

R

Dramalek med fortelling

Om å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn

Lene Helland Rønningen

Sammendrag

Artikkelen undersøker hvordan fortellingen kan skape rom for kulturell identitet i barnehagen. Med utgangspunkt i Ricoeurs teori om fortellingens betydning for dannelse av kulturell identitet og forståelse utledes sentrale holdepunkter for en kunstpedagogikk der barns kulturelle ytringer får fokus. Her synliggjøres det hvordan interaksjon er avgjørende på alle nivå; mellom perspektiver i fortellingen, mellom fortellinger i ulike kulturer og mellom barnas egne fortellinger og det som fortelles. Det pekes også på konkrete arbeidsformer (f.eks. *defining space* og *hotseat*), som åpner dialog mellom synspunkter slik at det legges til rette for at barna blir medskapende i egen betydningsdanning og identitetsprosess.

Abstract

The article examines how narrative can make room for cultural identity in the kindergarten. On the basis of Ricoeur's theory of narrative significance for the formation of cultural identity and understanding, key elements for an art pedagogy focused on the children's cultural expressions are derived. The article visualizes how interaction is crucial on all levels; between different perspectives in the narrative; between narratives in different cultures; and between the children's own narratives and the one told. It also singles out specific techniques (eg. *defining space and hotseat*) that facilitate dialogue from different perspectives, and thus the children's co-creation of significance and identity.

Innledning

Fortellingen gjør ikke forskel. Fortellingen sorterer ikke barn, men hvert barn tager til sig efter sin modtagelighed (...). Kun fortellingen kan gribe de problemer, som ligger uden for en teknisk videnskabelig fornuft. Derfor er det så vigtigt, at fortælleren ikke giver sig af med de objektive sandheder, men prøver sine synspunkter i fortællingens frie fællesskab (Henriksen 1993: 94).

Fortellingen har store muligheter i arbeidet med barn og unge, og kan legge til rette for at alle barn, uavhengig av sin kulturelle bakgrunn, er deltagende på egne premisser, uten at det bevisst eller ubevisst gjøres forskjell. Er det mulig å legge til rette for en pedagogikk med fortellingen som omdreiningsspunkt der alle barn ser og respekterer andres synspunkter som en naturlig del av et fellesskap? Kan man legge til rette for et

dialogisk arbeid med fortellingen der alles synspunkt blir avgjørende i forhandlingen om mening? Og kan en slik pedagogikk legge til rette for at hvert barn kan utvikle sin egen kulturelle identitet og forståelse?

| *- Alle praksiser gir føringer på hva vi har mulighet for å velge.*

Dette er noen av de sentrale spørsmål for denne artikkelen. Vi undersøker hvordan dramalek med fortelling kan skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn. Artikkelen tar utgangspunkt i en sentral teori utviklet av den franske filosofen Paul Ricoeur. Han ser fortellingen som en grunnleggende kategori for danning av betydning og identitet. Vi bekrefter oss selv gjennom fortellingen, fordi den tilbyr en struktur for hvordan vi kan organisere og forstå menneskelig liv. Ricoeur mener også at det er i krysningspunktet mellom eget liv og fortellinger fra kulturarven at ny betydning kan oppstå (Ricoeur 1988). En slik teori kan derfor være fruktbar for arbeid med flerkulturell lek og læring i barnehage og skole. Dersom vi klarer å skape rom der barnas egne fortellinger kan settes i spill med fortellinger fra kulturarven, vil barna kunne forstå seg selv som en del av en større sammenheng, som del av en kultur, og av en mangfoldig verden. I artikkelen vil et dramaforløp med en fortelling for barn analyseres i forhold til noen av Ricoeurs sentrale punkter om fortellingen for å se på hvilken måte dramalek med fortellinger kan skape rom for kulturell forståelse og identitet i arbeid med barn og unge. Artikkelen presenterer først det empiriske grunnlaget, dramaforløpet. Deretter følger en teoretisk sekvens som fokuserer på forholdet mellom fortelling og kulturell identitetsdanning hos Ricoeur. Denne følges av første del av ana-

lysen som fokuserer på fortelling og betydningsdanning. Etter dette presenteres Ricoeurs teori om den trefoldige mimesis, hvorpå siste del av analysen fokuserer på hvordan dramaforløpet også blir en bevisgjøringsprosess, en trefoldig mimesis hos deltagerne.

Dramaforløp med barn

Dramaforløp er en sjanger innenfor drama-pedagogikk som innebærer «å arbeide med erkjennelse og innsikt i et tema gjennom ulike dramametoder» (Larsen 1993: 29). Dramaforløp er en helhetlig størrelse der ulike metoder, som også kan innebære metoder fra de andre kunstfagene, blir en del av et forløp som utforsker et tema i dybden sammen med deltagerne (Rønningen 2015: 92). Noen vanlige øvelser innenfor et dramaforløp kan være for eksempel *lærer i rolle*, *møte med figur* og *hot seat*.¹ Læreren spiller en viktig rolle som tilrettelegger av et dramaforløp, idet hun sammenstiller en rekke metoder til et helhetlig drama som utforsker et tematisk innhold sammen med barna. Et dramaforløp kan ta utgangspunkt i en eller flere fortellinger som deltagerne sammen utforsker. Det finnes også eksempler på dramaforløp som er mer åpne og der fortellinger skapes underveis sammen med deltagerne gjennom deres felles utforsking av et tema.

