

**Faith Gabrielle Guss**

## **To magiske rom - Om teateret som speilbilde av barns lek**

*Foredraget tok konkret utgangspunkt i visningen av et video-opptak av den dramatiske leken til to jenter i en barnehage, samt en beskrivelse/demonstrasjon av en annen lek. Dette viste seg å være vanskelig å gjengi i skriftlig form. Vi trykker derfor en artikkel som handler om noe av det samme, men forklart fra en annen innfallsvinkel.*

En teaterinstruktør som har vært vitne til den dype gleden hos barn som er dypt fortapt i sin egen dramatiske lek, drevet frem av deres egen rike forestillingsverden, kunne sikkert ønske å få samme responsen fra et barnepublikum på teaterbesøk. Hvordan kan vi skape den samme lystfølelsen og opplevelsen, hvordan kan vi åpne for slike indre forestillinger og appellere like sterkt til barns sansning og undring i teateret? Min hypotese er at barneteater kunne vinne mye hvis vi brukte mer bevisst det vi vet om lekens språk.

I denne artikkelen vil jeg vise sammenhengen mellom barns spontane dramatiske lek og teater for barn. Jeg anbefaler lekens formspråk som teatrets formspråk, og rollelek som en innfallsvinkel til teaterinstruksjon, både i forhold til dramaturgisk oppbygging, skuespillerinstruksjon og scenografiske løsninger. Med rollelek mener jeg all lek hvor barn bruker gjenstander eller seg selv som om de var noe annet eller andre enn det de er i virkeligheten, for å gi dramatisk form til indre forestillinger. Utgangspunktet mitt er at rollelekens utvikling fra spedbarnsalder, lekens oppbygging og struktur, kan være en ledetråd for teaterkommunikasjon med barn fra ca. tre- til tiårsalderen. Barns opprinnelige måte å tenke, kommunisere og å få erkjennelse på er gjennom rolleleken.<sup>1</sup> Fordi rolleleken er en del av barns estetiske væremåte, vil barn være åpne for dette formspråket anvendt i teatret. Vi kan få en

god modell for teater på barns premisser hvis vi parallellfører elementer og strukturer i leken med elementer og strukturer i teatret.

## **Teater som bruker lekens formspråk**

Selv om det er vanskelig å beskrive teater med ord, gir jeg eksempler her fra en forestilling som ble spilt på Dukketeatret, Oslo Nye Teater våren 1991. Teaterforestillingen er på mange måter bygd opp av elementer fra barns lek, i en rekkefølge og med et tempo som barn har muligheter for å forholde seg til sansemessig og følelsmessig.

*Kong Oscar av ingenting* av Jesper Halle, instruert av Barthold Halle, følger barns tempo og behov for gjentakelse. Forestillingens hovedhandling er innledet med en underholdende presentasjon av "teater-som-lek". I starten av forestillingen ligger en tredokke livløst på et digert bord. Så kommer de fire dukkeførerne umiddelbart inn på spilleplassen. Dukken blir forvandlet til en liten gutt av de pratende dukkeførerne, akkurat som barn forvandler sine dukker til levende vesener. Dette skjer ved at dukkeførerne, i første omgang, beveger beina fremover med hendene, akkurat som barn gjør med sine dukker i sin lek. De holder på inntil de yngste i publikummet har fått tid til å oppfatte at dette er en død ting som de har gjort levende. Dette er "på liksom" og ikke "på ordentlig". Så kan fiksjonen trygt begynne.

For de yngste må vi uttrykke oss veldig tydelig når vi går over i fiksjonen. Dette er særlig viktig når vi spiller på nært hold, og tar i bruk sterke uttrykksmidler. Vi kan lett forvirre og skremme, selv om vi tror vi gjør det klart at dette ikke er "på ordentlig".

Gutte-dukken har lyst til å dikte opp en historie og vil selv bestemme alt som skal skje. Han viser en fabuleringstrang som ligger tett opp til rollelekens fabulering, og som er drivkraften i spontan rollelek. Deretter skal dukkeførerne fremstille den historien gutten finner på, og handlingen kan begynne. Gutten ønsker å ha med seg en lillesøster i historien, og dukken, som skal representere henne, blir hentet ned fra veggen, og kommer inn i fortellingen. Bordet blir forvandlet til en strand. De to barna lager en Sandmann av sanden på stranden. (Egentlig er sandmannen laget på forhånd og settes opp på stranden av en dukkefører mens de holder på.) Slik blir de tre hovedrollene etablert foran øynene til publikum. *Rollenes personlighetstrekk*

presenteres samtidig som figurene blir skapt. Barna møter dem en om gangen, slik at de ikke får for mye informasjon å fordøye på en og samme tid. De får tid til å identifisere seg med rollene. *Fortellingen, den dramatiske handlingen* (teaterstykkets fabel) blir etablert som noe gutten skal dikte opp underveis i forestillingen, og får preg av en spontan lek-oppdikting: "Og så skjedde det, og så gjorde jeg *det*..." Det innbyr publikum til å følge nøye med, som om de var i leken sammen med gutten.

