



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OBE2-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2023 00:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	25-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 BACH301 1 OBE2 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	533
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	8797
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	1
Andre medlemmer i gruppen:	526, 417

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



BACHELOROPPGAVE



Veien til en interaktiv forestilling for barnehagebarn

The process of an interactive performance for kindergarten children



Kandidatnr: 417, 526, 533

Antall ord: 8797

Barnehagelærer
Program: BACH301
Veileder: Elin Thoresen
25.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	3
1. Innledning	4
1.2 <i>Problemstilling</i>	5
1.3 <i>Begrepsavklaring</i>	6
1.3.1 <i>Kunstfagdidaktikk</i>	6
1.3.2 <i>Interaksjon</i>	6
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	6
2. Teori	6
2.1 <i>Begrepsavklaring</i>	7
2.2 <i>Barneteaterhistorie</i>	7
2.3 <i>Teater-i-undervisning (TiU)</i>	8
2.4 <i>Å utvikle et TiU-program</i>	9
2.5 <i>Interaksjon</i>	10
2.6 <i>Improvisasjon</i>	11
2.7 <i>Medvirkning og medskapning</i>	12
3. Metode	13
3.1 <i>Kollaborativ autoetnografisk metode</i>	13
3.2 <i>Kritikk av autoetnografisk metode</i>	14
3.3 <i>Vår erfaring med kollaborativ autoetnografisk metode</i>	14
4. Resultater	15
4.1 <i>Resultatpresentasjon av utformingsprosessen</i>	15
4.2 <i>Resultatpresentasjon av gjennomføring</i>	18
5. Drøfting	20
5.1 <i>Teater for barn</i>	21
5.1 <i>Teater-i-Undervisningen (TiU)</i>	21
5.2 <i>Prosessuelle valg</i>	23
5.3 <i>Interaksjon med barna</i>	23
5.4 <i>Å kunne improvisere</i>	23
5.5 <i>Medvirkning og medskapning</i>	24

5.6	<i>Drøfting av prosessen</i>	25
5.7	<i>Devising-prosess</i>	25
5.8	<i>Prøveforestilling</i>	25
5.9	<i>Rammefaktorer</i>	25
5.10	<i>Engasjerte voksne</i>	26
5.11	<i>Trygghet skaper trygghet</i>	26
5.12	<i>Scenografiske valg</i>	27
5.13	<i>Tidsbruk og tilskuere</i>	27
5.14	<i>Engasjerende tema</i>	28
5.15	<i>Etiske vurderinger</i>	28
5.16	<i>Kritikk av egen studie</i>	28
6.	Avslutning.....	29
7.	Litteratur.....	29
8.	Vedlegg.....	31

Sammendrag

I vårt studie ville vi undersøke bruken av interaktivitet for barnehagebarn gjennom en praktisk del, samt undersøke hvilke prosessuelle valg og rammefaktorer som har vært fremtredende i denne prosessen. Målet var å se om interaktivitet fungerte for barnehagebarn, og hvordan vi opplevde denne interaksjonen. Vi har anvendt kollaborativ autoetnografisk metode, hvor vi forsker på oss selv. Vi har innhentet data fra våre egne erfaringer underveis, samt reflektert over graden av interaktivitet under hver forestilling vi har hatt, til sammen har dette blitt våre resultater som blir drøftet. Avslutningsvis presenterer vi våre funn og begrunner vår konklusjon.

Forord

Vi vil først og fremst takke vår inspirerende og kunnskapsrike veileder Elin Thoresen for fantastiske veiledninger gjennom hele perioden. Din tro og ditt engasjement for arbeidet har vært en stor motivasjon for oss. Vi setter stor pris på det.

Tusen takk til Katrine Heggstad for at du satt av tid til oppfølging av prosessen til det praktiske arbeidet vårt. Vi setter stor pris på alle tips, triks og råd du har kommet med.

Uten dere to hadde ikke dette arbeidet vært det samme. Dere er uvurderlig!

Tusen takk til Torild Jacobsen som har veiledet oss gjennom det skriftlige arbeidet, gitt oss konstruktive og presise tilbakemeldinger som har vært svært nyttige. I tillegg til oppløftende ord og tro på oppgaven.

Vi vil også rette en stor takk til barnehagene vi har holdt forestillingene i; Sandslimarka Kanvas-barnehage, Midtunbråtet Doremi barnehage og Arnatveit barnehage.

Sist, men ikke minst vil vi takke hverandre for en hardtarbeidende, gøy, inspirerende, morsom og relasjonsbyggende periode. Ingen har hatt det like gøy som oss under et så omfattende arbeid før!

God lesing.

25. Mai 2023

1. Innledning

Med denne bacheloroppgaven avslutter vi vårt tredje år på barnehagelærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet. Årene ved høgskolen har bidratt til muligheten til å fordype og engasjere oss i et tema og problemstilling. Vi tok *kunstfaglig arbeid i barnehagen* som fordypning og derfor følte det naturlig for oss å velge et kunstfaglig tema for vårt arbeid. Vår problemstilling bygger på en del av dramafaget som vi synes er spesielt interessant og ville utforske mer.

Teater-i-Undervisning (TiU) er en teaterform som er mest brukt med eldre barn og lite brukt i barnehager. Vi ble derfor engasjert av tanken på å lage en TiU-forestilling for barnehagebarn og håper at vår studie kan være med på å begrunne hvordan denne teaterformen også skal kunne ha sin funksjon for yngre barn. Vi har hatt fokus på utviklingen av TiU-forestillingen, samt hvordan den fungerer og ble tatt imot i praksis. Vi valgte å ta i bruk *kollaborativ autoetnografisk* metode,

som vil si at vi forsker på oss selv og våre egne erfaringer gjennom utviklingen og gjennomføringen av dette studiet. Vårt mål og ønske er at det forhåpentligvis også skal være nyttig og relevant for andre innenfor både det pedagogiske og det kunstneriske feltet. Vi håper også at bacheloroppgaven vil bidra til mer kunnskap og inspirasjon til å utvikle og gjennomføre en TiU-forestilling for barnehagebarn.

Gjennom de tre årene vi har gått på barnehagelærerstudiet ved Høgskulen på Vestlandet, har vi hatt ulike kunstfag som en del av utdanningen. Det har vært med på å øke bevisstheten vår rundt viktigheten av kunstfag i barnehagen. I relasjon til teater og formidling har vi hatt flere samtaler med hverandre rundt den pedagogiske virkningen det kan ha.

Vi ønsket å lage en forestilling som tar barn på alvor, som er inspirert av deres hverdag og som kan ha en *kunstfaglig, didaktisk tilnærming* uten å virke moraliserende. Vi vil rette oss mot begreper i denne oppgaven, grunnet manglende forskning på interaktivt teater med autoetnografisk metode. Dette er et felt som ingen andre har arbeidet med før, så vidt oss bekjent. Vi har gjennomført et begrenset studie på sammenhengen mellom TiU, interaktivitet og barnehagen, og vil med dette studiet presentere våre resultater.

1.2 Problemstilling

I dette studiet ønsket vi å undersøke om det er mulig å ha en TiU-forestilling for barnehagebarn og hvordan prosessen blir under utformingen og gjennomføringen av forestillingen. Følgende problemstilling i studiet er:

«Hvilke prosessuelle valg og rammefaktorer er fremtredende i utformingen og gjennomføringen av en interaktiv forestilling for barnehagebarn?»

Gjennom denne problemstillingen vil vi belyse opplevelsene våre både knyttet til utformingsprosessen og til gjennomføringen av den endelige forestillingen. Vi har vektlagt valgene vi har gjort underveis i prosessen; de prosessuelle valgene, rammefaktorene; forholdene som lå til rette for oss, som har gitt muligheter og/eller begrensninger og arbeidet med interaktivitet.

1.3 Begrepsavklaring

I innledningen og problemstillingen nevner vi begrepene *kunstfaglig didaktikk* og *interaksjon*. For å få en forståelse av hva innledningen og problemstillingen innebærer, vil vi videre redegjøre de nevnte begrepene.

1.3.1 Kunstfagdidaktikk

Didaktikk betyr undervisningslære og kunstfagdidaktikk er bruken av kunstfag i en pedagogisk form (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 161). En kunstfaglig didaktisk tilnærming vil altså si at en anvender kunstfag i en lærende situasjon.

1.3.2 Interaksjon

Trine Hild Blixrud (2011) beskriver at interaksjon betegner hverdagslig mellommenneskelig kommunikasjon hvor mennesker kommuniserer ansikt til ansikt i en vekselvirkning. I interaktive teaterformer står dermed interaksjoner mellom publikum og utøvere sentralt (s. 26).

1.4 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven skal vi redegjøre for relevant teori for vår problemstilling og tema. Deretter går vi over til metoden vi har brukt og gjør rede for den. Videre vil vi gå inn på resultatene, før vi skriver mer om den praktiske delen og drøfter den skapende prosessen og selve gjennomføringen. Avslutningsvis skal vi samle det vi har funnet ut gjennom dette studiet i en konklusjon.

