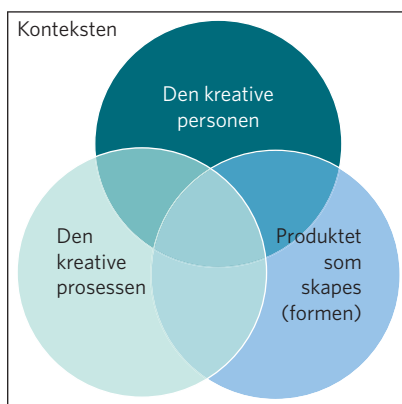
Innenfor egenskapt produksjoner for barn og unge er det vanlig å arbeide tett med målgruppa, gjennom samarbeid med en eller flere referansegrupper av barn. Slik kan man sikre at barnas innspill blir en del av prosessen. Det kan ofte være hensiktsmessig å starte arbeidet med en impuls, det vil si en kreativ stimulus som setter i gang arbeidet. (Rønningen, 2020, s. 7; Wiseth, 2015, s. 181). Det sceniske materialet man utvikler starter med impulsen, men kan utvikle seg til noe helt annet enn det først så ut som. Materialet inkluderer således både den opprinnelige impulsen, samt det sceniske materialet som til enhver tid er produsert. Noe av det som er spennende i en slik prosess er nettopp at man er lyttende til barna underveis, og at innspill fra barna blir en aktiv del av undersøkelsesprosessen. Det å forstå og sette seg inn i målgruppens liv og interesser er en forutsetning for god kommunikasjon med dem (Rønningen, 2020, s. 8; Haagensen, 2018b, s. 204).

Det er ulike måter å legge opp arbeidet med referansegrupper av barn på, både med hensyn til antall referansegrupper og møter, men også valg av arbeidsform. I en tradisjonell tilnærming vil man søke å bekrefte eller avkrefte ens egne idéer, og dette gjør man enklest gjennom å vise scener fra forestillingen for å se hvordan de fungerer for målgruppa. En annen, mer åpen tilnærming, vil heller søke å gjøre en dyptgående utforsking

sammen med målgruppa, slik at barna er med på å utforske tema, form og narrativ. I dette prosjektet hadde studentgruppen en slik deltagerorientert tilnærming, der de møtte målgruppa gjennom både dramapedagogiske metoder, lek, tegninger og visninger av scenisk materiale.

Et hermeneutisk blikk på teaterprosessen

Cecilie Haagensen utvikler i sin doktorgradsavhandling en analytisk modell for egenskapt teater med ungdommer som målgruppe. Hun viser hvordan Uusikylä og Piirto ser kreativitet som fire ulike aspekter: (1) den kreative personen, (2) den kreative prosessen, (3) produktet som skapes og (4) konteksten skapelsen skjer i (Haagensen, 2014, s. 29). På bakgrunn av dette utvikler hun sin modell der opplevelses/erfaringsdimensjonen (*experience*) er knyttet til personen, prosessen referer til den kreative prosessen, form er knyttet til produktet som skapes. Disse tre plasserer hun som overlappende sirkler i en modell, mens konteksten påvirker alle disse. Hensikten med modellen er, i hennes undersøkelse, er å bruke denne til å se på hvordan levd erfaring blir brukt og utvikles gjennom arbeidet med estetisk form, samt hvordan prosessen virker på ungdommene og deres livsverden (2014, s. 30).



Figur 1. Min gjengivelse, med noe utdypende tekst, av Haagensens modell (Haagensen, 2014, s.30)

Jeg har selv et særlig fokus på deltagerne i prosessen (de ulike kreative personene) og på hvordan disse interagerer *med hverandre*, og med formen. Det er altså de to dimensjonene personen (opplevelse/erfaring) og

formen jeg vil se nærmere på fra Haagensens modell. Det kontekstuelle aspektet vil også være sentralt i min forståelse.

Innenfor forskning på barne- og ungdomsteater har flere undersøkt hvordan barn som publikum og de kunstneriske aktørene gjensidig påvirker hverandre, gjennom en feedbacksløyfe som styrer forestillingen (Böhnisch, 2010; Hovik, 2014). Det er derimot ikke gjort mange analyser som sier noe om barn som bidragsyttere som påvirker *prosessen* med å skape en barneforestilling. Jeg undersøker her om det også skjer en lignende frem-og-tilbake-bevegelse mellom målgruppen og kunstnere i den egenskapte prosessen der referansegrupper inngår. Impulser sendes ut, mottas og sendes tilbake fra begge sider. Jeg er interessert i hvordan denne prosessen kan forstås, og hvordan et *hermeneutisk blikk* kan være med å utvikle relevante analysemodeller for en slik prosess.

Professor emeritus i filosofi og kulturvitenskap, Nils Gilje, har nylig gitt ut et sentralt verk om hermeneutikk. Her han går gjennom hermeneutikkens historie og ser på hermeneutikk som metode, men også som filosofisk og vitenskapsteoretisk posisjon. I det følgende vil jeg i stor grad ta utgangspunkt i Giljes autoritative fortolkning, men jeg vil og trekke inn primærkilden Gadamer der jeg ser det som nødvendig for å få frem min forståelse.

Hvordan skjer egentlig forståelse i en prosess? Og hvordan oppstår en tolkning av et materiale? Gilje viser hvordan spørsmål som dette er sentrale for hermeneutikkens store filosofer, som Hans-Georg Gadamer. Gilje plasserer Gadamer innenfor det vi kaller den filosofiske hermeneutikken. Hans primære målsetting var altså ikke å utvikle en metode. For Gadamer var hermeneutikkens oppgave å klargjøre hva det vil si å være forstående menneske i verden i dag (Gilje, 2019, s. 151). Likevel har hans filosofiske bidrag hatt relevans for metodespørsmål.

Gadamer så på hvordan vi kunne tolke tekster, og på forholdet mellom teksten og den som tolket den. Han var opptatt av at man ikke kunne tolke en tekst, en historisk kilde, kun på bakgrunn av kilden selv. Han mente at all tolkning må reflektere inn tolkerens egne forutsetninger (Gilje, 2019, s. 154). Det finnes ikke et nøytralt eller objektivt ståsted i tolkningsarbeidet.