Når gutten vil ha med et uhyre som han skal kjempe imot i eventyret han dikter opp, diskuterer dukkeførerene med gutten om hvor farlig det skal se ut. De *planlegger* sammen, som barna gjør i sin lek. Gutten sier noe slikt som; "farligere enn en ball... enn en plastbøtte.... enn en søppelsekk," og for hvert nytt forslag kaster dukkeførerene disse tingene i havet. Tilskuerne er vitne til at gutten bestemmer seg for hvordan symbolet for uhyret skal utformes. Dette ligner den måten barna selv kan utforme en figur i egen lek.

*Lekemiljøet/scenografien* etableres foran barna, i tråd med hvordan bordet ble forvandlet til en strand. Havet er et blått silkestoff, som dukkeførerene fester foran scenen. Når gutten og sandmannen skal seile ut på havet for å redde lillesøsteren, tar dukkeførerene et digert blått stoff og løper nedover salen med stoffet mellom seg, og over hodene til publikum, slik at vi opplever at vi er under havet sammen med dem. Dette minner svært mye om barnas opplevelser når de leker hytte!

Når uhyret dukker opp senere, er han laget av de tingene som gutten nevnte. Slik kan barna forstå at dette er uhyret fra guttens fantasi, og at det ikke er farligere enn *deres* fantasi gjør det til.

Gutten skulle ut på havet for å redde lillesøsteren fra uhyrets gap. Båten han brukte var klippet ut i et endimensjonalt kartongstykke, med tre hull til vinduer. Så "gikk" gutten (dukkeføreren) med armen gjennom det ene vindushullet, for å holde båten oppe, ut i havet. Dette er et annet eksempel på hvordan *lekens midler kan bli teatrets rekvisitter*, og hvor lekende lett det kan være for oss i teatret å skape magi og tro på handlingen uten alskens fantastiske ytre virkemidler. Det "*åpenbare*" i *illuderingen* dempet ikke spenningen i eventyret. Forestillingen hadde mange slike kunstneriske løsninger som var i tråd med barnas lekepremisses, og som klarte å fenge både barn og voksne.

## Likheter og forskjeller mellom teater og barns dramatiske lek

Både dramatisk lek og teater har sitt utspring i menneskets undring, behovet for å *begripe* den verden vi lever i. I lek og i teater tilfredsstiller vi behovet for å utforske og eksperimentere. Vi velger ut og avspeiler et fascinerende avsnitt av virkeligheten - med den avstanden som den *fiktive* verden kan tillatte. Der kan vi reflektere over våre liv, og komme nærmere en erkjennelse av hvem vi er, enten vi er aktører, formgivere i lek og teater, eller vi er mer passive tilskuere.

Både i teater og i dramatisk lek omformer vi virkeligheten ved at:

vi fremstiller situasjoner som opptar oss eller *dikter* opp situasjoner ut fra hva vi har behov for å granske,

vi bruker vår dramatiske forestillingsevne til å leve oss inn i og agere andres roller,

vi gjør bruk av "konstruksjonslek" for å *forvandle* her-og-nå-rom til tenkt *sted*,

vi bruker materialer og rekvisitter til å representere virkelige gjenstander  
vi trer ut av her-og-nå-tid og inn i *fortid* og *fremtid* og *all-tid*.

Teater og dramatisk lek opphever dagligdags tid og rom, og aktørene handler hinsides den aktuelle virkelighetens begrensninger. Alt er mulig i det jeg gjerne vil kalle det magiske rom.

Og her er hovedforskjellen mellom lek og teater: I teater er det et klart skille mellom de som agerer i et spillerom, og de som er tilskuere. Prosessen frem til en forestilling er skapt av regissøren, skuespillerne og de andre teaterkunstnere, som er *bevisst* hvordan de ulike kunstneriske virkemidlene skal gå sammen til ett helhetlig kunstnerisk uttrykk - for å nå frem til tanker og følelser hos et publikum. Teater benytter seg som oftest av skrevne tekster, og av andre *bevisste* og "raffinerte" kunstuttrykk, slik som scenografi, kostymer, sminke, musikk, lyd, og lys. Bevisst bruk av for eksempel arrangement og koreografi, bevegelseskvalitet, frasering, gester, rytmens og tempoets dynamikk, kontrast- og spenningsmomenter, er i aller høyeste grad medvirkende til å gripe et publikum.

Lekens innhold og form, derimot, er valgt *intuitivt* og er bare til for deltagerens glede. I leken er barna både aktører og tilskuere på en og samme tid. De er ikke *bevisst* den kunstneriske verdien i virkemidlene de velger, eller hvilket inntrykk de gjør på utenforstående. De dikter opp og instruerer hverandre underveis, mest mulig innenfor fiksjonens og rollens rammer (Giffen 1990). De har vanligvis ingen tanker på å vise frem det de leker. Den opphøyde opplevelsen barna har i lek, kan aldri gjenskapes i akkurat den formen eller med akkurat det innholdet de underveis har funnet frem til sammen. Leken er av natur magisk og flyktig. Slik kan den aldri bli reproduisert som et kunstprodukt.