2. Teori

I følgende del skal vi presentere de teoretiske perspektivene som danner grunnlag for å svare på problemstillingen: «*Hvilke prosessuelle valg og rammefaktorer er fremtredende i utformingen og gjennomføringen av en interaktiv forestilling for barnehagebarn?*»

Vi valgte å ta utgangspunkt i fem ulike hovedbegreper som vi vil presentere og redegjøre for. Begrepene er relevante for problemstillingen, da de viser til hva vi måtte tenke gjennom når vi

skapte og gjennomførte TiU-forestillingen for barnehagebarn. Her har vi tatt i bruk relevant faglitteratur og en sentral kronikk.

2.1 Begrepsavklaring

Som nevnt tar vi utgangspunkt i fem hovedbegreper: «*Barneteater-historie*», «*TiU*», «*Interaksjon*», «*Improvisasjon*» og «*Medvirkning*». De overnevnte begrepene vi valgte var mest fremtredende i forbindelsen med besvarelsen av problemstillingen. I de neste avsnittene vil vi redegjøre for begrepene med teori fra forskning som er gjennomført enten i teaterkontekst eller barnehagekontekst, samt knytte dem opp til vårt arbeid.

2.2 Barneteaterhistorie

Ordet barneteater kan brukes på flere ulike måter. Det kan bli brukt om det som barn skaper og improviserer fram selv, men det kan også bli brukt om teater som barn skaper ut fra et manus som allerede er ferdigskrevet, eller som barna er med på å utvikle. Barneteater-begrepet kan også brukes om teater spilt av voksne skuespillere for barn. I denne kategorien ligger det profesjonelle barneteateret, som også omtales som scenekunst for barn (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 131). Videre vil vi trekke frem sentrale hendelser i barneteaterhistorien som er relevant for dette TiU-studie.

En viktig pioner i denne sammenhengen er Asja Lacis fra Latvia (Heggstad, 2022, s. 133). I 1912 flyttet hun til Russland for å studere teaterstudio og hun underviste ved en skole for latviske flyktninger. Hun konsentrerte seg etter hvert mer om teaterarbeid med barnehjemsbarn og gatebarn og startet det som ble kalt *eksperimentell barneteater workshop* (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 133). Lacis arbeidet improvisatorisk og betraktes som en dramapedagogisk pioner. Her kan vi igjen trekke noen linjer fra viktig barneteaterhistorie til vårt TiU-studie. Lacis jobbet med improvisasjon, noe som vi også arbeidet med under utviklingen og gjennomføringen av forestillingen. Begrepet *improvisasjon* vil vi belyse senere i kapittelet.

På 1970-tallet skapte man nye former og ny dramatikk, men senere gikk det over til å sette opp tradisjonelle stykker og oppsetninger, for eksempel; mye av Thorbjørn Egners dramatikk (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 141). Nagel (2009) skriver i kronikken *Gi barn kvalitetsteater*

om de tradisjonelle stykkene som ble satt opp på teatrene i Norge på den tiden, og uttrykker sin skepsis i forhold til dem. Hennes synspunkter vil vi skrive mer om under i drøfting-kapitlet.

På slutten av 1980-tallet ble det opprettet en rekke nye teaterprosjekter i Norge som involverte barn. Kulturskolen, som de aller fleste kommuner har, ble etablert da Musikkskolen gikk over til å omfatte alle kunstartene (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 143). *Den kulturelle skolesekken (DKS)* kom i 2001 som et statlig tiltak for skolene. Målet til DKS er at alle elever i Norge skal få en mulighet til å oppleve profesjonelle kunst- og kulturuttrykk og gjøre seg kjent med kunst- og kulturuttrykk av alle slag (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 143). *Den kulturelle bæremeisen* startet i 2006 i Bergen kommune. Til forskjell fra DKS er Den kulturelle bæremeisen et kulturelt tilbud hvor målgruppen er barnehagebarn, som skal inneholde høy grad av kvalitet innenfor kunst og kultur (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 144). Prosjektet bidro til møtesteder og utvekslinger mellom kunstnere og pedagoger i ti pilotbarnehager. Prosjektet ble i første omgang videreført til 2012. Andre kommuner har senere utviklet andre former for kulturelle bæremeiser (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 144).

2.3 Teater-i-undervisning (TiU)

Teaterformen som kombinerer teaterkunst og dramapedagogikk heter Teater-i-Undervisning (TiU) (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 144), og er den formen vi har benyttet oss av i vår praktisk estetiske bacheloroppgave. TiU er en sjanger som ligger i sjiktet mellom teater og dramapedagogikk. Theatre-in-Education (TiE) oppsto i England på midten av 1960-tallet, og er en oppsøkende type teatervirksomhet som består av et TiU-program med både forestilling og eventuelt ulike former for etterarbeid. Det er en interagerende form, der aktørene som spiller engasjerer publikum direkte i deler av spillet. For- og etterarbeid blir ofte utviklet som en del av helheten og med dramapedagogiske konvensjoner som hovedverktøy (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 144- 145). I TiU-produksjoner er *devisingprosesser* det som blir mest brukt. Devising vil si at de deltagende aktørene skaper noe sammen fra grunnen av (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 145). Gruppen starter ut fra en idé eller et tema og utvikler stoffet gjennom undersøkelser av relevant materiale (skjønnlitteratur, forskning, avisartikler, intervju osv.). I produksjonsprosessen foreligger det en kollektiv utforskning gjennom improvisasjon samtidig som en undersøker aktuelt kildemateriale (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 145).

I en TiU-forestilling har man også gjerne en *fasilitator* som ofte har en organiserende rolle (se vedlegg 1, side 1). «I TiU omtaler vi den som står på utsiden og organiserer og leder interaksjonen, for fasilitator, det vil si «den som tilrettelegger» (Heggstad & Heggstad, 2022, s.147). Gruppen vil være en gruppe med skuespillere, hvor alle har en dobbeltrolle og er i startfasen både spiller og fasilitator (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 160).

Det første ordentlige TiU-programmet var *Dommernes Dag* i 1986 med Torunn Kjølnør som instruktør. Flere grupper har eksistert som kompanier over lengre tid, men de fleste aktørene har annen drama- og teatervirksomhet ved siden av. Mange har tatt utgangspunkt i egne eksamensproduksjoner i TiU, utviklet disse videre og turnert rundt på skoler, noen har også utviklet egne TiU-kompanier (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 144-145).

2.4 Å utvikle et TiU-program

Heggstad og Heggstad (2022) har skissert en devisingprosess som er beregnet for dramastudenter og andre som har lyst til å utforske TiU-formen gjennom en planleggingsfase ut fra devisingstrategier (s. 160). Følgende er de ulike fasene i prosessen.

1. Å lete etter spor

Et sentralt poeng i TiU er at temaet man skal jobbe med, skal være noe hele gruppen er interessert i å utforske. Hva er gruppen opptatt av, hva vil man vite mer om, hva skaper engasjement både følelsesmessig og rasjonelt. Hver enkelt kan for eksempel tenke gjennom episoder fra egen barndom, ungdom eller senere som gjorde inntrykk og var overraskende, rystende, provoserende, skremmende osv.

2. Grundige undersøkelser og små improvisasjoner

Denne fasen har to fokus. Parallelt arbeides det med å undersøke nærmere det varme sporet og med utforskninger av materialet gjennom korte improvisasjoner.

Undersøkelsene gjøres både individuelt og kollektivt. For å gjøre dette mer konkret kan vi si at man endte opp med begrepet flukt. Her vil man da undersøke flukt så grundig som man kan. Søke i skjønnlitteratur, i forskningsartikler, i offentlige dokumenter, i statistikk osv.

3. Manus og programutvikling

Improvisasjon vil fortsatt være sentralt i arbeidet: *Enacting* av scener, altså utspilling av scener, re-enacting, videoopptak, analyse og skriving av manusfragment. Senteret for TiU-programmet bestemmes. Målgruppen fastlegges. Det arbeides med elevmedvirkning; hvor er de gode åpningene og hvordan skal elevene utfordres, gjennom rolle eller som seg selv? Det arbeides med det scenografiske, med ting/rekvisitter, med mellomrom osv.

4. Turnering

Turneen gjennomføres. Etter hver gang bør man diskutere hendelsen og ta med seg erfaringene til neste gang. Her vil man da ha muligheten til å endre, både i spillsekvenser som ikke fungerte slik dere hadde ønsket, og i interaksjonsdeler som kan forberedes eller skiftes ut (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 161-162).