Dramaforløpet «Tungvekterne»

Som empirisk grunnlag for analysen skal vi se nærmere på et dramaforløp som ble gjennomført i både barnehagegrupper (4- og 5-åringer) og i skoleklasser (primært 2. klasse) ved flere anledninger. I prosjektet «Tungvekterne» (2010–11) ble det utviklet et dramaforløp om de tyngste dyrene i Afrika.²



Figur 1. Plakatbildet til forestillingen «Tungvekkerne». Illustrasjon av Nina Eide Holtan, BLEKK design.

Med utgangspunkt i både naturvitenskapelige fakta om neshorn, flodhest og elefant, samt spennende fabler om dyrene lagde vi en «fabelfaktisk fortelling». I arbeidet med prosjektet ble det tydelig at dette var en form som stimulerte til både undring rundt dyrenes faktiske egenskaper, samt til vår kulturs forståelse av dem. Fortellingen ble et sted der natur og kultur kunne komme i dialog, og der dialogen åpner for at barnas undring blir en del av prosessen (Rønningen 2015: 89). Dette dramaforløpet står for det empiriske materialet for denne artikkelen. Noen av funnene fra dette forløpet vil også understøttes og utdypes gjennom å vise til et dramaforløp for ungdom [2001]. I dette dramaforløpet var det de deltagende ungdommene som valgte tematikken misunnelse, som ble gjenstand for utforskning gjennom dramalek. Videodokumentasjon, observasjon og loggføring har vært sentrale metoder i begge prosjektene.

Fortellingen og kulturell identitetsdanning

Forholdet mellom fortelling, kultur og identitet hos Ricoeur

Hos Paul Ricoeur er fortellinger en helt avgjørende del av vår kultur (Ricoeur 1988). Fortellingen preger oss ofte mer enn vi er klar over. Det finnes fortellinger i kulturen som preger våre daglige liv, fortellinger som blir mønstre for hvordan vi skal forstå, og som blir grunnlaget for hvordan vi skal handle. Det eksisterer symbolsystemer i samfunnet som er en del av vår kultur og som er med på å forme vår identitet. Litteraturhistorikeren Bjørn Kvalsvik knytter dette til Ricoeurs begrep om *det sosialt imaginære*, det vil si at ideologi finnes som konstruert, og delvis skjult, bevissthet overalt, også i de sosiale praksiser vi deltar i (Kvalsvik 1992: 18 ff). Alle praksiser gir føringer på hva vi har mulighet for å velge. Eksempelvis vil ulike praksiser ha forskjellige forestillinger knyttet til kjønn. I sine daglige liv vil barn møte på mange ulike fortellinger knyttet til kjønnsroller. Hvilke fortellinger om jenter og gutter finner vi i for eksempel i disneyuniverset? Jenters rollemodeller er ofte vakre passive prinsesser, mens gutter ses som tøffe superhelter. Slike fortellinger blir forforståelser i vår kultur. For Ricoeur blir det derfor avgjørende at vi er i stand til å se symbolsystemene som styrer våre oppfatninger. Slik vil vi være i stand til å danne alternative praksisformer og betydninger (Kvalsvik 1992: 20 ff).

— *Hvilke fortellinger forteller vi om oss selv og hvorfor?*

En viktig del av vår identitet konstrueres ved at vi forteller historien om oss selv, vi forteller om det som hender oss, og vi skaper

forestillinger om fremtid (Kvalsvik 1992: 25). Dette er en bearbeiding av erfaring der vi må ta i bruk tilgjengelige mønster som kulturen tilbyr oss, før vi så kan velge om vi vil slutte oss til dem eller om vi tar avstand fra dem. Fortellingen blir en midlertidig ordning av forestillinger om samfunnsmessig handling, de blir forståelsesmodeller som hjelper oss med å organisere det vi ser og det vi bør gjøre (Kvalsvik 1992: 25). Denne prosessen knytter Ricoeur til sitt begrep *den narrative identitet*. Det narrative er en grunnleggende kategori for historisk forståelse, fordi fortellingsformen er den måten vi fremstiller oss selv på, og den måten vi forklarer endringer over tid. Fortellingene blir derfor styrende for hvordan vi oppfatter oss selv som en del av en historie, et samfunn og en kultur (Kvalsvik 1992: 25).

I kulturen finnes det ulike forståelsesmodeller som vi kan bruke som mønstre for hvordan vi organiserer våre erfaringer. Ofte overtar vi disse mønstrene uten å reflektere over dem. For eksempel blir vår kulturs fortellinger om kjønnsroller noe barn presenteres for. Dersom en gutt velger å fremstille sine egne erfaringer som om det var en fortelling om en helt som overkommer en rekke prøvelser er helt forståelig. Det er kanskje denne forståelsesmodellen han har tilgjengelig. De fortellingene vi har rundt oss blir ofte mønster som vi kan strukturere våre egne opplevelser etter, i fortellingene om oss selv og våre egne liv. Dersom gutten får presentert andre fortellingsmåter vil han kunne se hvordan de skiller seg fra hverandre, og han kan selv velge hvilken fortelling som passer han i den situasjonen han står oppe i. Det er først når vi ser nærmere på fortellingene rundt oss, når vi løfter frem de ulike perspektivene i dem, at vi har mulighet til å danne betydning. Hvilke fortellinger forteller vi om oss selv og hvorfor? Hvilket forhold har jeg til disse fortellingene

og til kulturen de er en del av? Er jeg enig i de underliggende betydningene, eller vil jeg danne alternative betydninger? Slike spørsmål er drivende når vi arbeider med fortelling og rom for kulturell identitet med barn.