Gilje viser at Gadamer først og fremst er opptatt av hva som skjer når vi forstår noe. I sitt hovedverk *Sannhet og metode* forklarer Gadamer at det hele alltid begynner med en *forforståelse*. Vi har alle med oss en

oppåhellig forståelse inn i tolkningsarbeidet (2019, s. 155). Gilje viser at forforståelse for Gadamer har mange komponenter, som for eksempel språk og begrep, paradigme og bakgrunnsteorier. Det er altså snakk om grunnleggende trosoppfatninger, oppfatninger som vi tar for gitt og ikke finner grunn til å tvile på (Gilje, 2019, s. 162f). En slik forforståelse trenger dog ikke være uttalt eller språklig formulert, den kan være uartikulert. Også *taus kunnskap* kan inngå i dette (Gilje, 2019, s. 163). I vår sammenheng, der vi først og fremst er opptatt av hva som skjer i en teaterprosess, kan vi si at både barna og de kunstneriske aktørene har sine egne forforståelser som de bringer med seg inn når de skal tolke et materiale. Dette materialet kan være tekst, men også scenisk tekst eller lek. Barna kan i enda mindre grad enn voksne formulere sine forforståelser språklig. Kunstnernes tause kunnskap medbringes også inn i prosessen som en del av deres forforståelse. Synet på forforståelse som en vesentlig betingelse for aktørens tolkningsarbeid inkluderer således alltid konteksten, og ikke minst vår egen oppfatning av denne. Selv om kunstnerne og barna som jobber sammen i produksjonen lever på samme tid, og på mange måter befinner seg i samme kontekst, vil disse aktørene ha ulike forståelser av den konteksten de lever i, og ikke minst vil virkelighetsoppfatningene være ulike. Dette betyr for eksempel at voksne kunstnere ikke vil ha erfaring med hva det vil si å være barn i dag, det er det bare dagens barn som kan vite noe om. En forståelse for prosessen mellom barn og kunstnere må derfor ta innover seg at disse har ulike forforståelser, for eksempel ulike oppfatninger av konteksten og ulikt syn på virkeligheten.

Gadamer inkluderer i tillegg *fordommer* som en del av forforståelsen til den tolkende. Begrepet skal ikke nødvendigvis tolkes som noe negativt. En fordom innebærer at en dom blir felt før den er testet mot saklige relevante momenter (Gadamer, 2012, s. 306ff).

Vi er ofte ikke klar over våre egne fordommer fordi de etableres tidlig i livet, og vi forstår dem også sjeldent som fordommer som allerede er felt, ifølge Gadamer. Det er viktig at vi er oppmerksomme på våre egne fordommer som kan styre vår tolkning av noe, det er først når fordommene blir utfordret at vi kan få et reflektert forhold til dem (Gilje, 2019, s. 160).

Så hvordan oppstår da forståelse for Gadamer? Den hermeneutiske sirkelen er avgjørende for hvordan vi forstår tekst. Dette innebærer at vi

aldri kan forstå en tekst sin helhet uten å forstå dens deler, og motsatt. For Gadamer er det dog ikke mulig å komme inn i en slik sirkel uten at vi inkluderer forforståelsen (Gilje, 2019, s. 156).

Den norske litteraturviteren Atle Kittang viser at Gadamers bidrag medfører en reformulering av den hermeneutiske sirkelen på grunn av dette bidraget (Kittang, 1979, s. 48f). Fokuset på forforståelsen og det som kalles tolkerens og tekstens forståelseshorisonter innebærer en forskyvning bort fra en psykologisk historisk forståelse til en mer saksretta forståelse (1979, s. 48). «Horisonten er en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2012, s. 341). Dette betyr at det ikke holder å prøve å forstå hva forfatteren kan ha ment ved kun å forstå tida han levde i, og ved å «gjette seg frem til» hva som kan ha drevet han da han skrev. Tolkeren har alltid med seg sin egen forståelseshorizont i tolkningen av en tekst, på samme måte som teksten har sin egen historisitet, sin egen horisont. Vi må også forstå tolkerens egen historiske og kontekstuelle plassering, og definere denne sin særegne forståelseshorizont (Kittang, 1979, s. 49). En tekst kan derfor bare få mening for tolkeren som «anvendt tekst», det vil si en konkret nåtidig situasjon. Anvendelsen må også integreres som en del av en enhetlig prosess (Gadamer, 2012, s. 347). I en tolkning skjer det en sammensmelting mellom teksten med sin historiske horisont og tolkeren med sin forståelseshorizont. Dette blir til en prosess der tekst og tolker tester sine fordommer opp imot hverandre, og der mening eller sannhet blir etablert som en syntese av forståelseshorisonter, en *horisontsammensmelting*. Slik kastets nytt lys over forholdet, og i denne dialektikken fremstår hver enkelt forståelseshandling som særegen (Kittang, 1979, s. 50). «Det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår» som Gadamer uttrykker det (Gadamer, 2012, s. 335).

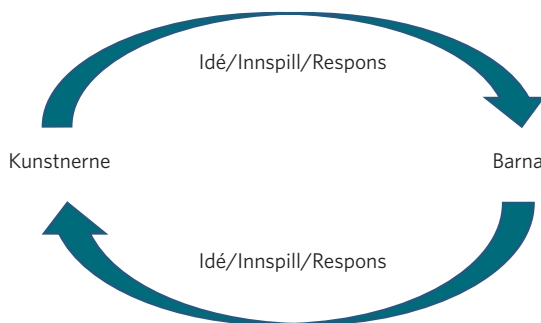
Hva slags betydning har så Gadamers syn på teksttolkning for forståelsen av den kunstneriske prosessen med å lage barneteater, en prosess der både kunstnere og barn inngår?