## Er dramatisk lek kunstnerisk uttrykk?

Barnets lek må betraktes som proto-kunst, der kimen til all moden teaterkunst ligger. Den er likevel ikke bevisst kunstproduksjon i den forstand at barnet ikke er seg bevisst sitt valg av virkemidler, og heller ikke har til hensikt å kommunisere med en mottaker. Vi kan nesten puste lettet ut over at det er så vanskelig å gjøre barns spontane lek til gjenstand for beskuelse! Barn blir gjerne sjenerte og selvkritiske (self-conscious) av å ha et publikum, og dette kan lett ødelegge for deres høyst individuelle utforsking og eksperimentering. Dette ser vi dessverre alt for ofte med barns billedkunst. Den blir gjenstand for velmente voksenkommentarer, som stopper barnets eksperimentering.

Det er oppsiktsvekkende hvilken kunstnerisk kime som ligger i barns dramatiske lekeuttrykk, for ikke å snakke om hvilke nøyaktige inntrykk av omverdenen de har sanset og lagret. Barnets lek krever kinestetisk bevissthet, kontroll og ekspressiv mestring: Idet barnet gir uttrykk for forståelse av det intrapersonlige (kjennskap til eget indre følelsesliv) i en rolle, og for forståelse av den mellom-menneskelige (interpersonlige) dynamikk mellom rollene (Gardner 1983), anvender barnet intuitivt kunnskap om personenes følelsesuttrykk: bevegelser, bevegelsesmønstre, handlinger, og energi- og gestkvaliteter. På grunn av sin nærhet til egne emosjoner og følelser, sin umiddelbarhet og spontanitet, viser hun det som er ettertraktet i eksperimenterende teaterforsøk siden Brecht: Evnen til å være seg selv samtidig som hun er en annen, å være i relasjon og samspill med seg selv og rollen sin og i relasjon og samspill med de andres roller.

Barnet demonstrerer sin musikalske sensitivitet og ekspressive mestring gjennom kvaliteten på bevegelsene, og i den vokale og verbale rolleartikuleringen. Der

utøver hun sitt kjennskap til den dramatiske virkningen av stemmeregister og stemmeleie, betoning, volum, rytme og tempo. Når hun velger ut ord og fraser, viser hun lingvistisk bevissthet og mestring. Idet hun finner på, fabulerer og forteller sine historier, viser hun fortellerens forestillingsevne, dramatisk og dramaturgisk bevissthet og mestring. Når hun velger ut symbolske gjenstander for å representere virkelige objekter i oppbyggingen av lekemiljøet, viser hun visuell, assosiativ og romlig bevissthet og kreativitet.

Disse *ubevisste bevisstheter* og mestringer er verktøy, teknikker og språk som vi assosierer til distinkte kunstneriske områder som dans og musikk. Alle tilhører de teaterkunstens område. Dette *kan* førskolebarn! Det er lett å underholde barn med fart, støy og fantastiske effekter, men å velge en form som når inn til en følelseskjerne hos barnet, som har mening og betydning for hennes liv og egne skapende krefter, krever respekt for det hun har boende i seg.

## **Å ta barns lek og leken i oss selv på alvor**

For å begripe verden må barnet gripes av den gjennom sansene og følelsene. Barn kan bli grepet av en teaterforestilling hvis vi tar hensyn til deres estetiske og erkjennelsesmessige utvikling. Dette krever sann kontakt med det som er det opprinnelige i oss selv. Det kan for eksempel være vår uredde utforskning og eksperimentering i forhold til det vi undrer oss over og er nysgjerrige på - våre gode drømmer, og vår redsel, aggresjon, maktutøving, provoserende atferd og moralske kvaler. Dette leker barn ut i sine spontane dramaer, som en del av den opprinnelige, menneskelige lekenhet! Jeg vil påstå at all teaterkunst som har kvalitet, tar utgangspunkt i å gjenoppdage det lekende barnet i teaterkunstnerne.

På grunn av språket og evne til abstrakt tenkning kan vi voksne *tenke* "på liksom", uten behov for å konkretisere og gi form gjennom agering. I hverdagen tyr vi for det meste til verbalt språk og samtaler når vi vil kommunisere. I tidlig barndom er *barns språk*, derimot, den konkrete ytre handlingen i den fantasifulle *rolleleken*. Når voksne bruker dette språket, blir det betegnet som teaterkunst. Barn uttrykker seg, og reflekterer via handlingen i det symbolske uttrykket, og dermed lærer de om seg selv, om lekekameratene, og om de situasjonene i omverdenen som har fascinert dem. Hvordan kan vi vise at vi tar dette på alvor? Hva kan vi lære om lekens utvikling, om hvordan barn leker, som det kan bli godt barneteater av?

## Symbollekens opphav - barneteatrets forbilde?

Hvordan utvikles evnen til å handle symbolsk i lek? Hva er drivkraften og trangen til symbolsk handling? Hva oppfyller den hos barnet? Hvordan kan teater gå inn på barnets premisser og berike dette skapende "rommet"? Jeg vil nærme meg dette mangfoldige område ved å diskutere min oppfatning av barnepsykiateren Winnicotts metaforiske tanker om hvordan mennesker utvikler evnen til skapende utfoldelse i blant annet symbollek, kunst og religion.