2.5 Interaksjon

Som nevnt tidligere, beskriver Blixrud (2011) at interaksjon betegner hverdagslig, mellommenneskelig kommunikasjon hvor mennesker kommuniserer ansikt til ansikt i en vekselvirkning. I interaktive teaterformer står dermed interaksjoner mellom publikum og utøvere sentralt (s. 26). I vårt tilfelle var det interaksjon mellom barna og oss ved at barna får komme med innspill under spillet. I relasjon til dette var *de voksnes engasjement* en av rammefaktorene vedrørende den interaktive graden. Den positive effekten av de voksne sin tilstedeværelse under en slik forestilling kan variere. Kathrine Strøm (2017) skriver om de voksne sin tilstedeværelse, og skriver at “de gir ofte en fasit på hvordan man skal oppføre seg, og noe av det spontane blir borte» (s. 180). De voksne sin rolle under forestillingen vår vil vi komme tilbake til under drøftingskapittelet. Brinchmann (2017) mener videre at for å kunne mestre spontan dialog som kan oppstå når publikum tar kontakt, er det viktig å ha jobbet grundig med karakteren slik at man kan improvisere i enhver situasjon ut fra karakterenes mål og karaktertrekk. Det er viktig å holde

seg i karakter, da barn kan ha en tendens til å forsøke å avsløre fiksjonen. Da er det viktig å forsøke å opprettholde denne fiksjonen mellom skuespillerne og publikum (s. 90). I tråd med dette hevder likevel Sæbø (2012) at barn har evnen til å leve seg inn i og forstå andres følelser og handlinger, som gjør at de er mottakelige for de voksnes dramatiseringer (s. 115). Det kan oppleves utfordrende for skuespillerne i en interaktiv forestilling dersom publikummet er av høyt antall, fordi det kan bli vanskelig å få med seg alt av innspill. Dette støttes av Sæbø (2012) som hevder at dialog med svært mange barn kan skape problemer, og med sterk verbal aktivitet fra barn vil det være umulig å høre hva alle sier. Når tilskuertallet er lite, vil interaksjonsformen fungere bedre. Da er det mulig å få kontakt med barna, ta hensyn til og reagere på deres innspill, og gi dem oppmerksomheten som de trenger (s. 268).

Heggstad og Heggstad skriver også om hvordan en blir enige om scenografi. «Når figurene har fått frem nok opplysninger om seg selv, begynner gruppens forhandlinger om scenografien. Hvordan skal spillestedet ut? Hva trengs? Her lønner det seg å komme med enkle løsninger og ikke la scenen bli overdynget av detaljer. Eventuelle møbler og rekvisitter plasseres» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 160). Vi vil komme tilbake til valgene vi har gjort vedrørende scenografi.

2.6 Improvisasjon

Liset, Myrstad og Sverdup (2011) forklarer at begrepet «improvisasjon stammer fra latin *improvisus*, som kan oversettes med “ikke før sett” eller “uforutsett” (s. 13). Dette betyr å kunne åpne opp for noe som ikke er der ennå, men som kan bli til noe. I en sosial sammenheng handler dette om å være i det uforutsigbare og frasi seg kontroll over handlingsforløpet (Liset, Myrstad & Sverdup, 2011, s. 13).

Sæbø (2012) mener at utgangspunktet for improvisasjonsarbeidet kan være indre bilder, forestillinger og tanker som barna har. Det vil si fantasier, minner, opplevelser, kunnskaper osv. Sanserintrykk og informasjon som er valgt av voksne ut fra tema og emner som det arbeides med, vil kunne gi barna et felles utgangspunkt for improvisasjonen (s. 118). I vårt tilfelle brukte vi lyder, musikk, ulike situasjoner og fortellinger.

2.7 Medvirkning og medskapning

Hovik og Nagel (2017) sier: «*medvirkning* er en juridisk rettighet barn har, artikulert i Barnekonvensjonen fra 1989, som bygger på FNs menneskerettighetskonvensjon fra 1946. I barnekonvensjonen står det i § 12 at barn har rett til å bli hørt i beslutninger som angår barnets liv, og i § 31 spesifiseres barns rett til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (s. 18).

Dette støttes også av *Rammeplanen for barnehagen* (2017): «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Videre sier Bae (2012) i Hovik og Nagel (2017) at «Barns medvirkning kan i praksis handle om å *aktivisere* barn i pedagogiske kontekster (Bae, 2012). Her vil utøvernes kompetanse til å skape god kommunikasjon med barna være en avgjørende faktor» (Hovik & Nagel, 2017, s. 18). Sæbø (2012) hevder at en forestilling der dialogen mellom skuespillerne og barna utgjør en viktig del av forestillingen, og innholdet er noe strukturert slik at barna kan være deltakende og kan påvirke handlingsforløpet, og eventuelt sluttresultatet. Da vil barna bli mer engasjert i spillets innhold, være med å finne fram løsninger, gi råd og innspill til karakterene (s. 267).

Hovik og Nagel (2017) skriver også at medskapning er knyttet til en kunstpedagogisk tenkning hvor barns arbeid med kunst skal gi dem økt innsikt og forståelse av en selv, hverandre og verden i en handlingsbasert pedagogikk som fokuserer på at man lærer ved å gjøre (s. 18-19). Det fulle sitatet kommer fra pedagog John Dewey (1938), og lyder følgende: «Learning by doing and reflecting». I forestillinger som undersøker barns rett til medvirkning, er det pedagogiske perspektivet tydeligere, og det blir for eksempel viktig å analysere hvordan barnas frihet til å delta blir ivaretatt (Hovik & Nagel, 2017, s. 18). Vår studie undersøkte blant annet hvordan man kan åpne opp for deltagelse. Vi vil komme tilbake til dette under drøftingskapittelet.

3. Metode

For at vi skal kunne svare på problemstillingen, må valg av metode være gjennomtenkt. Dalland (2020) skriver at metoden skal være vårt redskap med noe man skal undersøke. Metoden skal hjelpe oss til å samle inn data, som er informasjonen man trenger for en undersøkelse (Dalland, 2020, s. 54). Vår studie tar i bruk *kollaborativ autoetnografisk metode*. Vi utdyper kollaborativ autoetnografisk metode videre i den følgende teksten.

3.1 Kollaborativ autoetnografisk metode

For å finne ut hvilke prosessuelle valg og rammefaktorer som var fremtredende i utformingen og i gjennomføringen av forestillingen, har vi valgt å utforske med oss selv i sentrum som vår metode for å finne informasjonen vi trenger for å besvare oppgaven. Denne type metode blir kalt for *kollaborativ autoetnografi metode*. Chang, Ngunjiri og Hernandez (2012) hevder at kollaborativ autoetnografi er en kvalitativ metode brukt til forskning. Til forskjell fra autoetnografi er dette en *samarbeidende* metode mellom to eller flere personer. Måten man bruker en kollaborativ autoetnografisk metode er at to eller flere forskere går sammen med erfaringer og observasjoner for å finne forskjeller eller likheter, og deretter knytter disse felles tankene opp til et prosjekt (s. 17).

Vi er tre personer i dette studiet, det er derfor ikke bare én av oss som sitter på den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom prosessen, men i større grad en felles opplevelse og en kunnskap som vi videreformidler. Vi har likevel hele veien vært tydelig overfor hverandre at vi skulle være ærlige om tankene vi gjorde oss, med en visshet om at de kunne være ulike.

Dataene for studiet er hentet fra lydopptak av refleksjoner underveis i prosessen, egne individuelle loggføringer, nedskrevne og muntlige refleksjoner etter hver forestilling. Vi loggførte også gjennom en felles dagbok for å samle våre tanker og følelser som vi hadde under hele arbeidet.

Vi har til sammen 175 minutter med lydopptak som gikk over tre uker, og fire sider med loggskrivning som vi har gått gjennom for å finne relevant materiale til resultatdelen.

Datamateriale som vi samlet inn, inneholder informasjon som er nødvendige faktorer for å

besvare problemstillingen. Ved bruk av denne metoden er det altså ingenting som er mindre gyldig når det gjelder erfaringene man gjør seg. Erfaringene er personlige og er ikke påvirket av ytre faktorer. Erfaringene en har gjort seg kan muligens bli påvirket gjennom samtaler og refleksjoner, men selve erfaringen man har gjort seg vil være den samme. På denne måten er det altså forskerens *subjektive erfaringer* som kan forstås som en sentral kilde til kunnskap, og hvordan de opplevde erfaringene kan finne sin plass i videre diskusjon. «I møte med andre blir erfaringskunnskapen artikulert gjennom språket. Erfaringen får dermed en stemme som gjør at den kan bringes ut i det sosiale rommet og deles med andre» (Karlsson et al., 2021, s. 41). Den subjektive erfaringen kan få en mening for oss, både ved at vi hører oss selv fortelle om den til andre, og ved at andre stiller spørsmål til våre erfaringer.