Som beskrevet var Gadamer først og fremst opptatt av å se på betingelsene for forståelse, og mange av hans poenger kan slik ha betydning for forståelse og analyse av hva som skjer i den kreative prosessen. Den hermeneutiske sirkel er et mer allment hermeneutisk prinsipp som handler om at man må se helhet og del i sammenheng, samt at fortolkning foregår i

en frem-og-tilbake-prosess mellom tekst og fortolker. I vår sammenheng er det relevant å tenke at det skjer en frem-og-tilbake-bevegelse mellom aktørene og materialet (som tilsvarende teksten) i den kunstneriske prosessen. I denne prosessen gjelder dette både mellom kunstnerne og materialet, men også mellom barna og det sceniske materialet. Gadamer ser imidlertid kun på forholdet mellom fortolker og tekst, og inkluderer således ikke flere aktører, og prosessen mellom dem, i sin forståelse. Gilje viser hvordan man innenfor forskning i antropologien lenge var preget av det han kaller en *enkel hermeneutikk* (Gilje, 2019, s. 206f). Dette betyr at den hermeneutiske forskningsprosessen gikk fra informanter til forskersamfunn, men at den ikke gikk den andre vegen, altså tilbake til informantene. Gilje viser hvordan en *dobbel hermeneutikk* innebærer at tolkning og kunnskapsutvikling beveger seg i en hermeneutisk sirkel fra informanter til forskere, og tilbake til, informantene. Han mener at den britiske sosiologen Anthony Giddens har utviklet forståelsen av en hermeneutisk sirkel mellom sosiale aktører og forskere. Giddens er opptatt av at forskerens tolkninger, alltid er videreutviklinger av de sosiale aktørenes tolkninger (Giddens, 1987, s. 65–69). Han viser at en dobbel hermeneutikk betyr at tolkningsprosessen går begge veier; at dette er prosesser som har ikke har noen ende. Dette fører til kunnskapsvekst for begge parter fordi man blir klar over egne handlinger eller forståelser når man setter ord på dem. På denne måten kan kunnskap utviklet i forskning vende tilbake til deltagerne og bli en integrert del av samfunnslivet på nye måter (Gilje, 2019, s. 223).

Den doble hermeneutikken er relevant for kunstnerisk forskning på flere måter. For det første er prosessen i sin helhet nettopp konstruert med sikte på en frem-og-tilbake-bevegelse mellom de (ut)forskende kunstnerne og deres informanter, barna. Det er den stadige dialogen mellom de to aktørene (barna og kunstnerne) som driver den kunstneriske prosessen fremover, og som sikrer kunnskapsutviklingen i prosessen. Sagt på en annen måte; det er fordi vi lytter til barnas innspill, og lærer underveis, at vi lar oss påvirke og sender nye innspill ut til barna, som igjen de kan reagere på. Slik skapes stadig nytt scenisk materiale i prosessen, og slik kommer vi nærmere å finne en tolkning eller en konseptuell idé for forestillingen. For det andre er dette en prosess som tar sikte på «å bringe kunnskapen tilbake til informantene»; gjennom prosessen med å lære

barna å kjenne, og å forstå deres verden, vil forestillingen bli et uttrykk for deres tanker og handlinger. Dette synes sentralt for egenskapte produksjoner med målgruppe; det handler om å gi en stemme til målgruppen, gjennom å formidle deres perspektiv og blick på verden, i scenisk form.



Figur 2. Kunstnerne og barnas arbeid med materialet er en frem-og-tilbake-bevegelse der kunstnerne idéer går i dialog med barnas responser og idéer. Barnas innspill genererer nytt materiale for kunstnerne som de igjen kan la seg inspirere av

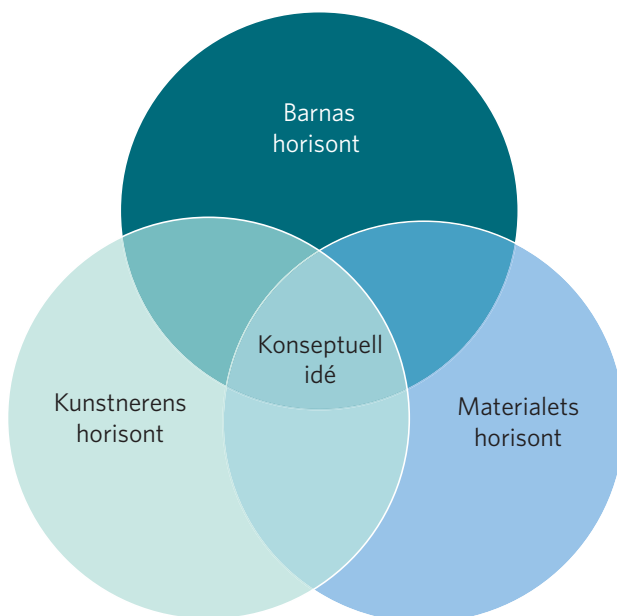
Gadamerens forståelse og bruk av begrepene *forståelseshorison* og *horison*-*sammensmelting* vil også kunne være relevante i analyse av egenskapte teaterproduksjonsprosesser i samspill med målgrupper.

Materialet, i dette tilfellet impulsen vi tar utgangspunkt i og det sceniske materialet som stadig produseres, har sin egen forståelseshorison. Det har også de kreative personene. Materialet har sin egen historisitet og kontekst, mens kunstnerne og barna har hver sine forståelseshorisoner med seg inn i prosessen. Og det er når disse tre horisonene møtes og smelter sammen, at en tolkning eller her, en konseptuell idé, kan oppstå.

Likevel vil det være viktig å moderere den gadameriske forståelse av møtende horisoner noe for vår bruk. Gadamer har blitt kritisert for tolkningsteoretisk relativisme i den forstand at det kan være nærliggende å se alle tolkninger som likeverdige, ettersom alle tolkninger må være annerledes enn andre (Kittang, 1979, s. 50; Kjørup, 1999, s. 285 f). Forståelse kan lett fremstå som et uregulert spill av horisoner i stadig sammensmelting, mener Kittang. Han mener at Gadamer misforstås, fordi Gadamer selv fremhever at tolkningen må ses i nær sammenheng med «saken selv». Han påpeker også at det for Gadamer ikke er slik at alle fordommer, autoriteter og tradisjoner er like viktige. Det finnes nemlig en riktig måte å

gripe saken an på, og det finnes fordommer som er legitime, mens andre er det ikke. Kittang viser at Gadamer også mener man må ha en innforståelse med saksforholdet i teksten, selv om dette alltid betyr å være i dialog med ens egne fordommer (Kittang, 1979, s. 50).