Han tenker seg at det eksisterer et "potential space", et rom som eksisterer mellom barnets subjektive Jeg og den ytre objektive virkeligheten (Winnicott 1971). Jeg henviser til dette, for å ta opp spørsmålet om hvordan barnet trer inn i det jeg har kalt det magiske rommet, som symbolleken er, og om hvordan det bidrar til at barnet kan skaffe seg nye sanse-, følelses- og erkjennelsesopplevelser. Jeg drøfter dette før jeg kommer frem til det *endelige* spørsmålet: Hvordan kan barneteater sikre seg adgang til det magiske rommet i barnets sinn - slik at *det* også kan være med på å skape mening for barna?

I Winnicotts fremstilling finner vi en forklaring på spedbarnets bruk av "overgangsobjekter", objekter som hjelper barnet i overgang fra avhengighet til separasjon fra "moren". I begynnelsen har ikke spedbarnet noen oppfatning av en grense mellom seg selv og moren. For å kunne oppleve en "meg" og en mor (en "ikke-meg") trenger barnet å oppleve atskillelse eller rom (space). Rom innebærer separasjon. Overgangsobjektet skaper rommet og hjelper til i separasjonsprosess. For eksempel kan en sutteklut eller en bamse bli til en midlertidig erstatning for mor (bryst/behovstilfredsstillelse). Bruk av et overgangsobjekt åpner for et skapende uttrykk hos barnet. Vi kan tenke oss at første gangen babyen begynner å suge på enden av dyna, er det helt tilfeldig. Men når barnet har gjentatt dette mange ganger, og oppfatter det som en midlertidig tilfredsstillelse for lengselen etter melken og mors bryst, kan vi tenke oss at opplevelsene nedfeller seg som en erfaring i barnets indre psykiske struktur. I det øyeblikket spedbarnet griper fatt i suttekluten, for nettopp å få en midlertidig tilfredsstillelse for sin lengsel, har dette lagt et *grunnlag* i den indre psykiske strukturen for senere å kunne å handle symbolsk. Når babyen "tenker" bryst, som ikke er til stede, "tenker" eller handler det sutteklut. Suttekluten *representerer* en tilfredsstillelse for lengselen etter brystet. Det er som om det har brystet. Det er babyens første opplevelse av en "Ikke-meg", av en virkelighet utenfor seg selv, som hjelper i etableringen av en uavhengig identitet.

I denne *ubevisste*, førsymbolske handlingen, har barnet en erfaring med at det det lengter etter og fornemmer, kan det skape om til en erstatning for virkelighet, i "the potential space", i et rom som ligger mellom moren og seg selv. Dette adskilte rommet kan ses på som et rom i barnets sinn, et rom som ligger i et spenningsfelt mellom barnets opplevelse av moren og barnets opplevelse av seg selv. Barnet oppdager at hun kan overføre et indre psykisk savn, som forårsaker midlertidig ubalanse, om til en handling som gir en midlertidig balanse i sinnet. Det kan godt sies at det er en første opplevelse med å representere virkeligheten, utfra en sterk følelsesmessig impuls. I rommet mellom den objektive virkelighet (Ikke-meg) og den indre subjektive opplevelsen (Meg), har barnet et rom hvor hun kan arbeide med/leke med forholdet mellom seg selv og den ytre virkeligheten.

What this Winnicott model of development shows quite clearly is that every normally maturing infant acquires a space and way of using that space in this Illusionistic World, where use of play and imagination enable him to simulate and rehearse his roles and actions in the Realistic World. He is the incipient artist - a sculpture, perhaps, moulding his transitional object into imagined shapes - and the incipient scientist, framing hypotheses about what-will-happen-if and testing them experimentally - for example, the repeated experiment of dropping the toy over the side of the pram to test whether Mummy/Daddy will pick it up again. (Miller 1980)

Når et barn først har oppdaget at hun kan skape en erstatning for virkelighet i dette rommet, er det en kort vei fra å representere presserende behov, til å representere mer lystfylte handlinger og situasjoner som fascinerer henne.

Gjennom konkret symboliserende handling oppnår barnet tilfredsstillelse og glede. Leken fungerer som en slags ubevisst refleksjon over det innholdet barnet leker, og over seg selv i forhold til dette. Lekeopplevelsen gir erkjennelser om Meg og om den ytre objektive verden. En dialektisk spenning som oppstår mellom barnets subjektive indre verden, og den ytre objektive verden, blir forløst i dramatisk handling.

En parallell til denne dialektiske prosessen kjenner teaterkunstnere fra sitt eget arbeid. I de mest levende teaterprosesser går de som skaper en forestilling, inn i en lignende prosess som barn i lek. Under skapelsesprosessen på veien til en forestilling utvikler teaterfolket en syntese mellom dramatikken og deres egne



erfaringer. Teaterkunstnere preger den verden som dramatikerne har skapt i sitt manus, med sine spesielle livserfaringer, og teaterforestillingen, som kollektiv nyskaping, oppstår.

Denne dialektikken mellom Meg og Ikke-meg, som er så tydelig i barns lek og i teaterprosessen, kan også en teaterforestilling sette i gang hos *tilskuerne*.