3.2 Kritikk av autoetnografisk metode

Karlsson, Klevan, Soggiu, Sælør og Villje (2019) skriver at autoetnografi har blitt kritisert for å være for sterk basert i en persons selv og subjektivitet (s. 44-45). Videre skriver de at «autoetnografi og dens oppmerksomhet mot subjektive erfaringer kan uttrykke motstand mot en smal forståelse av evidens, kunnskap og den ideologiske rammen som en positivistisk vitenskapelig tilnærming representerer» (Karlsson et al., 2021, s. 45).

3.3 Vår erfaring med kollaborativ autoetnografisk metode

Vi opplevde denne metoden som svært nyttig for dette prosjektet. Vi diskuterte i forbindelse med valg av metode at det kan være utfordrende å observere hva barn tenker og mener. I begynnelsen ville vi at prosjektet skulle fokusere på hvordan barn ville ta imot TiU-forestillingen, hvordan de ville reagere og hvor aktive de ville være. Vi diskuterte hvordan det eventuelt ville være vanskelig å måle barnas tanker under og etter forestillingen. For å prøve å imøtegå disse utfordringene, bestemte vi at to av oss kunne være i spill, og den siste ville da sitte ved barna og observere deres reaksjoner, men for at alle skulle få være i spill, skiftet vi på å være i rolle.

Underveis i prosessen av valg av metode hadde vi samtaler med flere kunstfaglærere på skolen. Vi presenterte våre tanker om hvordan vi ville utføre forestillingen og samle inn observasjoner. Her ble vi fortalt at vi kunne bruke en autoetnografisk metode hvor vi forsket på oss selv og våre

egne erfaringer. Etter diskusjon i gruppen, kom vi frem til at denne metoden passet best for vårt studie i forhold til interaktivt teater.

Ifølge Heggstad & Heggstad (2022) er måling av dramafagets verdi med hensyn til hva den enkelte erfarer, erkjenner og opplever gjennom faget, vanskelig. Flere vil også være skeptiske til forsøk på slik måling. Uansett er det spesielle utfordringer dersom det er barn som er kildene (s. 136). I vår studie undersøker vi hvordan den autoetnografiske metodetilnærmingen fungerer i en skapende prosess mot en forestilling.

4. Resultater

4.1 Resultatpresentasjon av utformingsprosessen

Da vi hadde bestemt at vi ville lage en TiU-forestilling for barnehagebarn, startet prosessen med utformingen. Vi valgte å se på, og ta i bruk, en planleggingsfase ut ifra devising strategier for å lage en TiU-forestilling. Heggstad og Heggstad (2022) beskriver denne fasen i 7 veier til drama (s. 160).

1. Å lete etter spor

Under dette første steget prøvde vi å finne et tema vi kunne jobbe videre med. Som nevnt tidligere, bør dette være et tema som hele gruppen interesserer seg for (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 160). Vi valgte derfor å sette opp et tankekart hvor vi kom med ideer og tanker til et tema som kunne være relevant for både oss og barna. Her kom det mange gode forslag på bordet, men vi endte til slutt opp med temaet *følelser*. Vi kom frem til at dette var et stort tema som kunne åpne opp for flere reflekterende samtaler med barn, samt at barna kunne relatere til innholdet. Vi kontaktet i tillegg de ansatte i hver barnehage vi skulle ha forestilling i, og spurte dem om det var tematikker som gikk igjen i barnas hverdag. Flere av svarene vi fikk handlet på en eller annen måte om følelser. Dette gjorde oss enda sikrere på at vi hadde valgt et passende og aktuelt tema. Prosessen videre var å innsnevre tematikken til noe mer konkret og håndterbart.

Deltaker 2:

«Da må man gå gjennom hva som er relevant for alle typer barn, ikke bare noe som noen kanskje føler på. Det er mye som kommer fram hvis du ser for deg i en barnehagehverdag. Det er jo alle type følelser. Jeg tenker det må være noe alle kjenner seg igjen i.»

Hentet fra lydopptak (23.03.22).

Kommentar: Her snakker deltaker 2 om valg av relevant tema for barnehagebarn. Deltaker 2 mener at temaet ikke bør være noe som få barn kan kjenne seg igjen i, men noe som forhåpentligvis alle barn kan relatere til.

2. Grundige undersøkelser og små improvisasjoner

Etter at vi hadde bestemt oss for temaet *følelser*, undersøkte vi hvordan vi kunne lage en forestilling med utgangspunkt i dette tema. Her kom vi på Disney-filmen *Innsiden ut* (2015) som vi da valgte å se fordi den handler om barn og følelser. Etterpå hadde vi en reflekterende samtale med utgangspunkt i filmens tematikk. Vi ble blant annet inspirert til å ha farger som representerte de ulike følelsene. En idé vi fikk etter å ha sett filmen. Deretter kom vi oss raskt ut på gulvet for å improvisere rundt de etablerte karakterene og den situasjonen karakterene var i. Gjennom dette arbeidet ble vi bedre kjent med karakterene våre, noe som igjen ville gi oss kunnskap til å improvisere uten at det gikk ut over forestillingens ide.

Deltaker 1: *«Følelsemessig eller situasjonsmessig?»*

Deltaker 2: *«Både følelsemessig og situasjonsmessig, det skjer jo samme ting hver dag i en barnehage, om og om igjen.»*

Deltaker 1: *«Det hadde jo vært fint å ta litt utgangspunkt i filmen da. At det er på en måte vårt devisingprosjekt, holdt jeg på å si.»*

Deltaker 2: *«Det er mye fine ting som blir tatt opp der som er relevant også.»*

Deltaker 1: *«Ja, sant.»*

Deltaker 2: *«Viktigheten av å kjenne på alle typer følelser.»*

Deltaker 1: *«Ja, sant, voksne snakker om følelser og forklarer hva som skjer i kroppen og i hodet når man blir sint, lei seg eller glad. Gir barna sosiale ferdigheter. Ved at vi støtter og setter ord*

på følelsene for barna, lærer de hvilke følelser de kjenner på, og at de uttrykker den på en måte som blir akseptert av andre.»

Hentet fra lydopptak (26.03.22).

Kommentar: I dette lydopptaket diskuteres det om å bruke filmen *Innsiden ut* som en devisingprosess til både spill og bruk av *konvensjoner* i forestillingen. Deltaker 1 leser opp fra egne notater om viktigheten av å lære barn om følelser.

3. Manus og programutvikling

Under dette steget fortsatte vi å improvisere med karakterer og innhold, før vi bestemte oss for de faste rammene for forestillingen. Vi bestemte oss altså for at vi ville ha faste rammer, men at innenfor dem skulle det være rom for å improvisere etter innspillene som barna eventuelt kom med. Jonathan Neelands og Tony Goode (2015) har satt metoder og arbeidsmåter i system under dramakonvensjoner (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 31). «Konvensjoner er mer enkeltstående arbeidsmåter vi kan anvende i dramaforløp, som ritual, tablå, gruppeimprovisasjon osv.» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 76). I denne fasen bestemte vi oss for hvilke ulike konvensjoner vi ønsket å ha med i forestillingen (se vedlegg 1, side 1). Det som var viktig for oss her var at konvensjonene åpnet opp for deltakelse av barna. Vi prøvde ut de ulike konvensjonene for noen i klassen vår. De kom med verdifulle tilbakemeldinger som vi tok med oss videre for å jobbe med. Vi fikk også god veiledning underveis av Katrine Heggstad (dramalærer ved HVL), som har god kompetanse når det gjelder å skape TiU-forestillinger. Vi fikk vist deler av forestillingen underveis i prosessen med henne. Her fikk vi gode og konstruktive tilbakemeldinger som vi tok til oss og jobbet videre med.

Deltaker 1: «*Nå har vi kommet frem til seks konvensjoner. Vi kan ikke ha flere.*»

Deltaker 2: «*Vi må jo teste dem litt ut og. Og hvis det er noen som ikke fungerer, så har vi jo skrevet flere som vi kan bytte ut med.*»

Deltaker 1: «*Da har vi jo mye at barna blir inkludert, så av de konvensjonene vi har tenkt nå så er det jo bare én som vi gjør. Ellers så har vi fem som barna er inkludert på. Jeg tror ikke vi trenger så mye spill for å sy det sammen.*»

Deltaker 1: «*Først rituale/seremoni, og så fot-stå-opp-på, og så spill, og så hot-seat, og så overhørt, og så tanketapping, og så spill for eksempel, og så ekspert.*»

Hentet fra lydopptak (26.03.23).

Kommentar: I dette lydopptaket diskuteres det om valg av de ulike konvensjonene til forestillingen, graden av interaksjon og i hvilken rekkefølge konvensjonene eventuelt skal komme i. Deltaker 1 kommer med et forslag.

Vi jobbet også med scenografi under dette steget. Vi bestemte oss for at vi skulle ha bokser som inneholdt stoffbiter i ulike farger som representerte de ulike følelsene. Vi ville også ha med en postkasse, slik at barna fikk mulighet til å poste brevene de skrev sammen med oss under brevskrivning-sekvensen vår (se vedlegg 1, side 1-4). Vi valgte å ikke gjøre noe med rommene vi skulle ha forestillingen i, utover å legge ut store silkestoff i farger på de ulike følelsene (hvitt, rødt og blått). På den måten tenkte vi at fokuset ville være på innholdet i forestillingen. Dette var et aktivt valg vedrørende scenografi.