Relativismekritikken kan slik bli vår åpning i bruk av Gadamer i en prosess der tolkninger «vokser frem». Med et konstruksjonistisk ståsted ser jeg at teaterprosessen konstruerer mange ulike perspektiver og meninger. Det er ikke teaterprosessens mål å finne frem til en riktig tolkning, som vi skal basere hele produksjonen på. I den egenskapte teaterproduksjonsprosessen er det nettopp et poeng at det skjer et spill av mulige horisonter i stadig sammensmelting. For det er i en slik komplisert prosess at det kan oppstå mange mulige tolkninger, som blir til konseptuelle idéer som kan brukes for det videre arbeidet med forestillingen. Modellen jeg har utviklet, og som blir et sentralt analyseverktøy, viser hva som skjer når horisontene i teaterprosessen smelter sammen. Den viser at det i rommet mellom materialets, barnas og kunstnerens horisont kan vokse frem en konseptuell idé for forestillingen.



Figur 3. I den kunstneriske prosessen med forestillingen vil en konseptuell idé kunne oppstå når de tre horisontene (barna, kunstnerne og materialet) smelter sammen

Metodiske betraktninger knyttet til samarbeidsprosjektet «Musikkteater i barnehagen», 2020

Dette kunstbaserte forskningsprosjektet har selve den meningsgenererte og skapende teaterprosessen som sitt fremste materiale, og i stor grad ledes selve forskningen gjennom praksis (Haseman, 2006; Rasmussen & Gjørnum, 2012). Min rolle som kunstnerisk forsker i prosessen har hatt betydning for teaterprosessens fremdrift, og derfor også for den kunnskap det har vært mulig å hente ut på ulike tidspunkt. Jeg var imidlertid ikke eneansvarlig for fremdriften i prosessen for studentene. Det har vært tre veiledere i prosjektet, og jeg har vært en av disse. Sammen med de andre veilederne har jeg lagt an til viktige stopp-punkter i prosessen, der studentene, sammen med oss, skulle reflektere over utviklingen av sitt konsept, og se dette i relasjon til målgruppa. Det har vært lagt inn refleksjonspunkter både i etterkant av hvert av de tre referansebesøkene, men også ved konseptveiledning, samt etter produksjonens slutt. I tillegg til min nærhet til prosessen, som altså har vært med på å sikre refleksjon i og over teaterprosessen underveis, har jeg vært svært bevisst mine egne forforståelser, og en utfordring her har vært å unngå å la dette påvirke mine observasjoner i for stor grad.

Både studentgruppen og barnegruppen har vært godt informert om at prosjektet har vært et kunstnerisk forskningsprosjekt, og studentgruppen har således vært klar over at også deres refleksjonsnotater kunne brukes som en del av forskningen i prosjektet. Avtaler om bruk av bilder er gjort særskilt i etterkant. Det er ikke brukt video- eller lydopptak av barn eller studenter.

Det ble gjennomført tre referansegruppebesøk, der de fire studentene møtte en barnegruppe på 10–12 barn fra en lokal barnehage. Under disse besøkene testet studentene ut sitt materiale sammen med barnegruppa gjennom både visninger av skisser til scener, dramapedagogiske metoder og samtaler med barna. I mitt forskningsprosjekt har jeg sett nærmere på det første og siste referansegruppebesøket, da det var disse to jeg var med på. En sentral metode har vært observasjon, loggført av meg gjennom hele prosessen som forskerlogg. For at observasjonene ikke skulle

bli for farget av egne forforståelser i for stor grad, har jeg testet mine for-
tolkninger underveis i prosessen gjennom samtaler med de andre veile-
derne. Jeg har også hatt tilgang på deres notater og oppsummeringer fra
møter. I tillegg til dette har materialet bestått av studentenes individuelle
refleksjonsnotater, som ble levert etter endt produksjon. Disse skulle leve-
res som en del av emnet, og hver student reflekterte over prosessen med
utgangspunkt i egen valgt problemstilling. Som materiale har jeg derfor
også fire slike refleksjonsnotat, der hvert notat er på om lag fire sider.
Dette har vært et viktig materiale, fordi det har gjort det mulig for meg å
se egne observasjoner opp imot studentenes observasjoner og refleksjo-
ner. Jeg har således brukt dette aktivt både som støtte for egne synspunkt
der mine observasjoner har fått forsterket støtte, men også til å justere og
moderere egne observasjoner, der det har vært riktig.

I analysen av materialet har jeg sett etter hermeneutiske sirkler som
har oppstått mellom barna, kunstnerne og materialet, og jeg har forsøkt
å se hvilket nivå dialogen har skjedd på, for eksempel om barnas innspill
har vært knyttet til utvikling av narrativ, tema eller form. Disse kate-
goriene viste seg å ikke være så avgjørende som jeg først hadde tenkt,
da det gikk litt på siden av mitt forskningsspørsmål. Jeg valgte å heller
konsentrere meg om å undersøke om noen av mine antagelser fikk støtte
enten hos de andre veilederne, eller hos studentene. Det har likevel vært
forskerloggen som har vært viktigst for å oppdage både de hermeneutiske
sirklene mellom barna og studentene, og ikke minst for å se hvordan den
konseptuelle idéen ble utviklet. Dette var et tydelig øyeblikk som gjorde
at jeg måtte gå tilbake til teorien, nettopp for å finne en utvidet forstå-
else som kunne forklare hvordan idéen oppsto i mellomrommet mellom
studentene, materialet og barna. Gjennom teorien om horisontsammen-
smelting ble det mulig å sette ord på prosessen jeg hadde vært vitne til,
og å utlede en ny modell for hvordan horisontsammensmelting nettopp
utvikler den konseptuelle idéen i en slik hermeneutisk prosess. Dette er
typisk for en prosess innenfor kunstbasert metodologi i drama og teater.
Forskeren arbeider ikke ut fra en hypotese eller gransker en teori som
skal etterprøves, men i stedet anerkjennes praksisen, noe som kan legge
til rette for at ny teori kan vokse frem fra selve praksisen (Nelson, 2013,
s. 39).