- Barna skapte landskapet i fortellingen vi lekte sammen.

Hvis vi henter frem ulike perspektiver som ligger i en fortelling, tar vi frem motsetningene som finnes. Det er da vi har mulighet til å skape nye betydninger (Kvalsvik 1992: 32). Konfliktene mellom ulike forståelsesformer er meningsgivende. Det normale for Ricoeur er ikke at de handlingsmønstre vi møter i kulturkonteksten går opp i en høyere harmoni. Det er snarere slik at det ofte er et helt rom av tolkninger og forståelsesformer tilgjengelige for oss (Kvalsvik 1992: 32). Det finnes for eksempel mange ulike forestillinger om kjønnsroller i vår kultur. Vi finner mange historier om søte passive jenter som venter på at en prins skal komme og ordne opp. Men det finnes også andre fortellinger; f.eks. ordner verdens sterkeste jente Pippi opp i det meste selv. Det finnes også historier der gutter ikke alltid må være heltene, men også kan få lov til ta imot omsorg når de står i en vanskelig situasjon. Dersom vi er i stand til å ta frem motsetningene for barna, gjør vi betydning til noe som kan drøftes. I et slikt rom av motsetninger blir det anledning til å skape egne betydninger og en egen kulturell identitet.

Et slikt syn på bevisstgjøringsprosessen og identitetsutviklingen innebærer at vi ikke sier at det finnes *en* sannhet, men at det finnes mange mulige. Betydningsdanning kan dermed ses som konstruert av den enkelte, men for Ricoeur innebærer dette ikke at han ser all kunnskap som kon-

struert, eller at vi ikke kan danne varige sammenhenger for den enkelte (Kvalsvik 1992: 36). Fortellingen får her en viktig funksjon fordi den tilbyr et perspektiv vi kan forstå gjennom. Den hjelper oss til å organisere våre tanker og våre oppfatninger. Kvalsvik skriver: «Meining treng slett ikkje vere helskaplig, heilskap treng ikkje gje mening, mangelen på heilskap fører ikkje til meingslause» (Kvalsvik 1992: 32). Selv om kunnskap ses som konstruert, vil ikke det nødvendigvis bety at all kunnskap er det. I arbeidet med en dialogisk pedagogikk er det mulig å knytte dette til et perspektivistisk syn på kunnskap. I den stadige dannelsen av ny betydning vil fokuset være på hvordan nye perspektiver kan være viktige for hver enkelt av oss. Gjennom arbeid med fortelling kan nye perspektiver til å se verden på, oppstå. Og i dialogen om mening kan det enkelte barn finne fortellinger som er gyldige for å forstå seg selv og kulturen hun er en del av.

Analytiske betraktninger om forholdet mellom fortellingslek, kultur og identitet

Å reise til savannen sammen – betydningen av et fortellingsfelleskap. I dramaforløpet «Tungvekterne» tilrettela vi for en reise sammen med barna, som skulle ta dem med inn i fortellingen vi skulle utforske sammen. Sekvensen kan beskrives slik:

Reise inn i savannen

Lærer-i-rolle som liten elefant tar med alle barna som elefanter til savannen. Sammen kjenner de på hvordan det er der. Hvordan kjennes det ut å gå på den tørre bakken? Hvordan føles varmen? Hva ser de rundt seg? Gjennom spørsmål om hvordan det ser ut og kjennes ut, skaper vi miljøet rundt oss sammen. Når barna ser trær, steiner og fugler reagerer

vi på det vi ser, sammen. Lærer-i-rolle oppdager plutselig et tre: «Det store Baobabtreet! Kom, så setter vi oss under det, vi trenger litt skygge.» Barna er med på å definere det imaginære treet ved å fortelle henne hvordan det ser ut. Læreren åpner for undrende spørsmål under treet som barna er med på å svare på. De får også stille sine egne spørsmål. Slik inviteres de inn i en fabulerende lek. Eksempel: «Jeg lurer på ... hvorfor trærne er så høye?» «Jeg lurer på ... hvilke dyr som finnes her?» (Rønningen 2015: 104)

I denne delen av dramaforløpet var det tydelig at barna reagerte på det de så for seg på reisen. Da vi kom til det imaginære treet som læreren viste dem, kunne barna se for seg treet i detalj, og de fortalte villig om hvordan det så ut. De fortalte om hvordan bladene så ut, og de kunne kjenne hvordan skyggen fra treet avkjølte kroppen da de satte seg under det. De kunne se små fugler som kvitret over seg. Gjennom en slik sanselig reise der lederen åpner opp for spørsmål underveis får barna ta del i hvordan det kjennes å være et annet sted, i dette tilfellet i Afrika. Noen av barna i forløpet kom fra land utenfor Europa, her ble deres perspektiver med ett ekspertkompetanse som de andre barna verdsatte høyt. De kunne vise hvordan man best mulig gikk på et glovarmt underlag, for eksempel. Gjennom den sanselige ordløse mimingen kunne de vise andre barn sine erfaringer gjennom rollen de tok som elefanter på en glovarm dag på savannen. På en slik reise har læreren en viktig rolle i å stille åpne spørsmål som stimulerer fantasien, og å sørge for at alle innspill kan bli en del av fortellingen. Barna skapte landskapet i fortellingen vi lekte sammen. Deres innspill definerte treet størrelse og plassering, de

ga treet småfugler vi kunne se på og lytte til. Denne reisen var egentlig en variant av metoden å *skape stedet*³ og vi så tydelig at barnas innspill og medskapning her ble en del av leken med fortellingen. Barnas synspunkter ble en del av en stille forhandling gjennom leken med å definere stedet.