4. Turnering

Under dette steget ville de gjennomførte forestillingene, samt reflekterende samtaler i etterkant, gjennomføres. Dette skriver vi mer om under presentasjon av resultatene.

4.2 Resultatpresentasjon av gjennomføring

Vi bestemte oss for å spille forestillingen tre ganger i tre forskjellige barnehager for å samle inn nok materiale. Vi ønsket at det alltid skulle være én i gruppen som kjente barna i barnehagen, fordi det potensielt kunne være med på å skape trygghet for dem. Derfor landet vi på å bruke hver vår tidligere praksisbarnehage. Etter hver forestilling hadde vi tre en samtale hvor vi reflekterte over hva vi hadde observert, erfart og opplevd gjennom forestillingen. Forestillingens forløp ligger i vedlegg 1 (s. 1 - 4). I det videre skal vi presentere resultatet fra hver enkelt forestilling.

Første forestilling

På første forestilling var det 13 barn (4-6 år) og 3 voksne som var til stede. Forestillingen varte i 55 minutter, noe som var lengre enn vi hadde antatt ut fra gjennomkjøring uten barn, men med tenkt respons fra barna. Vi hadde en god følelse når det gjaldt graden av responsen fra barna under denne forestillingen. Alle i gruppen observerte at det var flere barn som interagererte under de ulike sekvensene. Dette var første gangen vi gjennomførte forestillingen for barnehagebarn og derfor var det fint å se hvor godt interaksjonen og samspillet fungerte. Spesielt under sekvensen hvor barna fikk snakke om følelser var det mye interaksjon hvor flere ville dele hvilke følelser de hadde kjent på. Vi opplevde også en trygghet hos hverandre i samspillet, som gjorde at vi ikke var redde for å glemme noe eller gjøre eventuelle feil.

Da forestillingen var over hadde vi en samtale med en av de ansatte som var tilstede, som kom med et forslag om endring som vi valgte å ta i bruk. Til neste forestilling valgte vi derfor å etablere de ulike følelsene helt i begynnelsen av forestillingen, før barna skulle etterligne dem selv. Med tanke på målgruppen, måtte vi forholde oss til at symbolikk kan være vanskelig, avansert og kanskje for abstrakt. Vi ble derfor enige om å etablere fargene på stoffbitene sammen med følelsene, slik at barna kunne få en forståelse for at fargene og følelsene var knyttet sammen.

Andre forestilling

På andre forestilling hadde vi 11 barn (4-6 år) og 2 voksne. Denne forestillingen varte i 60 minutter. På denne forestillingen var responsen stor, og vi opplevde mye deltakelse under alle de ulike sekvensene. Spesielt vil vi trekke frem praten om følelser i denne barnehagen, da barna kom med flere innspill som førte til mer refleksjon over de ulike følelsene. Her opplevde vi at barna kanskje forstod mer av hva forestillingen omhandlet, noe som igjen muligens skapte mer engasjement hos barna. Vi erfarte her at repetisjonen av de ulike følelsene gjorde innholdet mer tydelig, og de viste ofte at de forstod hva som skjedde underveis. Til eksempel hadde vi en bjelle som vi brukte som *overgangs-objekt*. Etter gjentatt bruk av bjellen ropte flere av barna «BJELLE!» når det ble et skifte i forestillingen, noe som tydet på at de skjønnte hvilken effekt bjellen hadde da den hadde blitt brukt repetitivt underveis. Grunnet høy grad av interaksjon og

deltagelse opplevde vi at barna virket svært trygge på både seg selv og oss som besøkende i barnehagen.

Tredje forestilling

Tredje forestilling varte i en time og ti minutter. Her hadde vi 18 barn (3-6 år), syv voksne, sensor og veileder som var tilstede. Dette var et par flere barn enn vi hadde planlagt, vi merket likevel at deltakelsen økte, som igjen gjorde at forestillingen ble lengre og vi måtte ta noen valg i forhold til tid. Under denne forestillingen opplevde vi at barna trengte litt tid før de turte å delta. Men allerede etter første sekvens opplevde vi at flere av barna engasjerte seg, noe som skapte mer interaksjon og deltakelse. Her opplevde vi en smitteeffekt, hvor samtlige også ønsket å svare når de andre barna allerede hadde gjort det. De barna som var mer tilbakeholden, men likevel kanskje ønsket å si noe, ble godt observert av de ansatte og støttet til å kunne ytre sine tanker. Etter å ha gjort forestillingen to ganger før, så følte vi her at vi var svært trygge på våre egne karakterer, selve opplegget og hverandre. Under praten om følelser kom det mange innspill hvor nesten alle barna delte sine erfaringer med oss. Grunnet så mange engasjerte barn med mye innspill, så bestemte vi oss for å ikke ha med den siste konvensjonen med brevskrivning denne gangen. Det fikk vi ikke tid til. Vi foreslo for personalet at de derfor eventuelt kunne skrive brevene i etterkant av forestillingen.

5. Drøfting

I følgende del skal vi drøfte funnene våre som er knyttet til teorien vi har presentert.

Vi vil begynne med å gå inn på drøfting av utvalgt teori fra teori-kapittelet vårt. Deretter vil vi drøfte prosessen vår hvor vi vil komme innom deisingprosess og prøveforestilling. Videre går vi til drøfting av selve gjennomføringen. Her vil vi presentere og drøfte de ulike prosessuelle valgene og rammefaktorene vi har forholdt oss til, som har vært mest fremtredende, før vi til slutt vil si noe om de etiske vurderingene vi har forholdt oss til.

I drøftingsdelen vår skal vi svare på problemstillingen vår:

«Hvilke prosessuelle valg og rammefaktorer er fremtredende i utformingen og gjennomføringen av en interaktiv forestilling for barnehagebarn?»

I dette studiet har vi måttet forholde oss til prosessuelle valg fortløpende. De valgene som vi opplever som mest fremtredende vil utredes senere i kapitlet. I tillegg vil vi belyse de ulike rammefaktorene som har vært mest vesentlige for utviklingen av en interaktiv forestilling.

De prosessuelle valgene vi mener er fremtredende er; trygghet, engasjerende tema, interaksjon, improvisasjon, medvirkning og medskapning. Rammefaktorene vi opplevde som fremtredende er; engasjerte voksne, scenografi, og tidsbruk og tilskuere.

5.1 Teater for barn

En kronikk som var spesielt treffende for oss i denne prosessen var; *Gi barn kvalitetsteater*, skrevet av Lisa Marie Nagel 03.06.09. Hun skriver om hvorfor teater for barn må oppgraderes, og at barn fortjener å bli sett og hørt. Hun mener at vi undervurderer barn ved å kun servere lettbeint underholdning (Nagel, 2009). Vi opplever, og har gjennom dette studiet erfart, at TiU som teaterform er en form som har muligheten til å ta barn på alvor, kanskje i større grad enn konvensjonell satsing på gamle barneteaterklassikere. TiU åpner opp for deltakernes innspill og tanker, og gir dem mulighet til å føle at de bidrar, at de er viktige og har en påvirkningskraft. I tillegg mener vi at TiU-forestillinger gir rom for refleksjon på en annen måte enn tradisjonelt teater. Dette fordi en TiU-forestilling kan bidra til en aktiv refleksjon sammen, samt at innspillene deres kan ha ulike eventuelle “konsekvenser” for resten av spillet. Det stiller krav til tilskuerne på en annen måte, ved at de må/og eller kan ta stilling til problemer/tematikk de ellers kanskje bare hadde fått servert uten mulighet for egen mening underveis.

5.1 Teater-i-Undervisningen (TiU)

I gruppen vår er vi alle av den samme oppfatningen av at det er essensielt for barn å kunne ha muligheten til å få uttrykke seg på ulike måter. De skal kunne uttrykke sine følelser, sine behov og få muligheten til å bidra i barnehagens hverdag. Det må legges til rette for at det gis muligheter til barns deltagelse. Dette støttes av *Rammeplanen for barnehagen*: «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. barnehageloven § 1 og § 3,

Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under en TiU-forestilling vil barn få muligheten til å medvirke ved å interagere med spørsmål, tanker og generelle innspill som utøverne kan ta til seg. Det har derfor vært helt sentralt for oss å velge et tema som barn kunne interessere seg for. Dersom tematikken er gjenkjennbar for barna, kan det altså gi større rom og mulighet til at barn kan få uttrykt seg, samt muligheten til å bidra ved at utøverne oppmuntrer, og åpner opp for deres innspill. Heggstad og Heggstad (2022) skriver at små barn kan holde konsentrasjonen lenge dersom handlingsmomentet er sterkt nok, og dersom det er ”spenning” som barna kan kjenne seg igjen, og handlingen har god fremdrift (s. 218).