## Teater på lekens premisser

Kan teater ha en lignende funksjon for barnet som leken har? Kan det fungere som rommet mellom barnets subjektiv verden og den objektive verdenen, ved å gi form til det som opptar og fascinerer barn? Vi kan aldri vite nøyaktig hva som foregår i barnets hode og hjerte, men vi kan iaktta barnets engasjement, reaksjoner og utrop under en forestilling og i leken etterpå. Svaret må være at vi nærmer oss denne virkningen, *når* vi velger et innhold og en form som barnet kjenner seg igjen i, og kan identifisere seg med (Guss 1984).<sup>ii</sup>

Vi kan få en teaterforestilling til å sette i gang lignende svingninger hos barnet som i lekens magiske rom. Hvor inderlig barn lever med i denne prosessen, vil variere. For å konkretisere: Vi velger en rollefigur som barnet vil identifisere seg med umiddelbart på grunn av det rollefiguren er opptatt av, følelsene hun gir uttrykk for og hennes uttrykksmåte. Rollefiguren blir på en måte stedfortredende for hvert enkelt barn blant publikum. Etter at tilskuerne har hatt god tid til å bli kjent med figuren, settes denne personen i situasjoner som barnepublikummet betrakter som utfordringer de selv møter, eller kunne møte i den ytre objektive verden. Denne situasjonen må hovedpersonen i stykket takle. Barnets identifikasjon med hovedpersonens situasjon og følelser gjør at det *ønsker seg* noe veldig sterkt for denne skikkelsen.

Hvis man klarer dette i teatret, har man satt opp betingelsene for at alt som skjer i teaterstykket, deretter kan fungere som i lekens magiske rom. Teaterforestillingen har satt i gang følelsesmessige svingninger hos barnet som gjør at hun deltar aktivt i sitt indre, i relasjon *med* rollefiguren, og hun opplever hendelsene *som om* det var hun selv som var med. Selv om hun ikke handler selv, vil handlingene til hovedpersonen, eller til den hun identifiserer seg med, forårsake en forløsning av spenningene som er blitt satt i gang hos barnet. Refleksjonen skjer fordi barnet velger side i forhold til konflikten eller motsetningen i stykket - idet *hoved-*

*personene blir stilt overfor valg* om hvordan de skal løse motsetningene. Barnet blir implisert og trekkes med - og gjør sine valg, fordi alt skjer med en dynamikk hun kjenner fra sin egen lek.

*Tid* er en viktig faktor i barns lek. I leken bruker barn så god tid som de vil for å fordype seg i sine dramatiske utforskninger. De får tid til å gjennomføre en tilfredsstillende handlingsrekke for å oppnå den syntesen eller meningen de søker etter. Det kan dannes en tilsvarende syntese i teatret *dersom* forestillingen gir dem *tid til å dvele i og fordøye*, sansemessig og følelsesmessig, betydningen av viktige øyeblikk på scenen. *Dersom* tidsrammene for forestillingens ulike øyeblikk er tilstrekkelig vide til å forløse spenningen som er skapt i den fiktive handlingen, forløses, med all sannsynlighet, spenningen som har oppstått i barnets sinn.

Hvis barn har fått satt igang svingninger i sinnet, og har hatt tid til å fordøye inntrykk, kan disse inntrykkene virke i barnet over lengre tid og komme til uttrykk og bearbeides videre i egen spontan rollelek. Da har teateropplevelsene blitt en del av barnets indre liv (Guss, 1984). En enkel måte å oppsummere dette på, er å si at det er tre dimensjoner involvert i prosessen mot en estetisk erkjennelse, både i lek og teater:

1. Virkeligheten, som ligger i et rom (a space) utenfor barnet, gjør inntrykk på barnet.
2. Disse inntrykkene fra virkelighet må barnet finne plass til og lagre i sitt indre psykiske rom.
3. Barnets trang til å undersøke disse inntrykkene, og de kommer til uttrykk i skapende dramatiske lek, i rommet som eksisterer mellom den ytre verden og den indre verden, i "the potential space", lekens "magiske rom".

For at en lignende opplevelse som i punkt 3 kan skapes i teater, må de som skriver teksten og lager forestillingene kjenne godt til barnas undring, lengsler, redsler, ønsker, nysgjerrighet og logikk. De må kunne gi form slik at barn vil kunne oppfatte den med bakgrunn i sin egen formgivning i leken.

La oss ta et eksempel: I et teaterstykke for barn fra tre til syv år, *Den Merkelige Reisen*, laget av *HalvANNEN Teatret* (Faith Guss, Knut Kristensen og Bruna Molin 1983), hadde historien *to* plan: På eventyrplanet handlet den om Knut og Bruna som oppdaget en regnbue uten farger, og som skulle ut på en reise for å finne igjen fargene. På det mellom-menneskelige planet handlet det om forholdet mellom Knut og Bruna, et forhold som i løpet av skuespillet utviklet seg til større likeverdighet.

(Knut blandet sammen sin fysiske størrelse, med en selvsagt overlegenhet i forhold til Bruna.) Barnepublikum ble tydeligvis grepet på begge plan. Eventyret satte i gang ønsker om at de skulle finne fargene til regnbuen. Barna var helt med på forvandlingsmagien som oppstod, på grunn av magiske gjenstander som ble funnet på reisen, selv om de så noe så prosaisk som at et stykke grått stoff ble revet av regnbuen for å avsløre fargen under. Ved hjelp av mystiske, musikalske lyder og skuespillernes suggererende bevegelser gikk barna med på den åpenbare liksom-leken. Skuespillernes mellom-menneskelige reise satte i gang ønsker om at Knut og Bruna skulle klare å løse sine konflikter: om hvem som var lurest, hvem som kunne se gjennom det høyeste "liksom-vinduet", hvem som kunne skremme hvem eller løfte hvem osv. Denne leken ble uttrykt i kunstnerisk form.