Denne øvelsen la således til rette for en nysgjerrighet omkring fortellingen vi skulle gå inn i sammen. Videre er det spesielt interessant at denne leken også satte i gang barnas egne fortellinger slik at disse kom i dialog med fortellingen vi arbeidet med. Da læreren-i-rolle begynte å undre seg over naturen rundt seg, hang barna seg raskt på. Læreren kunne spørre: «Jeg lurer på hvor gammelt dette treet er» eller «Jeg lurer på hvor mange dyr som bor her.» Disse spørsmålene satte i gang andre undrende tanker fra barna om hva de lurte på her i verden: hvor stort er verdensrommet, hvordan er det å være en fugl, hvordan er det å klatre helt til topps i verdens høyeste tre. Barnas spørsmål under treet stimulerte dem til å fortelle historier fra eget liv. Et barn stilte et spørsmål som «Hvor høyt er egentlig et kjempehøyt tre?» og et annet barn svarte ved å fortelle en fortelling fra sitt eget liv: «Jeg har vært i et kjempestort tre en gang. Det var en gang da jeg og mamma og pappa var i skogen at jeg så det, og jeg bestemte meg for å klatre opp ...» Dette stimulerte til flere fortellinger om å være høyt, høyt oppe i himmelen. En kunne fortelle at han ikke hadde vært helt oppe i verdensrommet, men at han hadde tatt fly en gang, og at det var veldig høyt oppe det også. En annen kunne fortelle om fugler de hadde møtt i en dyrepark i et fremmed land. Også minoritetsbarna deltok i samtalen, de fortalte om fugler fra sitt eget hjemland. Barna lyttet til hverandre og inkluderte alles fortellinger inn i fortellingsfelleskapet. Noen av historiene ble også en del av den historien og

det landskapet de satt i sammen, noen av barna så fuglene fra Afrika og fra Asia som to av barna fortalte om, oppe i trærne. Gjennom leken ble barnas egne fortellinger og erfaringer satt i spill med fortellingen. Slik utforsket barna betydninger sammen; de utforsket hvilke store spørsmål om verden de undret seg over, og de skapte nye betydninger om treet de satt under. Dette skjedde fordi deres egne fortellinger kom i spill med den fortellingen vi sammen var i, hvilke fugler som levde der ble sett i forhold til egne fortellinger om fugler, og treet's betydning på savannen ble sett i forhold til egne opplevelser av træs betydning i eget liv. Dramalekens fellesskap, det at vi er et sted sammen, på savannen under treet som elefanter, sørger for at alles innspill til fiksjonen blir viktige. Slik vil leken her åpne opp for at også minoritetsbarna trekkes aktivt inn og er med på å skape betydninger, og der deres innspill til og med noen ganger blir ekstra verdifull. Slik vil også de andre barna lære seg å ikke bare respektere, men også sette pris på, ulike synspunkter i lek med fortellinger. Å starte i den sanselige leken kan ofte være avgjørende i interkulturelt arbeid med barn og drama. «The word is neither the beginning nor the end of theatre, but something one encounters along the way (...) I often start my intercultural work with nonverbal improvisations» skriver Bharucha (1996: 162) som arbeider med barn og fortelling i mange ulike kulturer.

Aspeli viser hvordan det er avgjørende å betrakte selve leken som en fortelling og lete etter en dør inn i den verden og den virkeligheten som barna er i (Aspeli 1996: 27 f). «Vi må lete etter mulighetene til å utvide fortellingen på lekens premisser» (1996: 27). Aspeli påpeker videre at fortellingen som lek med barn har en stor gjennomslagskraft i barnets undersøkelsespro-

sesser fordi barna har omvendt rekkefølge på tanke, følelse og vilje (handling). Den voksne beveger seg ovenfra og ned, mens barnet i leken først handler, så føler og der- nest tenker og resonnerer (Aspeli 1996: 28). Gjennom leken med fortellingen har vi mulighet til å henvende oss til det hand- lende barnet; gjennom å være i savannen sammen med barna kobler vi dem på. Gjen- nom videre spørsmål og fabulering når vi følelsesnivået som vi også kan jobbe aktivt med på *reisen*. «Hvordan kjennes det ut å være en elefant?» «Blir vi trette og gretne av varmen?» Til slutt når vi det tenkende nivå der barnas egne erfaringer med trær eller fugler settes i spill med det de har opplevd på savannen under treet.