I ettertid ser jeg at det kunne ha vært interessant å ha egne samtaler med barna som deltok, for at jeg som forsker kunne få tak på deres perspektiver underveis i prosessen. Jeg mener likevel at jeg har prøvd å utligne dette ved at jeg i prosessen faktisk la til rette for en bevisst og systematisk observasjon av barna, som involverte også de andre veilederne og studentene til enhver tid. Jeg la opp til at studentene lagde en stor plakat der de dokumenterte prosessen. I løpet av prosessen har studentene sammen med veilederne oppsummert sine observasjoner av barna etter hvert referansegruppebesøk. Vi har skrevet ned barnas innspill på alle nivå (tema, form, narrativ). I tillegg har scenisk materiale og idéer som studentene har produsert kommet opp på plakaten. Underveis i prosessen har vi sammen pekt på sammenhenger mellom studentenes skisser og barnas innspill.

Analyse av empirisk materiale

Hermeneutiske sirkler i arbeid med øyenstikkeren som impuls

Studentene fikk utdelt en impuls med en med en kort fortelling samt noen fakta om øyenstikkeren (Renslebråten, 2016). Vi kan si at impulsen var en *fabelfaktisk fortelling*, en fortelling der man blander fakta og fabler for å nærme seg et tema fra ulike synsvinkler (Rønningen, 2015, s. 90). En slik impuls åpnet for utforskning av de faktiske egenskapene til øyenstikkeren, samtidig som studentene kunne la seg inspirere av selve fortellingen, når de skulle utvikle scenisk materiale (Rønningen, 2020, s. 7f).

Hvordan skulle så studentene gripe an impulsen og faktisk skape scenisk materiale? Studentene fikk innføringer fra veilederne i ulike måter å skape scenisk materiale fra en impuls på. En metode som kan starte, og åpne opp prosessen med å skape barneteater, er arbeid med *dramaturgiske innganger* (Gladsø et al., 2015, s. 183f). I en videreføring av dette, i metoden *teatral kiasma*, krysser man grunnelementer og arbeidsmetoder for å gi seg selv en oppgave som man må løse scenisk. Fordelen med en slik metode er at man kan gjøre kombinasjoner man ellers ikke ville ha tenkt på, og at man derfor kan få opp sceniske skisser ved å komme seg raskt opp på gulvet (Rønningen, 2018, s. 32).

Studentene lagde flere raske skisser basert på denne metoden. Da de krysset grunnelementet *figur* med uttrykket *sirkusgjøgleri* skapte de en scene der to utøvere dannet et akrobatisk hjul. Dette ble en tilblivelsscene: to øyestikkere møttes, danset sammen i et hjul (parringsdans), og slik ble den lille øyestikkeren til. Studentene prøvde også ut hva som skjedde når de krysset grunnelementet *rom* med *lydforming*. Skissen ble da til en sekvens der aktørene lagde alle lydene som kunne høres på myra, stedet der øyestikkeren bodde.

På det første referansegruppebesøket kombinerte studentene noen av disse skissene til en liten visning, som ble etterfulgt av en felles drama-pedagogisk lekseanse. Studentene begynte med å lage lydene på myra, og introduserte gjennom dette flere av dyra som bodde der. Dernest fikk vi møte to øyestikkere som bodde der, som møttes gjennom lyd og bevegelse, og der de til slutt endte opp i et «parringshjul». Ut ifra dette hjulet dukket en hanskedukke opp, i form av en sokk, som så sa «og sånn ble jeg, øyestikkeren, til». Med bakgrunn i denne scenen fortsatte leken og utforskingen sammen med barna. Studentene spurte barna hva slags andre dyr som bodde på myra, og her fikk de stor respons, og ikke minst mengder med kunnskap som barna hadde om alle dyra. En student reflekterer slik:

Under det første referansemøtet med barna skjønte vi fort at barn er smartere enn det vi tror, og at vi voksne ofte gjør dem dummere enn de fortjener å være. Dette viste de helt klart ved å komme med masse dyrefakta som vi selv ikke var klar over når vi stilte dem spørsmål om hva slags dyr som lever i en myr. (Student i refleksjonsnotat, 2020)

Gjennom denne enkle øvelsen fikk studentene kunnskap om hva slags dyr som var spesielt interessante for barna (bl.a. bever, hval og skilpadde), og de fikk også innspill til at det å skape ulike dyrelyder var spennende for barna, og at de selv også gjerne ville bidra i dette. Barna ga således innspill til arbeidet med form; både gjennom hvilke karakterer som kunne være interessante, samt til ønsket om fokus på lyd i uttrykket. Dette førte til at studentene senere utforsket blant annet skilpadda som karakter, og at de skapte materiale der barna fikk ta del i å lage lydkulisser som en del av forestillingen.



Figur 4. Øyestikkeren møter ulike dyr. (Foto: Lene Helland Rønningen)

I den videre utforskningen spurte studentene barna hvem øyestikkeren skulle møte på myra (for eksempel sommerfugl, bever og løve) og de spilte så ut møtene, gjennom improvisasjon, for barna. Innimellom stoppet de opp og spurte barna «hva skjer nå?». På denne måten utforsket barna og studentene sammen hva som skulle skje. I dette oppsto det idéer til både relevante formgrep, slik som bruk av lyder eller type karakter, men også til tematikk. Det var svært interessant at barna ønsket å se en «krig» mellom øyestikker og bever, og de utforsket gjennom dette det som er farlig, og det å løpe unna, men også hvordan en slik situasjon kunne løses. I denne scenen var det beveren som sprang etter øyestikkeren. Barna fikk foreslå hvordan det kunne løses, og «snakk sammen» og «bli venner» var forslag som ble prøvd ut. Men dette viste seg vanskelig å løse. Det som var interessant var at barna i møte etter møte mellom øyestikkeren og andre farlige dyr (løve, gepard) tok opp det samme; de ville undersøke hva man skulle gjøre i farlige situasjoner. Til og med da øyestikkeren skulle møte et veldig lite dyr, mauren, undersøkte de denne tematikken, men denne gang var det mauren som hadde gjemt seg i maurtua og der

øyenstikkeren sto utenfor og ville inn. Men kan man stole på noen som kanskje er farlige? Og hva skal til for at man gir noen en sjanse? Dette ble noen svært sentrale spørsmål som barna utforsket gjennom dette. Barna mente at så lenge øyenstikkeren sa «helt ærlig» og «jeg lover» så måtte man stole på den når den påsto at den skulle oppføre seg fint. Dette ble til en interessant diskusjon mellom barna; kunne man egentlig stole på noen når de har lovet det? For å være på den sikre siden måtte de også spørre dronningen, som kanskje kunne representere en morsfigur. Dersom hun sa ja, var det greit, da kunne øyenstikkeren få slippe inn i maurtua.