Hvordan ble barna trukket med? Innledningsvis brukte skuespillerne ti minutter av en 45 minutters forestilling for å sikre seg at de yngste fikk etablert språket og grunnkonvensjonene for forestillingen: at de skulle leke en historie, at de kunne late-som-om de så ting, eller at de skulle bruke gjenstander, som ikke var til stede på ordentlig, at de skulle bruke kostymer som de tok på seg foran publikum, og at teaterstykket skulle begynne ved et gitt tegn.

Teaterstykket var beregnet for barn fra tre til syv år, men barn fra to år satt fortryllet, sannsynligvis fordi forestillingen var bygd over progresjonen i barns lek, fra sekvenser som lignet "borte-borte-titte i" - for å uttrykke erting, til sekvenser med fysisk samlek - for å uttrykke at Bruna var intelligent selv om hun var liten! I tillegg brukte skuespillerne enkle, men klare effekter: Hver scene begynte med reisen - den samme mime-gåingen til nydelige vibrafonlyd; og for hvert nytt sted de liksom kom til, fikk scenebildet en ny farge. Disse virkemidlene appellerte sterkt til sansene. Selv om de yngste ikke fikk med seg det mer komplekse sosiodramatiske innholdet, kunne de engasjere seg på det ytre visuelle lekeplanet.

Det mest spennende å observere, var hvordan barna engasjerte seg i de nyoppdagede gjenstandene som skulle forvandle regnbuens gråfarge om til en primærfarge, og hvor sterkt de engasjerte seg, i det de tok stilling for eller imot Knut eller Bruna - med høye røster og meget reflekterte råd, for å få handlingen til å gå videre. Fremmedspråklige barn, som tilsynelatende ikke mestret norsk, fulgte intenst med, og barn som var kjent for å ikke delta i lek, og for å ha begrenset språk og begrepsapparat, forholdt seg aktivt til Knut og Bruna hele tiden. De flyttet seg nærmere scenen, og uttrykte høyt sine meninger (Guss 1985).

En voksen blant publikum uttalte det slik: "Det kan godt hende at barna ble fenget så sterkt på grunn av lekeuttrykket som kommuniserte til dem, men *jeg* ble også grepet - på grunn av skuespillernes "tilstedeværelse" (presence) og *inderlighet*. Måten de fremstilte opplevelsesmessige kvaliteter og følelser betok meg, deres plastikk. De var lekne, nær følelsene og nær opplevelsene de ga uttrykk for."

I sin dramapedagogiske utdanning hadde skuespillerne arbeidet i flere år med å gjenoppdage leken, slik at de som teaterskapere og skuespillere var nær barnet i seg. De hadde god kjennskap til det barn er opptatt av i hverdagen, og til lekeutviklingsprosesser. For mange barn satte forestillingen i gang svingninger mellom det de hadde opplevd i virkeligheten, og de opplevelser og erfaringer de hadde i sin indre forestillingsverden.

Forestillingen kunne på den måten bekrefte og berike barnas fantasiverden og deres muligheter for egen skapende utfoldelse, i tillegg til å gi umiddelbar glede. I åtte barnehager som ble fulgt opp, var det flere av personalet som så direkte spor av lek, handlinger og replikkvekslinger fra teaterstykket - innen to uker etter forestillingen. Barna hadde hentet inntrykk som de fortsatte å bearbeide spontant i leken.

## Lekens utvikling

Barnas estetiske utvikling kommer til syne i dramatisk lek. Barn som leker rollelek, kjenner allerede ubevisst til teatrets forvandlingshemmeligheter. Allerede i tre-års alderen kan de delta som publikum, og få noe ut det. Men det forutsetter at innholdet, spilleformene og virkemidlene er gjenkjennelige fra deres egen erfaringsverden. I følgende presentasjon har jeg satt sammen kunnskap fra flere ledende pedagoger og forskere innen utviklingspsykologi. Denne kunnskapen har jeg måtte forenkle etter skjønn, for at jeg skal kunne vise til både tendenser og til konkret atferd i lek, som kan benyttes som kunstnerisk grunnlag i et teateruttrykk (Piaget 1951, Vygotsky 1967, Brostrøm 1988, McCune 1986, Shotwell 1980, Slade 1954).

Mellom to og tolv år foregår det en voldsom utvikling i barnets lekeformer, og i hva de har lyst til å utforske i leken. Barnets første leveår er preget av en umiddelbar sensomotorisk og emosjonell kommunikasjon. Fra ett- til toårsalderen er barnets aktivitet sterkt preget av manipulering av gjenstander, som de utforsker i de helt nære omgivelsene. Mellom to- og seksårsalderen skjer den største utviklingen når

spennet mellom konkret/abstrakt og enkelhet/kompleksitet i barnets tenkning og symbolsk uttrykk utvikles videre. Fra spedbarnets utforsking av egne fingre, fars nese, alt som ligger under kjøkkenbenken, trøsting av kosedukken, til tre år senere å kunne agere i komplekse mellommenneskelige dramaer og eventyrferder, er det et stort sprang! Det er et sprang som innbefatter at barnet gjør seg flere og flere senso-motoriske erfaringer, eksperimenterer med gjenstandene rundt seg, får utvidet språk og begrep, får flere og flere sosiale interaksjoner og opplever en stadig større omverden full av beundringsverdige mennesker som driver med beundringsverdige aktiviteter.