For Ricoeur så vi at det å fortelle om det som hender oss er en viktig del av vår iden- titetsprosess, fordi det er en måte å be- arbeide erfaringer på. Dette er også knyttet til å se andre fortellinger som finnes rundt oss, og å se disse for å oppdage nye betyd- ninger. I den sekvensen av dramaforløpet har vi sett at å åpne opp fortellingen for å kunne se ulike perspektiver i den er viktig. Når fortellingen åpnes kommer barna også med sine egne fortellinger. Slik kan egne fortellinger bli en del av et fortellingsfelles- skap, der de får mulighet til å se egen for- tolkning i forhold til andres. Det er også vesentlig at de lærer seg å respektere mangfoldet av fortellinger i en slik prosess. I «Tungvektene» fikk mange av barna sett sine egne fortellinger om trær i forhold til andres, og således sett på ulike fortolk- ninger av trærs betydning i vår liv, og i ulike kulturer. For å åpne for en slik prosess der fortellingsfelleskapet blir avgjørende så vi at en sanselig inngang til fortellingen kan være viktig: vi lar barna handle først, for dernest å åpne for følelser og tanker om det de har vært med på. I tillegg er interaksjon helt avgjørende for å tilrettelegge for en slik

prosess. Gjennom at lærer-i-rolle hele tiden undret seg over fortellingen la hun til rette for at hennes perspektiver som leder fikk interagere med barnas. Dette åpner også for at barnas ulike perspektiver interagerer. Slik kan barna få mulighet til å se sin egen historie i relasjon til mange andres. I tillegg til at lederen gjennom sine spørsmål åpner for interaksjon med barna er også metoden å *skape rommet* av betydning i denne se- kvensen. Det aller første man gjør i forløpet er rent konkret at barn og voksne skaper et fiktivt rom sammen. Det er ikke de voksne som bestemmer hvordan hele landskapet skal se ut, det er voksne og barn som sammen skaper rammene for fortellingen. Lindqvist har vist hvordan en slik romlig inn- gang er avgjørende for å skape en felles lekverden som barn og voksne kan gå inn i sammen (Lindqvist 1997). I reisen på savan- nen fikk barna fra første stund delta med sine fantasiforslag i en felles forhandling om fortellingens rom, slik skapte man en fiksjonskontrakt der barna ser at deres bi- drag faktisk har betydning. Det skaper trygghet som også gjør det enklere å bidra også i refleksjonen over handling senere i sekvensen.

Å leke redsel – fortellingsstrukturer som lekstrukturer

Fortellinger blir forståelsesmodeller for Ricoeur, og hvilke fortellinger vi har til- gjengelig blir avgjørende for hvordan vi velger å fortelle om oss selv. Slik blir fortel- lingen i kulturen vesentlig for hvordan vi kan danne våre egne kulturelle betydninger og identitet. I arbeidet med «Tungvektene» så vi også at selve fortellingsstrukturen blir en måte å forstå på for barna. I dramaforløpet om tungvektene lekte vi en fortelling sammen med barna som handlet om en elefant som dro på en reise på savannen. Elefanten Ella (som læreren spilte) var

drevet av nysgjerrighet som stadig tok henne videre til nye steder der hun møtte nye dyr. På et viktig punkt i denne fortellingen møter elefanten en skummel krokodille som utnytter hennes nysgjerrige naivitet, han lurer henne ned i vannet og biter tak i snabelen hennes. Det er slik elefanten får sin lange snabel, så det går heldigvis bra til slutt.

- I deres fortelling blir det like viktig å se redsel også som et sunt tegn, noe man kan ha med seg når man ferdes ute i naturen, og som gjør at man viser respekt for de krefter vi kan støte på.

En uke etter at vi hadde gjennomført dramaforløpet med 2-klassingene på skolen, kom vi tilbake til klassen. De hadde laget en liten dramatisering de gjerne ville vise oss. Fortellingen de viste oss handlet om hvordan to mennesker skulle møte alle de farlige dyrene som gjemte seg i skogen. Hovedpersonene prøvde ulike strategier: fra å bli trøstet av mor til selv å finne eget mot. I tillegg viste de i sin dramatisering at farlige dyr også krever en viss varsomhet. Faith Guss viser også hvordan barnas egen lek interagerer med den voksne fortellingen. Barnas lek blir en undersøkelse av en sentral tematikk der de bygger handlinger for å se nærmere på et tema (Guss 2003: 50 ff). Guss viser at barnas lek ikke er en herming av den fortellingen de voksne har presentert. Det er snarere slik at voksnes dramalek og fortellinger skaper en modell for barna, en lekeramme, som barna lett kan omskape og transformere (Guss 2003: 55 f). Dette ser vi også i eksempelet mitt: det er en aktiv undersøkelse av redsel for det farlige som utforskes i barnas lek, og tematikken blir utforsket ved at grunnstrukturen vi presenterte, der reisen og

hovedkarakterens undrende spørsmål er drivende for handlingen, brukes av barna. I deres spill ble spørsmål som «hvordan skal jeg møte dette skumle dyret?» utgangspunkt for en første reise (en strategi), og når den mislyktes meldte et nytt spørsmål seg som så dannet en ny strategi. Gjennom å adaptere vår grunnstruktur fra fortellingen inn i sin lek får barna mulighet til å undersøke en tematikk nærmere. Det er interessant hvordan de løfter frem ulike motsetninger i synet på redsel, og således drøfter betydninger av konseptet gjennom en lek med fortellingen. Barna tar frem ulike syn på redsel som preger vår kultur, for eksempel at man må vise mot i møte med redsel. I deres fortelling mislykkes denne strategi fordi de da ikke tar høyde for at det faktisk finnes skumle dyr, og noen ganger er det å vise varsomhet også viktig i møte med det skumle. Det at de henter frem et syn på redsel som ofte er en del av vår kultur, og tester ut alternative betydninger gjør at de blir klar over hvilke fortellinger som finnes om dette i vår kultur, og at de så kan velge å skape nye betydninger. I deres fortelling blir det like viktig å se redsel også som et sunt tegn, noe man kan ha med seg når man ferdes ute i naturen, og som gjør at man viser respekt for de krefter vi kan støte på. I dette eksempelet kan vi altså si at det å løfte frem ulike motsetninger innenfor en fortelling og la de interagere med hverandre, sørger for at barna kan se kulturens ulike fortellinger knyttet til redsel. De kan også selv ta stilling til disse, og skape sine egne betydninger. For eksempel kan flere av barna velge å se at redsel ikke er et tegn på svakhet, men noe som kan ha betydning for deres egen identitetsdanning.