I dette utdraget fra det første referansegruppemøtet ser jeg flere hermeneutiske sirkler mellom barna, studentene og materialet. Vi kan si at studentene, med utgangspunkt i impulsen, lagde scener som forsket i det faktiske ved det å være øyenstikker, ved å lage en scene om stedet den bodde (lydforming), hva som skjedde når den ble unnfanget og senere født. Videre åpnet studentene utforskingen sammen med barna ved å forske i øyenstikkerens «hvem er jeg, og hvem kjenner jeg?». Dette førte til en utforsking der barna ville forske i hva man gjør i møte med det skumle. Svaret er først og fremst at man springer, men hva gjør man så videre? Det utkrystalliserte seg en relevant tematikk for barna; hvem kan man stole på? Og



Figur 5. Haren lurer skilpadda. (Foto: Unge Viken Teater)

hvordan kan man være sikker på at man kan stole på noen? Dette ble altså et innspill til studentene på tematisk nivå, som igjen førte til at studentene senere utviklet en ny scene. De skapte en scene med en treg skilpadda som gjerne ville leke. Skilpadda lures av en kjekk og rask hare som påstår at hun vil leke med han, men som egentlig bare erter han. Når skilpadda faller i leken, later haren som hun skal hjelpe han opp, men hun lurer han gang på gang. Til og med selv om hun sier «jeg lover» bryter hun hans tillit.

En av studentene sier det slik:

Barna selv tok opp tematikk rundt tillit og det å kunne stole på andre eller ikke. For meg virker det derfor som om de er opptatt av å finne en viss dybde i karakterene og å skape en motstand i forestillingen [...] I forestillingen vi lagde har vi skapt noen karakterer med en viss form for dybde. Vi møter blant annet haren helt i starten som fremstår som veldig søt og ufarlig. Den er likevel litt slem der den hensynsløst leker med skilpadda når den vet at den er mye raskere enn han. Haren lurer skilpadda flere ganger og barna lurer på om man kan man stole på haren eller ikke. Dette tilfellet er noe likt øyestikkeren som vi prøvde å skape i det første referansegruppebesøket. Noen sier det ikke er lov å lure, mens andre fryder seg på skilpaddas bekestning. (Student i refleksjonsnotat, 2020)

Her ser vi at barna gir innspill til den opprinnelige tematikken («hvem er jeg?») gjennom å løfte frem en tematikk knyttet til hvem man kan stole på. Dette fører igjen til en videre utforskning for studentene om hvem hovedkarakteren (som senere har blitt skilpadda) er, og hva han har opplevd. På bakgrunn av dette lager de altså nytt scenisk materiale der vi ser at skilpadda blir lurt av en hare. Tema går således i hermeneutiske sirkler som utvides og får mer dybde for hver runde.

I tillegg bidrar barna også til utviklingen av formgrep. Slik sitatet fra studenten viser får dette studentene til å tenke mer komplekst rundt karakterene og hvem de er, og de utvikler nytt materiale der flere av karakterene også er mer todimensjonale enn det som kanskje er vanlig innenfor en del type barneteater.

Horisontsammensmelting og konseptuell idé

Jeg har sett at den kunstneriske prosessen var en dobbel hermeneutikk der tematikk ble utviklet gjennom en kontinuerlig prosess av sirkler

mellom barna, studentene og materialet. Men hvordan kan man som kunstneriske aktører, ved hjelp av barnas innspill, skape kunstopplevelser for barn som bygger deres nysgjerrighet, men også speiler deres identitet? Hvordan kan egentlig en konseptuell idé som er relevant for dem, men også for kunstnerne, oppstå?

Begrepet brennpunkt er ifølge Barbro Rønning knyttet til hvordan du kan få idéen din til å flamme opp og begynne å brenne hos flere enn deg selv. Et personlig brennpunkt gjør at de forestillingene vi lager, alltid filtreres gjennom vår egen livsverden og erfaring. Det er først når vi byr på oss selv og vår egen sårbarhet, og der dette vil legge seg som en film over regikonseptet, at forestillingen kan berøre andre (Rønning, 2018, s. 142). Et slikt personlig brennpunkt er en sentral del av de involverte kunstnerne, her studentenes, forståelseshorisont fordi det i stor grad speiler deres virkelighetsoppfatning og syn på verden. Et brennpunkt skapes fordi vi ser og forstår verden på en bestemt måte. Dette er en viktig del av forforståelsen. Hermeneutikken har vist oss at en tolkning kan oppstå når kryssende horisonter møtes og smelter sammen, og slik vil det også være for en kunstnerisk prosess som dette. En konseptuell idé kan først oppstå i møtepunktet mellom kunstnerens brennpunkt (og hele deres forståelseshorisont), og barnas- og materialets forståelseshorisont.

I denne prosessen var det tydelig hvordan studentenes konseptuelle idé for forestillingen vokste frem nettopp i krysningen mellom disse tre horisontene. For eksempel var studentene opptatt av det å være annerledes, og det å «søke ut» for å svare på hvem man kunne være i verden. Dette knyttet de til blant annet kjønnsproblematikk; kan man være den man føler seg som? Andre sentrale spørsmål i dette var hvordan andre oppfatter en, og hvordan man egentlig kan finne seg selv i en tid der mange identiteter (knyttet til kjønn) er mulig. Dette er interessant som et personlig brennpunkt, og svært relevant for personer i deres egen aldersgruppe. Studenttiden innebærer ofte en prosess der man ønsker å finne ut hvem man er og hvem man kan være i verden. Gjennom et slikt personlig brennpunkt ser vi tydelig at det er preget av deres historiske og kontekstuelle betingede forforståelse. Det innebærer et syn på verden som mange unge voksne i Norge anno 2020 vil kjenne seg igjen i. Man anerkjenner virkeligheten som et sted der man kan bli mange ulike, og der selv tidligere mer låste

kategorier som kjønn, også er åpen for utforskning. En ung voksen i Norge anno 1950 ville neppe hatt den samme forståelsen av virkeligheten. De unge voksne av i dag sin virkelighetsforståelse er i stor grad knyttet til identitet; til hvem man kan bli og hvem man kan være.