Vi erfarte at flere barn fikk uttrykt sine følelser og behov i løpet av vår TiU-forestilling. I tillegg opplevde vi at forestillingen hadde potensialet til å fungere holdningsendrende. Eksempel på dette er da et barn gikk fra å ytre seg noe nedlatende mot karakteren som spilte lei seg, til å uttrykke mer sympati etter en åpen dialog mellom dette barnet og karakteren.

Ifølge Betty Jane Wagner, elev og beundrer av dramapedagogen Dorothy Heathcote (Wagner, 1999) er det vesentlig at læring skal angå elevene ved at den skal berøre dem, få dem til å se ting i perspektiv og dermed eventuelt endre deres daværende holdninger. Wagner mener at drama er det beste middelet for å oppnå denne formen for læring, og spørsmål som for eksempel «skifter du holdning i en utsatt situasjon?» og «hva oppdager du hos deg selv når du konfronteres med vanskeligheter som truer deg?» er relevant da hun snakker om holdningsendrende læring gjennom drama/teater. Heathcote mener at «læreren må aktivt og resolutt forsøke å rydde unna den motstanden som dramaarbeidet ofte vekker i begynnelsen i form av frykt og skepsis» (Braanaas, 2008, s. 260). Drama og teater kan ofte virke skummelt dersom man ikke har drevet med det før, derfor er det viktig at man skaper en trygg ramme for barn og unge når man skal jobbe med dem. Det trygge rommet kan derfor være med på å dempe den frykten som flere potensielt kan kjenne på i begynnelsen. *Trygghet* er et av nøkkelordene som vi opplever er fremtredende innenfor arbeidet i en TiU-forestilling. Dette sier vi mer om i det følgende.

5.2 Prosessuelle valg

De følgende tre overskriftene er de prosessuelle valgene vi har erfart som fremtredende i utformingen og gjennomføringen av en interaktiv forestilling for barnehagebarn.

5.3 Interaksjon med barna

Under hele forestillingen hadde barn og voksne lov til å være i interaksjon med oss. Dette ga vi beskjed om til de ansatte på forhånd av hver forestilling. Vi tydeliggjorde at ingen spørsmål var dumme, og at i motsetning til teateret de kanskje er vant med å gå på hvor man skal være stille, var det lov til å snakke når de ble spurt om noe, eller hadde noe på hjertet. Vi valgte å ha åpne interaksjoner slik at publikum kunne stille spørsmål hvor vi kunne ta til oss det publikum kom med av innspill og spørsmål. Vi opplevde og observerte at det er gjennom interaksjonen barna får reflektere, og være med på å utforske situasjoner som de selv har erfart både i og utenfor barnehagen. Gjennom et interaktivt teater ville vi at barna skulle få en bedre forståelse på hvorfor de tar de valgene de tar, samt finne ut om det er noen likheter eller ulikheter mellom dem selv og karakterene.

5.4 Å kunne improvisere

Under gjennomføringen av forestillingen var det viktig for oss å gjøre hverandre trygge og ha troen på at vi klarte å tenke spontant når noe galt eventuelt skjer eller når vi får uventet respons fra publikum. Brinchmann (2017) hevder at for å kunne mestre spontan dialog som kan oppstå når publikum tar kontakt, er det viktig å ha jobbet nøye med karakteren slik at man kan improvisere i enhver situasjon ut fra karakterenes mål og karaktertrekk (s. 90). Det blir mer håndterbart å improvisere og motta uforutsett respons når du for eksempel ser for deg hvordan karakteren din ville reagert i den gitte og den tenkte situasjonen. Barn kan prøve å avdekke illusjonen, og derfor er det viktig å holde karakter. Vi har gjennom forestillingen erfart å dempe redselen for å gjøre feil, og heller kaste oss ut i det ukjente. Dette betyr å kunne åpne opp for noe som ikke er der ennå, men som kan bli til noe. I en sosial sammenheng handler dette om å være i det uforutsigbare og frasi seg kontroll over handlingsforløpet (Liset, Myrstad & Sverdup, 2011, s.

13). Her har både barns og voksnes innspill under forestillingen vært en viktig ressurs for improvisasjonen vår. Uten dialog mellom publikum og oss, ville det ikke ha vært mulig for oss å kunne ha denne type improvisasjon fordi vi var avhengig av barnas tanker, fantasi, kreativitet og problemløsning. Under «God morgen, og stå opp» sekvensen fikk også barna muligheten til å improvisere ved at vi ga dem en rolle og en følelse som de skulle prøve å kjenne på, og gå rundt i rommet for å gå inn i den gitte rollen. Sæbø (2012) mener at utgangspunktet for improvisasjonsarbeidet kan være indre bilder, forestillinger og tanker som barna har. Det vil si fantasier, minner, opplevelser, kunnskaper osv. Sanseninntrykk og informasjon som er valgt av voksne ut ifra tema og emner som det arbeides med, vil kunne gi barna et felles utgangspunkt for improvisasjonen (s. 118).

5.5 Medvirkning og medskapning

Medskapning er helt sentralt i alt arbeid med barn, og noe vi har jobbet mye med både generelt i barnehagepraksis og innenfor kunstfagene vi har hatt under studieforløpet vårt. Under forestillingen var vi åpne for barns deltakelse gjennom samtaler og interaksjoner, og det var under samtalene at barna fikk være med som medskapende. Når vi hadde samtaler med barnegruppen under forestillingen, fikk vi et lite innblikk i deres erfaringsverden, og barna fikk dele erfaringer som de selv hadde opplevd. Barna fikk også muligheten til å medskape forestillingen ved å bestemme hvordan de forskjellige karakterene blir formet etter hvert spørsmål som ble spurt, eller etter hver løsning som de kom frem med. For eksempel når den sinte karakteren ikke ville flytte, endte det opp med at alt ville løse seg, og at den sinte karakteren ble glad. Barna fikk altså være med å medskape selve sluttresultatet i fortellingene til de forskjellige karakterene fordi vi tok aktivt i bruk deres innspill og refleksjoner underveis. Barnas reaksjoner hadde en påvirkning på rollens valg. Sæbø (2012) hevder at en forestilling der dialogen mellom skuespillerne og barna utgjør en viktig del av forestillingen, og innholdet er noe strukturert slik at barna kan være deltakende og kan påvirke handlingsforløpet, og eventuelt sluttresultatet. Da vil barna bli mer engasjert i spillets innhold, være med å finne fram løsninger, gi råd og innspill til karakterene (s. 267). Et eksempel på dette er da en av karakterene i spillsekvensen er lei seg. I flere barnehager var reaksjonen til barna at de kom løpende for å gi klem, noe som videre påvirket karakterens humør.

5.6 Drøfting av prosessen

5.7 Devising-prosess

Da vi skulle starte med å skape TiU-forestillingen syntes vi det var utfordrende å komme i gang, da vi ikke hadde valgt å ta utgangspunkt i noe konkret, som for eksempel en bok eller en film. Vi følte det var vanskelig å finne ut av hva spillet kunne handle om, da vi hadde valgt et såpass stort tema. Da kom vi frem til at vi kunne bruke filmen *Innsiden ut* (2015) som vi hadde sett, og ta utgangspunkt i enkelte sekvenser fra den. Det ble da mer håndterlig for oss å utvikle et spesifikt handlingsforløp i spillet.

5.8 Prøveforestilling

Før vi hadde forestillingen i barnehagen, prøvde vi ut forestillingen for medstudenter for å få en bedre innsikt på hva vi burde vurdere å endre på og hva som er lurt å legge til. Våre medstudenter fikk i tillegg beskjed om å oppføre seg kritisk til det de ble spurt om, slik at vi fikk øvd oss på en eventuell respons fra barna som kunne være utfordrende. Dette vil vi skrive mer om i avsnittet *etiske vurderinger*.

Vi erfarte at det å ha forestillingen foran medstudenter hjalp oss veldig med å tilpasse formidlingsformen og endre på eventuelt språket slik at barna kunne forstå bedre hva vi egentlig spør etter. Prøveforestillingen hjalp oss også med å finne ut hvor lenge forestillingen varte slik at den ikke ble for lang i forhold til hvor lenge barn klarer å holde konsentrasjonen. Vi hadde likevel i minne at varigheten på forestillingen ville naturligvis komme til å variere ut fra graden av barnas respons.

5.9 Rammefaktorer

De følgende syv overskriftene er rammefaktorer vi erfarte som mest fremtredende i utformingen og gjennomføringen av en interaktiv forestilling for barnehagebarn.