Fortelling og dramalek som bevisstgjøringsprosess

Ricoeurs trefoldige mimesis

På bakgrunn av sitt syn på fortelling velger Ricoeur å operere med tre nivåer for mimesis, som til sammen beskriver en bevisstgjøringsprosess. Mimesis er egentlig et begrep som kommer fra Aristoteles og kan oversettes med «gjenskaping» eller «representasjon av handling». Det første mimetiske nivået handler om den symbolske forforståelse av hva menneskelig handling er og representerer for Ricoeur. Dette er det hverdags sosiale utgangspunkt (Rasmussen 2001: 142). Vi har sett at alle mennesker har en slik forforståelse fordi vår identitet er sosiale produkt av de symbolske strukturer i samfunnet. Gjennom dette har man en innebygd kunnskap i seg, eller som Rasmussen uttrykker det: «Det finnes alltid et repertoar som allerede er forstått» (2001: 142). Videre sier han: «Det finnes alltid tegn, regler og normer i kulturen, menneskelig atferd er alltid formidlet symbolsk, det finnes altså en klargjort poetisk intensjon i hverdagen» (2001: 142).

På det andre mimetiske nivået oppstår fiksjonen. Mimesis blir her å gi det representerte form, for å kunne gjenkjenne det man ikke ser i det første nivået. Dette kalles den metaforiserende fasen (Kvalsvik 1992: 49). Forbindelsen til forrige nivå ligger i at kunsten ikke vil bli forstått dersom den ikke bygger på noe som er formet i menneskelig hverdagshandling (Rasmussen 2001: 142). På det tredje mimetiske nivået møter publikum verket, og gjennom dette oppstår forståelsen av den sosiale praksis (Rasmussen 2001: 143). Det er med andre ord her man kan se de tanke systemer som finnes i samfunnet, og dermed bli i stand til å danne nye betydninger. Slik blir «Kunsten (...) derfor den «teorien» som leser noen

mønstre vi ikke kan se i den «blinde» sosiale praksis» (Rasmussen 2001: 143). De nye betydninger man skaper kan i sin tur være viktige for at man skal kunne håndtere virkeligheten rundt seg.

Interaksjon i en utvidet mimesismodell

I vår sammenheng er det også interessant å se nærmere på hvordan forståelsen av fortellingen som en vesentlig del av en bevisstgjøringsprosess også kan knyttes til arbeid med drama med barn. Professor i dramapedagogikk Bjørn Rasmussen har selv utarbeidet flere modeller for mimesisforståelse der dramapedagogens arbeide med fortelling kan inngå (Rasmussen 2001: 137). I denne sammenheng er hans syn på bevisstgjøringsprosessen som foregår i dramaarbeid spesielt interessant. Han opererer med begrepene intensjon, perspektiv og fradeling for å forklare meningsdanningen i en dramaprosess med barn og unge (Rasmussen 2001: 72 ff). Disse begrepene er det mulig å lese inn i Ricoeurs trefoldige mimesis. Intensjonene kan sies å være de forforståelser Ricoeur mener skapes i de sosiale liv. For han vil slike intensjoner være innebygd som en del av de sosiale praksiser vi deltar i. Men ved hjelp av Rasmussen kan vi hevde at intensjoner også kan være mer spesifikke enn dette: det kan for eksempel være snakk om konkrete forventninger eller ønsker om å ta opp et spesielt tema.

For Rasmussen kjennetegnes den videre dramaprosessen av at perspektiver møtes og interagerer med hverandre. Dette ligner Ricoeurs tredje mimetiske nivå der verkets interaksjon med publikum er viktig. På det andre mimetiske nivå står forarbeidet sentralt. Gjennom dette vil man kunne være i stand til å oppdage de tanke systemer som finnes i samfunnet. Den kunstneriske praksis kan gjøre det mulig å oppdage betyd-