Men selv om barna i denne prosessen på mange måter lever i samme kontekst som de voksne kunstnerne, betyr ikke det at deres forforståelse innebærer det samme synet på verden. Gjennom analysen har vi sett at relevant tematikk for barna var knyttet til hvem man kan stole på. Vi kan med andre ord si at deres virkelighetsforståelse handler om hvordan verden kan være både trygg og utrygg for dem.

Fra den hermeneutiske gjennomgangen har vi sett at også fordommer er en del av alle aktørenes (veilederne, studentene og barna) forforståelse, og at det er viktig å bli klar over disse, gjerne i møte med stoffet. Dette ble tydelig da studentene presenterte sitt personlige brennpunkt for veilederne, omkring midtveis i prosessen. Studentene begynte med å si at de syntes kjønnsproblematikk var spennende, og at de hadde tenkt på transpersoner som ønsket å bytte kjønn. De hadde stor forståelse for hvorfor mange ønsket det, dersom de følte de var født i feil kropp. De pekte videre på en undersøkelse de hadde lest der en del personer hadde angret seg etter kjønnskifteoperasjoner, og de spekulerte på hva årsaken til dette kunne være. Dette fikk dem til å tenke på at de ville lage en historie om en skilpadde som hadde et ønske om å bli en annen. Den skulle søke ut mot en magisk ugle som kunne gjøre den om til et annet dyr. Til slutt skulle skilpadden innse at den var god nok som den var, og likevel ikke ønske å bli et annet dyr. Dette skulle han oppdage gjennom en reise der han så seg selv gjennom møte med andre. I loggen min skriver jeg blant annet følgende:

Rent tematisk var dette overraskende for meg for jeg så at dette var noe som de (studentene) var opptatt av, men hva hadde dette med barnas hverdag og deres innspill til tema å gjøre? (Forskerlogg, 2020)

Som veiledere etterspurte vi hvor barnas horisont var, og hvordan deler av deres tematikk faktisk ble gjenspeilt i en konseptuell idé. Denne prosessen gjorde at studentene også ble klar over sine egne fordommer. Vi, veilederne, begynte å stille spørsmål som: Hva er det dere egentlig forteller

med en slik historie? Gjennom refleksjon innså studentene at man slett ikke kunne fortelle en historie om noen som følte seg som noe annet (her et annet dyr, men i overført betydning et annet kjønn), men som egentlig «bare» kunne bli kjent med seg selv, så ville de bli fornøyde. Studentene hadde ikke ment å bringe frem et slikt perspektiv, fordi de hadde jo selv-sagt forståelse for at det å være født i feil kropp ikke «går over». Det var først da vi gikk i dybden på deres forslag til fortelling at det ble tydelig at det var det de sa, men ikke mente å si. Med andre ord; det er når vi går i dybden på stoffet og ser det i forhold til en annen horisont (her barnas) at vi kan se og bli klar over våre egne fordommer, selv om disse kan være underliggende og egentlig ikke en sentral del av vårt syn, slik tilfellet var for disse studentene. Dette førte til at de heller måtte gå i en ny dialog med barnas (og materialets) horisont.

Gjennom dette fikk studentene klargjort for seg selv, og oss veiledere, at det de egentlig ville fortelle var knyttet til følelsen av å være annerledes, å strebe mot noe, og å ikke godta seg selv. Dette var et mer allment tema som vokste ut av studentenes opprinnelige brennpunkt. Her kunne man skape en fortelling om en skilpadde som ikke følte seg bra nok, men som legger ut på en reise for å se og oppdage seg selv gjennom møter med andre. Hvordan kunne så dette knyttes til barneperspektivet? Gjennom å prøve å gå inn i barnas horisont kunne vi koble dette til barn ved å stille spørsmål som: Når føler barn på å være annerledes? I hvilke situasjoner? Hva har skjedd som gjør at skilpadda føler på at han er annerledes?

Gjennom å gå inn i barnas horisont var det mulig å arbeide med det anvendte perspektivet, slik vi har sett er avgjørende i den hermeneutiske forståelsen. Den konseptuelle idéen kan få betydning dersom den er satt inn i en konkret og nåtidig situasjon som barna kan kjenne seg igjen i. Studentene tenkte på egen barndom, og påpekte at de alle hadde opplevd å bli utestengt fra leken. I slike situasjoner ble de usikre på om de var gode nok for de andre barna, og de følte på en annerledeshet. Og her koblet de seg virkelig på barnas horisont, og barnas tematiske innspill gjennom prosessen: lureri. Noen i gruppen husket at utestengelse da de var barn ofte kunne starte med at andre barn prøvde å lure dem, og at de da ble usikre på hvem de kunne stole på.

I materialet (og dets horisont) fant studentene en søken etter identitet, for eksempel hadde de på det første referansegruppebesøket utforsket hvem øyenstikkeren var, og hvem han kjente på myra. I tillegg tok historien i den opprinnelige impulsen opp ensomhet som tema, og det å søke trøst gjennom andre. I den historien finner en jente trøst i en dukke som hennes bror har formet som en øyenstikker. For jenta blir den levende, og hun blir glad igjen.

Og i dette skjer altså horisontsammensmeltingen, og en ny konseptuell idé oppstår. Studentenes horisont og brennpunkt knyttet til å være annerledes, å bli noen andre versus være seg selv, møter barnas horisont og tematikk knyttet til å kunne stole på andre, og begge disse møter materialet i dets fokus på identitet og trøst gjennom venner. Ut ifra dette oppstår den konseptuelle idéen, som på samme måte som brennpunktet kan legge seg som et filter over regikonseptet: *Skilpaddas reise for å finne seg selv gjennom møte med andre*. I denne konseptuelle idéen blir barnas fokus på å stole på noen, det som setter fortellingen i gang. Det hele starter med at hovedkarakteren skilpadda blir lurt av haren, som ikke vil leke med han. Dette gjør at han ikke føler seg bra nok fordi han er så «dum og treg». Derfor legger han ut på en reise, der han møter andre dyr. Han ser så sine egne verdifulle egenskaper i møte med dem. For eksempel innser han, i møte med en strandet hval, at han selv faktisk er ett av få dyr som både kan gå til lands og til vanns.