Dette gjelder *innholdet i leken*, og gir et riss for innholdet i teater for denne aldersgruppen. Barnet begynner på et stadium hvor hovedoppmerksomheten er rettet mot de voksne, og hvor hun uttrykker behov for tett følelsesmessig kontakt med de faste tilknytningspersonene. Mellom ett og to år blir hun opptatt av gjenstander og undersøker deres funksjon. Mellom tre og syv år blir hun mer og mer opptatt av en utvidet krets utenfor sitt nærmeste miljø, av menneskene rundt seg, deres fascinerende handlinger og eventuelt av mellommenneskelige forhold. Disse interessene nedfeller seg i det barn vil leke, og i hva som vil fenge deres interesse i teateret.

## Lekens formutvikling

Hvilke forutsetninger har barn for å forstå teater? Hvilken bagasje har de med seg i form av egen estetisk erfaring, sanser, persepsjoner, og formgivende evner?

"Late-som-om" kan begynne så tidlig som etter 12 måneder, og enda tidligere hvis man betrakter barns "borte-borte-titte i"-lek som deres første *bevisste* bruk av symbolsk handling. De later som om de er borte og vi er borte, selv om de *vet* at begge er til stede. Ved tre års alderen er den dramatiske leken utviklet i full blomst, i sosialt samspill med andre unger.

Som det går frem av skjemaet til slutt i artikkelen, er det tre hovedaspekter ved lekens utvikling som kan være nyttig å ha for øye i oppbyggingen av en forestilling for førskolebarn:

at leken utvikler seg fra funksjonslek til skapende lek,

at leken utvikler seg fra sensomotorisk utforskning og eksperimentering til symbolsk handling med konkret representasjon og abstrakt representasjon (hvor verbale utsagn har en viktig funksjon),

at barn leker sine tidligste symbolleker alene, utvikler evnen til å leke den samme leken sammen med et annet barn, men parallelt og ikke i samspill, og utvikler evnen til gradvis å kunne ha et samspill med opp til flere barn, samhandlende innenfor den samme fiksjonsrammen.

Det finnes motstridende synspunkter om lekens utvikling. Jeg har i det følgende valgt å holde meg til Nicholich-McCunes observasjoner og tolkninger (McCune 1986) fordi de beskriver fasene på en måte som gjør dem lett forståelige for folk utenfor fagfeltet. Observasjonene fokuserer både på barnets vekst fra handlinger i forhold til seg selv, til handlinger i forhold til andre, og veksten fra enkelte handlinger til mer komplekse handlingsrekker. Ideer herfra blir lett anvendelige i teatersammenheng. Ved siden av dette, finnes det et skjema til slutt i artikkelen over generelle utviklingsfaser i barns lekeatferd, vinklet inn på utvikling av spontan dramatisk lek. Skjemaet skisserer ulike formidlingsmåter og teaterteknikker, som svarer til barnas ulike utviklingsfaser og estetiske erfaringsnivå.

## Fasene i lek

Lek, uten symbolsk form, begynner når et spedbarn fra det er ca. syv måneder kan ta et objekt i hånden og få det i synsfeltet eller til munnen. Selv tidligere, har barnets sosiale interaksjon med foreldre og søsken en lekende karakter. Ved ett års alderen, tar barnet initiativ til lek ved å gi og ta objekter. Senere later barnet i stigende grad "som om", og inviterer de voksne og eventuelt andre barn til å delta.

I en alder av ti til tolv måneder kan et spedbarn ta kjente gjenstander og demonstrere ved gester at de kjenner meningen med dem. Dette kalles for *før-symbolsk* lek. Handlingen er identisk med objektet, og representerer det ikke. Det at barnet kjenner igjen gjenstanden og vet hva den brukes til, gjør det mulig for barnet senere å ta det i bruk i symbollek, eller bruke noe annet, som om det var den tingen.

Den neste fasen, som er symbolsk, kalles for *selv-symbolsk*, fordi barnet bruker seg selv som mottaker i forhold til egen symbolsk handling i leken, for eksempel å "drikke" selv fra en tom kopp. Hun viser bevissthet om late-som-om i forhold til

den handlingen hun gjør. Med en kopp, for eksempel, lager hun lyder mens hun liksom-drikker, eller smiler bredt når hun liksom-sover. Denne handlingen symboliserer en lignende *ekte handling*, men er mindre avansert enn å drikke fra for eksempel en kloss - som er en klarere *symbolsk handling*.

Den neste fasen kalles *desentrert symbolsk "late-som-om"*. I denne formen for lek overfører barnet handlinger, hvor hun er blitt mottaker, over til en *annen*, som blir mottaker/medspiller: Moren eller dukken blir gitt noe å drikke, på liksom. I den samme fasen kan barnet "late-som-om" i forhold til aktiviteter som hun ikke har egne, førstehånds erfaringer med. Hun vasker for eksempel gulvet på liksom, eller leser en bok med "riktig" tonefall.