ninger man styres av i tillegg til at man kan skape nye betydninger. Vi kan si at interaksjonen mellom ulike perspektiver er sentralt i forarbeidet. Dette vil kunne danne nye betydninger gjennom fradelinger (Rønningen 2002: 63 ff). Rasmussens syn ligner Ricoeurs forståelse fordi fradelingen kan sies å være den prosessen som skjer i møte med publikum: her vil de nye betydninger dannes. Rasmussens forståelse av disse fradelinger er likevel annerledes enn Ricoeurs tredje mimetiske nivå fordi det er her snakk om en mer direkte fradeling. I praktisk drama-arbeid vil denne gjerne skje i forbindelse med en dialog med deltagerne. Ricoeurs tredje mimetiske nivå handler om publikums møte med verket, men da uten den direkte dialogen som Rasmussens fradeling representerer. For å kunne bruke begrepet fradeling om det tredje mimetiske nivå er det nødvendig med en utvidelse av begrepet fortelling til også å gjelde fortellinger som skapes kontinuerlig, og gjennom interaksjoner mellom deltagerne som er med på å skape den. Med en slik åpning av fortellingen er det mulig å bruke Ricoeurs tredje mimetiske nivå også på dramapedagogisk praksis med barn. Den trefoldige mimesis og grepet intensjon/perspektiv/fradeling vil kunne utfylle hverandre. Ricoeurs mimesis fokuserer på tankesystemene i samfunnet, og setter dermed fortellingen i sammenheng med den sosiale hverdagspraksis. Rasmussens intensjon/perspektiv/fradeling vil på sin side berike den trefoldige mimesis fordi interaksjonen mellom deltagerne og perspektiver får en viktigere rolle.

Analytiske betraktninger til dramalekens trefoldige mimesis

I «Tungvektene» fikk barna, etter at de hadde hvilt en stund under treet, møte et neshorn. Sekvensen kan beskrives slik:

Møte med figur / «hot seat» med neshorn

En voksen er lærer-i-rolle som neshorn som plutselig dukker opp ved treet der barna sitter:

Elefanten: Hei neshorn. Hvorfor har du horn på nesa?

Neshornet: Fordi jeg er et neshorn!

Elefanten: Vet du hva krokodilla spiser?

Neshornet: Slutt å spør!

Elefanten: Men vi har mange spørsmål vi, jeg lurar på ...

Lærer-i-rolle som elefant inviterer barna med til å stille spørsmål til neshornet. Barna stiller neshornet spørsmål, som neshornet svarer på – i rolle (Rønningen 2015: 101).

Denne øvelsen ga åpning for at barna fikk stille alle slags spørsmål. Barna benyttet da muligheten til å bringe frem tema de selv er opptatt av. De ville vite mer om hvordan det var for neshornet å ha et så skremmende utseende. «Hvordan er det å være så stygg?» ville de vite. Barna antok at et stort og farlig dyr var stygg og fæl.

Men innenfor forarbeidet, på det andre mimetiske nivå, skjer en utveksling av ulike perspektiver mellom leder og de deltagende barna, og også mellom barnas ulike perspektiver. Neshornet forteller dem at hun blir lei seg når de kaller henne stygg. I denne sekvensen ble barna engasjert, og lurte på om det er vanskelig å være annerledes. Ble hun lei seg? Spørsmålene barna stilte ble til en lengre diskusjon mellom barna og neshornet om hva det vil si å bry seg om hva andre mener om en. Barna viste også omsorg i situasjonen ved at de prøvde å hjelpe neshornet med å finne strategier for hvordan hun kunne håndtere det å være annerledes uten å bli lei seg.

Vi ser at barna selv bringer frem et viktig tema gjennom dette, de tar opp problemer

knyttet til inkludering av noen som er annerledes. Dramaleken åpner i så måte for å ta opp et viktig tema i barnegruppa, og det er barna selv som faktisk bringer det frem. Innenfor leken, i en annen verden, kan det være lettere å undersøke slike perspektiver for barna. Her er det avgjørende at lederen er lyttende til de innspill barna kommer med. I en videre utforskning utover det som her ble gjort kunne læreren ha undersøkt hvordan det er for neshornet å være utenfor, hun kunne ha sett nærmere på hvordan vi kunne ha inkludert henne i gruppen sammen med de andre dyrene. Slik får barna, gjennom leken, mulighet til å utvikle konkrete strategier for inkludering, som også kan få betydning i deres daglige liv. En annen mulighet ville ha vært å se nærmere på om neshornet selv så på seg selv som en som var utenfor, eller om dette bare var en oppfatning barna hadde.

I formarbeidet løftes ulike perspektiver rundt forståelser knyttet til forskjellsparene stygg/pen, innenfor/utenfor frem, og det blir tydeliggjort for barna at det finnes mange mulige forståelser. For eksempel er det i kulturens fortellinger om neshornet fokusert på hvor farlig og fryktinngytende dyr det er, men naturen selv kan bidra med en annen forståelse. For, slik neshornet fortalte barna i leken, så er hun slett ingen farlig og stygg type. Neshornet trives best i eget selskap og vil faktisk helst unngå konflikter, hun er en diplomatisk type som først prøver å løse uenigheter eller skremme før hun går til kamp. Det aggressive utseende betyr ikke at hun er sint. I denne seansen fikk vi derfor løftet frem ulike betydninger av farlig/ufarlig, stygg/pen, innenfor/utenfor, slik at barna fikk drøftet egne påstander (stygg og annerledes) med en annen påstand i fortellingen (farlig, snill og trives alene). I en slik prosess løfter vi frem ulike betydninger som er mulige i en fortelling, vi ser hva som er

satt sammen og hvordan, og kan drøfte betydning. Da har barna mulighet til å se nærmere på hva de mener, og til selv å ta valg. Her vil for eksempel et utall muligheter av forståelser av skjønnhetsideal, annerledeshet og inkludering løftes opp. Det gjør det mulig å ikke bare adoptere de eksisterende forestillingene som finnes i symbolsystemene rundt oss, fortellinger der vi setter likhetstegn mellom farlig, slem og stygg. Barna gjør på det tredje mimetiske nivå fradelinger; de skaper nye betydninger, de gjeninnskriver flere av forskjellsparene med nytt innhold: En som er fremmed og kan se farlig ut, kan vise seg å være snill og liketil bare du blir kjent med henne.