5.10 Engasjerte voksne

Voksne som deltar på barneforestilling, kan kanskje ha en tendens til å irettesette barna og lede de mot en fasit, noe vi under vår TiU-forestilling ikke ønsket. Vi ønsket at de voksne som var tilstede skulle fungere som en trygghet for barna og at de skulle selv få lov til å komme med respons dersom barna vegret seg for å snakke. På forhånd tenkte vi at dette kanskje ville ha en smittende effekt på litt stille og sjenerte barn. Derfor var vi tydelige på forhånd før forestillingen begynte overfor de ansatte at de også gjerne kunne delta. Vi opplevde at på de forestillingene hvor ansatte engasjerte seg, ble barna tryggere og dermed våget seg mer utpå. Det kan kanskje være slik at barna kjenner og er trygge på de ansatte som jobber i barnehagen, og om de da observerer at de ansatte er tydelig aktive i forestillingen, vil de kanskje oppleve at det ikke er skummelt. Man kan kanskje si at trygge voksne skaper trygghet hos barn.

Som vi nevner i teorikapittelet skriver Kathrine Strøm (2017) om at de voksne kan ofte gi en fasit på hvordan barna skal oppføre seg. Dermed blir noe av det spontane bli borte (s. 180). Dette utsagnet er knyttet til en forestilling hvor voksne ikke har adgang, men vi mener dette er relevant da det mest sannsynlig hadde vært en påfallende endring på responsen vi fikk fra barna dersom vi opplevde at de ansatte overstyrte barnas utsagn. Vi opplevde at barna fikk lov til å si det de følte på, og at det ikke var noe som var feil eller ble reagert på i negativ forstand av de voksne/ansatte. Da noen barn kom med innspill i ulike sekvenser og ble møtt med forståelse og interesse for hva de kom med, tror vi dette var med på å skape en smitteeffekt hos barna. Vi opplevde aldri at det hadde noen negativ effekt at de voksne kom med innspill og var engasjerte.

5.11 Trygghet skaper trygghet

Vi erfarte både underveis i prosessen og under gjennomføringen, viktigheten av å være trygg på oss selv og hverandre. Det at vi var såpass trygge på hverandre, og hadde bygget opp et godt samhold i gruppen i forkant, gjorde at vi ikke var spesielt nervøse under gjennomføringen. Dette kan ha vært en viktig smitte-faktor for å få både barna og de ansatte til å være trygge under forestillingene. Vi erfarte også en annen viktig faktor som spilte inn i forbindelse med barnas

trygghet, var at vi kom på besøk i deres “hjem”, altså barnehagen. Det var vi som kom til dem og hadde forestillingen som besøkende, og ikke de som skulle forlate barnehagen sin og dra til et ukjent sted for å se på en forestilling.

5.12 Scenografiske valg

Som Heggstad & Heggstad (2022) skriver så ønsket ikke vi at scenen skulle ha for mange dekorasjoner og detaljer, da det ofte kan stjele fokus fra spillet (s. 160). Vi valgte derfor å gjøre det enkelt med silkestoffer i ulike farger som lå på gulvet, samt en postkasse i bakgrunnen og tre bokser som vi skulle bruke i spillsekvensene. Her erfarte vi at selv så få detaljer som dette, kunne skape distraksjoner hos barna. Vi opplevde at flere av dem ble svært opptatt av å leke med silkestoffene på gulvet. Dette opplevde vi likevel ikke som forstyrrende for forestillingens gang. Det vi observerte her flere av gangene, var at flere av barna brukte ord fra forestillingen da de lekte med stoffene. De skjønnte at det hvite stoffet var knyttet opp mot glede, slik som vi hadde presentert, og derfor syntes vi det var fint at de lekte med stoffene. I tillegg observerte vi en gutt som la det røde stoffet rundt seg, som tilsynelatende ikke virket engasjert i forestillingen, men kommenterte etterhvert at han “hadde alle de sinte følelsene rundt seg”. Dette opplevde vi som en bekreftelse på at han fikk med seg de store linjene og kunne relatere dem til egne følelser.

5.13 Tidsbruk og tilskuere

Vi har tidligere erfart at de fleste barnegrupper ikke klarer å sitte i ro i mer enn 20 minutter av gangen, derfor var vi overrasket over at vi klarte å holde barna engasjerte i en time. At forestillingen var underholdende nok til at barna holdt seg engasjert, fant vi imponerende, både i forhold til barnas tilstedeværelse og vår egen prestasjon.

Vi opplevde at det kunne være utfordrende å lytte og ta til oss alle barns innspill da det var for mange tilskuere grunnet tidsperspektivet, men da kun med tanke på tidsbruken. Forestillingen ville ha brukt mer enn en time hvis vi hadde hatt en full barnegruppe fordi vi måtte ha brukt tiden til å høre på hvert enkelt barn sitt innspill. Som vi nevner under teorikapittelet hevder Sæbø (2012) at dialog med svært mange barn kan skape problemer, og med sterk verbal aktivitet fra

barn vil det være umulig å høre hva alle sier (s. 268). Vi bestemte oss derfor for å i utgangspunktet holde forestillingen for en gruppe med maksimalt 15 barn.

5.14 Engasjerende tema

Det har vært helt sentralt for oss å velge et tema som barn kunne interessere seg for. Som nevnt under teorikapittelet støttes dette av Heggstad og Heggstad (2022) hvor de skriver om forholdet mellom små barns konsentrasjon og, blant annet, et sterkt handlingsmoment (s. 218). Vi var heldig med at vi hadde aktive personale tilstede. Vi opplevde at forestillingen fungerte fordi vi hadde et tema som engasjerte barna, og hadde øyeblikk som barna kunne kjenne seg igjen i. Sæbø (2012) skriver om barns evne til å leve seg inn i og forstå andres følelser og handlinger. Dette gjør at de er mottakelige for de voksnes dramatiseringer (s. 115). Sæbø (2012) skriver også at dersom barna får være med å påvirke sluttresultatet, vil dette skape engasjement i forestillingens problemstilling (s. 267).

5.15 Ethiske vurderinger

TiU kan åpne for svært sensitive øyeblikk. En utfordring som vi hadde under forestillingen, var når vi hadde en samtale med barna om de forskjellige følelsene, og noen av dem åpnet opp og delte spesielle hendelser som gjorde at vi ble litt usikre på hvordan vi skulle reagere. Under øving i forkant av gjennomføringen, la vi inn tenkte innspill fra barna. Vi øvde oss på å kunne respondere på mer generelle svar i tillegg til respons som kunne inneholde alvorlige og betente tanker og hendelser. Når hendelser som dette oppstår underveis i en forestilling, kan en komme i et dilemma hvor vi skulle holde den fiksjonelle rollen eller bytte til å være pedagoger. Vi ble dratt mellom karakter og virkelighet, og det kan være vanskelig å balansere mellom det å være skuespiller og pedagog.

5.16 Kritikk av egen studie

Vi skulle gjerne ha testet forestillingen med en barnegruppe før vi hadde den i barnehagene, for å se om den var egnet til målgruppen og eventuell respons vi ikke hadde forutsett. I tillegg hadde

det vært fint å se om forestillingens symbolikk var for abstrakt, med tanke på bruken av de ulike fargene knyttet til de ulike følelsene. Grunnet tidsrammen vi forholdt oss til, hadde vi ikke nok tid til å gjennomføre dette. Vi brukte derfor medstudenter som prøvepublikum. I retrospekt ser vi at vi også kunne filmet oss selv for å se forestillingen utenfra, da dette hadde hjulpet oss å se både overganger og eventuelt forbedringspotensial tydeligere. Vi fikk derimot god oppfølging av veileder og Katrine Heggstad, hvor vi gikk gjennom hele forestillingen flere ganger. Dette kan potensielt også sees på som en form for prøveforestilling.

6. Avslutning

Vi har erfart viktigheten av å gi barn mulighet til å uttrykke seg gjennom kunstnerisk aktivitet. Vi opplevde at forestillingen fungerte som et bidrag til å gi barn denne muligheten. I tillegg har vi fått tilbakemeldinger fra de ansatte på at forestillingen har levd videre i barnehagehverdagen. Dette ved at flere av barna har henvist til forestillingen de deltakende på, ved å eksempelvis si til de ansatte «nå hadde jeg trengt et blått stoff, fordi jeg er lei meg». Det har vært rørende tilbakemeldinger fra ansatte som har sett forestillingen, og vi opplever dette som en bekreftelse på at forestillingens budskap kom frem; nemlig å sette ord på følelsene sine. Vi har erfart gjennom studiet at teaterformen TiU kan fungere svært godt for barnehagebarn, og håper denne type kunstnerisk arbeid vil være til videre inspirasjon for andre.