Også formmessig utvikler studentene en idé der reisen blir interaktiv, og der blant annet lydlig utforsking sammen med barna hjelper dem å skape landskapet, og dermed reisen for skilpadden gjennom forestillingen.

Avsluttende refleksjoner: Egenskapt barneteater i samspill med barnegrupper – en dobbelt hermeneutisk prosess

Jeg har i dette kapitlet analysert utviklingen av en barneteaterproduksjon ved å knytte an til sentrale begreper og modeller fra den hermeneutiske tradisjon. Jeg har undersøkt på hvilken måte kunstneriske aktører

kan utvikle en konseptuell idé gjennom nær dialog med barnegrupper i prosessen.

Å utvikle egenskapt barneteater i nært samspill med barnegrupper som en del av prosessen, kan ses som en dobbel hermeneutisk prosess. I møtet mellom barna, kunstnerne og materialet utvikles både tematikk og form gjennom en kontinuerlig prosess der innspill sendes ut, mottas og skapes. Dette åpner for at svært mange ulike tolkninger, eller konseptuelle idéer, kan bli til. I dette kapitlet har jeg sett at det er sentralt at forståelseshorizontene smeltes sammen, slik at en konseptuell idé kan stige frem. I en slik prosess er det helt avgjørende at studentenes egen horisont, og brennpunkt, settes i spill med barnas innspill, og materialet, for at en slik idé kan vokse frem, og bli tydelig nok til å brukes som grunnlag for å utvikle forestillingen.

Jeg har funnet ut at egenskapt teater for en målgruppe nettopp innebærer at kunstnere må prøve å få tak på hvem målgruppen er, slik at man evner å formidle deres blikk på verden. Å skape egenskapt teater for barn handler om å forstå deres verden, og la deres perspektiver gå i dialog med de involverte kunstners idéer. Den doble hermeneutikken innebærer også at kunnskapsutviklingen går begge veier; kunstnerne lærer mye om hva barna er opptatt av. I denne prosessen har jeg sett at barna ga innspill til en tematikk knyttet til å stole på andre, samt til form som dybde i karakterene, blant annet. Den kunstneriske forskningsprosessen har dessuten en helt spesiell mulighet til å bringe kunnskapen tilbake til samfunnslivet, slik at det får betydning også for informantene. I denne prosessen endte utforskningen med å bli en forestilling der barna kunne se sine egne innspill, men også kunnskapsutviklingen som hadde foregått. I forestillingen kunne de se sine egne bidrag knyttet til å stole på noen, og å lure noen. Samtidig fikk de også utvidet egen forståelse fordi denne forestillingen handlet ikke bare om hvem vi kunne stole på. Den så også på sammenhengen mellom å bli lurt gjennom utestengelse, og det å ikke føle seg bra nok. I forlengelsen av dette viste den også hvordan det å søke ut og møte andre, kan bety at man også kan lære mer om seg selv. Slik kan vi si at barnegruppas forståelse av tema også ble utvidet fordi den gikk i dybden på en annen måte enn det barna selv hadde gjort.

Referanser

- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere; et bidrag til en performativ teori og analyse* [Doktorgradsavhandling]. Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Polity Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi, Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Palgrave MacMillan.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* [Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/229706>
- Haagenen, C. (2018a). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater. I V. Aune & C. Haagenen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (s. 179–198). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haagenen, C. (2018b). «Speil, speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom. I V. Aune & C. Haagenen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (s. 199–221). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haagenen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* [Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243417>
- Hingorami, D. (2016). Creating theatre work for a diverse teenage audience. I T. Maguire & K. Shuitema (Red.), *Theatre for young audiences* (s. 69–68). ULC IOE Press.
- Instituttet Musikkteaterhøyskolen. (2020). *Emnebeskrivelse, aktuelt emne (AKT2)*. Høyskolen Kristiania.
- Kittang, A. (1979). Hermeneutikkens historie fra Dilthey til Habermas. I A. Kittang & A. Aarseth (Red.), *Hermeneutikk og litteratur* (s. 40–66). Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.

- Leahey, K. (2016). The youth respondent method: New work development of theatre for young audiences. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy*. Routledge.
- Nelson, R. (2013). From practitioner to practitioner-researcher. I R. Nelson (Red.), *Practice as research in the arts. Principles, protocols, pedagogies, resistances* (s. 23–48). Palgrave Macmillan.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre. A practical handbook*. Routledge.
- Rasmussen, B. & Gjørsum, R. G. (2012). Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama/teaterforskning. I B. Rasmussen & R. G. Gjørsum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 7–23). Fagbokforlaget.
- Renslebråten, L. (2016). *Insekter og krypdyr. Fakta og fortellinger for barn*. Arneberg forlag.
- Rønning, B. (2018). ODA: Opplevelsesbasert dramaturgisk analyse – fra tekst til regikonsept. I A. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon – ti produksjonsetetiske innganger*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Rønningen, L. H. (2020). Metodikk. I H. Pettersen (Red.), *Musikkteater i barnehagen. En rapport om utviklingsprosjektets første år* (FOU-rapport). Høyskolen Kristiania, Institutt Musikkteaterhøyskolen.
- Rønningen, L. H. (2018). Teatral kiasma – for å skape en bredere tilgang til dramaturgiske åpninger i teaterproduksjon. I V. A. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon – ti produksjonsetetiske innganger* (s. 35–56). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Rønningen, L. H. (2015). Den fabelfaktiske fortellingen – en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 85–114). Fagbokforlaget.
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 85–114). Fagbokforlaget.
- Wynne-Wilson, P. (2012). Creating plays for children from children's play. I T. Maguire & K. Shuitema (Red.), *Theatre for young audiences* (s. 47–58). ULC IOE Press.