De første to fasene omfatter utvidelsen av symbolske handlinger i lek, fra barnet selv som mottaker, til andre gjenstander (dukken), eller nære voksne, som mottakere. Fra handlinger hun selv har erfaring med i virkeligheten, til erfaringer hun selv ikke har vært involvert i.

Den neste formgivingsfasen, har med kompleksitet å gjøre, og kan betegnes som *"late-som-om" kombinasjoner*. Barnet begynner å kombinere to forskjellige handlinger - å gre håret til dukken og så legge et teppe over den. Så utvikler hun seg videre til å kunne kombinere to handlinger i en sammensatt rekkefølge, for eksempel å "late-som-om" hun heller te i en kopp, for deretter å drikke teen.

Alle disse lekehandlingene er relatert til konkrete realistiske handlinger, situasjoner og gjenstander, som er lett tilgjengelige. Før et barn er ca. to år, blir innholdet i leken bestemt av de konkrete gjenstandene som er synlige. Når et barn er ca. to år og har evnen til å huske ting og personer som ikke er til stede (objektpermanens), kan en indre impuls utløse ønsket om å leke noe. Da er barnet motivert til å finne symbolgjenstander som kan erstatte de virkelige gjenstandene som hun har indre bilder av. Leken foregår mest som overført lek, der barna leker ut sine indre forestillinger ved hjelp av miniatyrgjenstander. Når de har utviklet motorisk kontroll, mellom to og tre års alder, er de i stand til å uttrykke sine indre forestillinger med hele seg, i det store rommet. Dette betegnes som personlig lek (Slade 1954).

I den siste fasen i den estetiske utviklingen av symbolleken viser barnet at hun *planlegger* og har *intensjonen* om å leke noe ved at hun kommer med uttalelser, leter etter materialer og forbereder seg. For eksempel beveger hun beina til dukken slik at dukken går til bordet, hun plasserer en kopp i dukkens hånd og fører koppen

til dukkens munn. Hun får *dukken* til å handle som-om hun var et menneske, og som i teateret iscenesetter hun sine indre forestillinger.

For oss som lager teater for så små barn, er det viktig å konstatere: at barnet absolutt kan delta "på-likksom" ved to-års alderen, at hun kan assosiere fra reelle handlinger og objekter til liksom-handling og liksom-objekter, at barnet kan danne et indre bilde for noe som ikke er til stede før det gir dette form i sin dramatiske lek, og at barnet kan forstå den atferden når den er utført av andre i kunstnerisk form.

## Konklusjon

Barnets premisser er sjelden identisk med voksnes premisser, men det beste barneteater kan appellere til barnet i oss voksne. Jeg har sett mange sprudlende, vakre og tekniske glimrende barneforestillinger som likevel ikke har vist seg å gripe barn i forhold til deres evne til å sanse og ta inn inntrykk. Uten nyanserte kunnskaper om barns utvikling er det ikke lett å virkelig lykkes i denne svært krevende teaterformen. Barneteater kunne bli mer nyansert hvis det tok utgangspunkt i barns erfaring med å gi form - på deres eget nivå. Hvordan skal vi ellers kunne vite å bruke akkurat *den* handlingen for å fremstille akkurat *den* følelsen - som barnet kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med?

Voksne har en evne til å gripe et poeng mye raskere enn barn. Et av de grunnleggende elementer man har å hankses med i teatret, har å gjøre med tempoet i en handling eller i en handlingsrekke: Å gi barna tid til å la en handling synke i deres bevissthet og å få betydning; å stoppe opp og la barnet *dvele* ved viktige følelser. Å gi dem pusterom.

Å skjønne barnets humor er avgjørende for å unngå å ha så mange voksne poeng at latteren i salen gjør at barnet føler seg oversett. Humor har med divergent tenkning å gjøre, og blir utviklet på en like komplisert måte som barnets lek. En god latter utløses når forhold barn kjenner godt, blir snudd på hodet.

Som vi ser i barnas lek, har de sans for både det folkelige, *commedia dell'arte*, bløtkake-humor, og det følsomme, poetiske og det eventyrlige og fantastiske. De har også et behov for å kjenne at det er deres erfaringer og følelser som blir skildret. Dette gir oss et rikt utgangspunkt for å skape et innhold og en form til barneteatret som egentlig ligner de senere års "multi-stil teatereksperimenter" i voksentheater.



Kunst er å oppfatte som noe som setter i gang svingninger mellom den fiktive verden og den reelle verden, og har med menneskets formgiving av spenningen mellom disse verdener å gjøre. (Janek Szatkowski 1986)

Eller i min omskrivning: Barns rollelek er å oppfatte som noe som setter igang svingninger mellom den fiktive verden (late-som-om verden) og den reelle verden (virkelighet), og har med barnets formgiving av spenningen mellom disse verdener å gjøre. Teaterkunst og lekekunst: Ekko mellom to magiske rom.

## **Noter**

- i. Det er mange veier til erkjennelse, noen ad estetiske prosesser, og noen gjennom logiske, kognitive prosesser. (Gardner 1983)
- ii. Det foregår forskning på dette området, for å forsøke å komme nærmere et ja eller nei (Guss 1990).