7. Litteratur

- Blixrud, T. H. (2011). Iscenesatt samspill. M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna* (s. 26-29). Fagbokforlaget
- Brinchmann, H. (2017). Skuespilleren og det bevegelige publikum. L. Holvik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s.88-92). Fagbokforlaget

- Chang, H., Ngunjiri, F. & Hernandez, K. C. (2012). *Collaborative Autoethnography*. Taylor & Francis Group.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.) Gyldendal
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillian
- Evans, M. (2019). *Innføring i dramaturgi: Teater, film, fjernsyn* (6. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Fredly, H. (2011). Hvordan oppleves *Møterommet* for de yngste publikummerne. M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna* (s. 47-48). Fagbokforlaget
- Heggstad, K. & Heggstad, M. K. (2022). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Kjølmoen, C. I. & Sortland, M. V. (2017). Landing: Møtet med publikum som produktiv motstand. L. Hovik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s. 146). Fagbokforlaget
- Liset, M. S. (2011). Innledning: Møter i bevegelse. M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna* (s. 13). Fagbokforlaget
- Mørland, N. P. (2017). Lekene slår tilbake!. L. Holvik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s. 211). Fagbokforlaget

- Nagel, L. (2009, 3. Juni). Gi barn kvalitetsteater. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/lzQdo/gi-barn-kvalitetsteater>
- Strøm, K. (2017). Vindunderkammer. L. Hovik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s. 180). Fagbokforlaget.
- Sverdrup, T & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna* (s. 146). Fagbokforlaget.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* (3.utg) Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. August). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Rammeplanen for barnehagen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote : drama as a learning medium*. Heinemann.

8. Vedlegg

Vedlegg 1:

Forestillingen

Forestillingens navn: Følelsene i kroppen vår (en TiU-forestilling).

Aktører: Deltaker 1 Rød (Lars, sint), deltaker 2 Hvit (Lise, glad), og deltaker 3 Blå (Maria, lei seg).

Konvensjonene brukte i forestillingen er brevskrivning og hotseat.

Forestillingens forløp:

- Introduserte oss selv for de ansatte og barna i gangen, fortalte kort om at under

denne var det lov til å snakke.

- Rolig musikk er allerede satt på i rommet de kommer inn til. Vi begynner med å si at vi har alle ulike følelser, og at vi sammen dem skal vise hvordan vi er når vi er; sint, glad og lei oss. Dette ble gjort i fellesskap med barna.

- I rommet ligger det tre store silkestoffer i fargene; rødt, hvitt og blått.

- Deltaker 1 begynner med å si at barna skal legge seg ned, fordi det nå er natt.

Det fortelles om Lars som er 6 år, som er sint. Barna får beskjed om at de skal late som at de Lars når de våkner, ved å prøve å kjenne etter hvordan Lars er når han er sint. Aggressiv klassisk musikk settes på, alle går rundt i rommet med den sinte følelsen. Deltaker 2 sier at barna skal legge seg igjen, fordi det er natt. Det fortelles om Lise på 6 år, som er glad. Barna får beskjed om at de skal late som at de er Lise når de våkner, ved å prøve å kjenne etter hvordan Lise er når hun er glad. Glad klassisk musikk settes på, alle går rundt i rommet med den glade følelsen. Deltaker 3 sier at barna skal legge seg igjen, fordi det er natt. Det fortelles om Maria som er lei seg. Barna får beskjed om at de skal late som de er Maria når de våkner, ved å prøve å kjenne etter hvordan Maria er når hun er lei seg. Trist klassisk musikk settes på.

- Deltaker 1, 2 og 3 finner tre lommelykter og bestemmer seg for å dra på skattejakt. De finner hver sin boks som er dekorert med silkepapir i ulike farger. Vi sitter oss ned foran barna.

2

- Deltaker 1 spør barna om hva som kan være i boksen. Innspillene tas imot ved at deltaker 1 sjekker i boksen. Boksen er tom, deltaker 1 sier at hun vil fylle boksen med følelser. Hun sier at hun gjerne vil fylle boksen med de sinte følelsene som de kjente på i sted da de skulle være Lars. Her åpnes det igjen

opp for innspill. De ulike innspillene blir ”dratt” inn i boksen. Etter at alle barna har fått sagt det de vil, åpnes boksen. I boksen er det et rødt silkebånd som knyttes rundt hodet til deltaker 1. I dette øyeblikket blir deltaker 1 om til ”Lars”. Barna får da altså lov til å møte ”Lars”. Han forteller at han er sint og forklarer hvorfor. Deretter går ”Lars” i frysposisjon.

- Deltaker 2 spør barna om hva som kan være i boksen. Innspillene tas imot ved at deltaker 2 sjekker i boksen. Boksen er tom, deltaker 2 sier at hun vil fylle boksen med følelser. Hun sier at hun gjerne vil fylle boksen med de sinte følelsene som de kjente på i sted da de skulle være Lise. Her åpnes det igjen opp for innspill. De ulike innspillene blir ”dratt” inn i boksen. Etter at alle barna har fått sagt det de vil, åpnes boksen. I boksen er det et hvitt silkebånd som knyttes rundt hodet til deltaker 2. I dette øyeblikket blir deltaker 2 om til Lise. Barna får da altså lov til å møte Lise. Hun forteller at hun er glad og forklarer hvorfor. Deretter går Lise i frysposisjon.

- Deltaker 3 spør barna om hva som kan være i boksen. Innspillene tas imot ved at deltaker 3 sjekker i boksen. Boksen er tom, deltaker 3 sier at hun vil fylle boksen med følelser. Hun sier at hun gjerne vil fylle boksen med lei-seg følelsene som de kjente på i sted da de skulle være ”Lise”. Her åpnes det igjen opp for innspill. De ulike innspillene blir ”dratt” inn i boksen. Etter at alle barna har fått sagt det de vil, åpnes boksen. I boksen er det et blått silkebånd som knyttes rundt hodet til deltaker 3. I dette øyeblikket blir deltaker 3 om til ”Maria”. Barna får da altså lov til å møte ”Maria”. Hun forteller at hun er lei seg og forklarer hvorfor. Deretter går ”Maria” i frysposisjon.

3

- En bjelle ringes av deltaker 2. Deretter er det hotseat med ”Lars”. De to andre deltakerende fungerer her som fasilitatorer. Barna får lov til å spørre ”Lars” om spørsmål hvis de ønsker det. ”Lars” får stoffbiter i fargen hvitt festet på seg hvis han blir glad, og blått hvis han blir lei seg i løpet av hotseat-

sekvensen. Sekvensen fortsetter til den føles ferdig.

Deltaker 1 ringer i bjellen. Deltaker 2 setter seg. Forløpet gjentas med deltaker 2, som også da får rødt stoff hvis hun blir sint, og blått hvis hun blir lei seg i løpet av hotseat-sekvensen. Sekvensen fortsetter til den føles ferdig.

- Deltaker 3 ringer i bjellen. Deltaker 3 setter seg. Forløpet gjentas med deltaker 2, som også da får rødt stoff hun blir sint, og hvitt hvis hun blir glad i løpet av hotseat-sekvensen. Sekvensen fortsetter til den føles ferdig.

- Bjelle ringes. Vi setter oss sammen med barna. Deltaker 1 spør barna om de vet hva ordet følelser betyr. Deretter snakker vi om de ulike følelsene, før deltaker 1 spør om noen av barna har opplevd å være sint før, og i hvilken situasjon det var. Barna som svarte på dette og fortalte om opplevelsen, fikk utdelt et rødt silkestoff.

- Deltaker 2 spør om noen av barna om de har vært glad før, og i hvilken situasjon det var. Barna som svarte på dette og fortalte om opplevelsen, fikk utdelt et hvitt silkestoff.

4

- Deltaker 3 spør om noen av barna har vært lei seg før, og i hvilken situasjon det var. Barna som svarte på dette og fortalte om opplevelsen, fikk utdelt et blått silkestoff.

- Deltaker 3 oppsummerer ved å si at vi har alle ulike følelser, og at den ene følelsen ikke varer evig, selv om det kanskje føles sånn. Deretter samler deltaker 1 inn alle stoffene i en kurv, som vi kommenterer er en boks med følelser, på en måte akkurat som menneskene er.

- Vi deler den samlede barnegruppen i tre grupper hvor den ene gruppen går

med deltaker 1, den andre med deltaker 2 og den siste med deltaker 3.

Gruppen med deltaker 1 skriver et brev, hvor barna sier hva som skal bli skrevet, til foreldrene til Lars. Forså å lime på et frimerke (som vi har laget på forhånd) på brevet, og poste i postkassen vi har laget på forhånd. Deltaker 2 sin gruppe skriver brev til læreren til Lise. Deltaker 3 sin gruppe skriver brev til vennen som Maria har kranglet med. Samme prosess med posting av brev skjer med gruppene til deltaker 2 og 3.

- Deltaker 2 sier avslutningsvis at alle barna skal få lov til å legge seg under den glade følelsen (det store hvite silkestoffet). Deltaker 1 og 3 flagrer og lager bøger med stoffet over barna. Vi takker for at de var med oss på forestillingen.

Vedlegg 2:



I denne forestillingen vil dere møte tre ulike mennesker som alle kjenner på ulike følelser