Også i arbeid med ungdom, drama og fortellinger har vi sett at bevisstgjøringsprosessen, der kulturell forståelse og identitetsdanning oppstår, kan leses inn i en trefoldig mimesis. I et arbeid med ungdommer der de utforsket temaet «misunnelse» ble forforståelsene tydelige. Ungdommene viste spill som avslørte at deres forståelse var knyttet til forholdet mellom rik/fattig. Også her var det formarbeidet som gjorde at ulike perspektiver rundt dette ble diskutert, og at de på det tredje mimetiske nivå kunne danne nye betydninger (Rønningen 2002: 95 ff). Det er interessant å merke seg at også her skjedde det i forbindelse med en gjeninnskriving av et forskjellspår. Fra at de knyttet rik/fattig til materielle gode og sosial status, endret de forståelsen til at det like gjerne kunne være rik/fattig på kjærlighet og omsorg.

Avslutning

Dramalek med fortellinger – å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan dramalek med fortelling kan gi rom for kulturell forståelse og identitet hos barn.

Med utgangspunkt i Ricoeurs teori har vi sett at fortellingen kan være viktig i en identitetsprosess, fordi den åpner for en drøfting av ulike perspektiver. Slik kan den gi rom for at vi kan utforske hvem vi kan være innenfor en kultur, uten å ta over allerede etablerte mønster for hvem man skal eller bør være. Videre har vi sett på hvordan nettopp dramalek med fortellingen kan legge til rette for en slik prosess med barn. Det er avgjørende å utvikle en lekende praksis som legger til rette for interaksjon på alle nivå: interaksjon mellom perspektiver i fortellingen, mellom barnas fortellinger og det som fortelles, og mellom leder og deltager.

Analysen viser at dramaleken kan sikre en slik interaksjon med fortellingen. Vi så for eksempel at interaksjonen mellom leder og deltager var viktig for å åpne fortellingens mulige tematiske rom. På tur i savannen var det interaksjonen med lederen, gjennom metoden *lærer-i-rolle* som fikk barna til å dele sine fortellinger som en del av deres felles reise. Her ble det også tydelig at en sanselig inngang, gjennom en øvelse som å *skape rommet*, var av stor betydning for at barna gikk inn i en felles forhandling med fortellingen. Den sanselige opplevelsen tillot barna å handle først, før følelser og refleksjon ble koblet på. Slik fikk barna tid til å ta landskapet og fortellingen innover seg, noe som gjorde det lettere å dele sine egne fortellinger. Å skape rommet sammen bygger en tillit mellom barna og de voksne, og barna ser at de kan være aktive og medskapende innenfor fiksjonen. Det å åpne fortellingen og la barna være deltagende i sin egen betydningsdanning er avgjørende for å skape rom for kulturell identitetsdanning.

I analysen har vi også sett at fortellingens betydning for kulturell forståelse og identitet er viktig på mange ulike måter. I sekvensen «reise til savannen» ble fortellingsfellesskapet viktig. Barna lærte å møte

ulike synspunkt med forståelse og respekt fordi ingen perspektiver presenteres som sannheten. Et slikt arbeid kan derfor også være viktig i et mangfoldsperspektiv, alles fortellinger blir like viktige, uavhengig av kulturell bakgrunn. I tillegg er også fortellingsstrukturer i dramapedagogisk arbeid med barn sentralt fordi barna kan bruke disse som en del av sine egne lekstrukturer. Å lære ulike fortellingsstrukturer gir barna et nytt rom å teste ut ulike betydninger i, gjennom leken. For eksempel fikk barna utforsket redsel som konsept gjennom sin lek, og de oppdaget kulturelle betydninger gjennom dette. Dette dannet grunnlaget for deres egen menings- og identitetsdanning. Etter leken ble redsel ikke kun sett som en svakhet, men også som en styrke. Redsel kan sørge for en livsviktig varsomhet i møte med det som er farlig.

I siste del av artikkelen fokuserte vi på hvordan dramalek med fortellinger kan være en bevisstgjøringsprosess. Med utgangspunkt i Ricoeurs teori om den tredobbelte mimesis så vi hvordan barna faktisk ser betydningssystemene i kulturens fortellinger gjennom arbeidet med å gi form. På bakgrunn av dette dannes ny mening med betydning for deres identitet. I dramaforløpet «Tungvekterne» var det øvelsen «hot seat» / møte med figur som la til rette for denne prosessen. I denne øvelsen åpner vi for at barnas perspektiver kommer i samspill med lederens, og slik åpnes fortellingens mange betydninger. Det var videre interessant å se at barna dannet nye forståelser knyttet til forskjellspår. Kanskje er det slik at kontraster løfter motsetningsfylte perspektiver, som kan gjøre det lettere å se kulturens fortellinger? For Ricoeur er det nettopp slik, det er konfliktene mellom ulike forståelsesformer som er meningsgivende.

Dramalek med fortellinger kan gi rom for kulturell identitetsdanning hos barn. Dette

innebærer en kunstpedagogikk som åpner opp for fortellingen gjennom interaksjon som bærende prinsipp på alle nivå. En slik kunstpedagogikk kan knyttes til en samsansende holdning til verden der det å danne mening er knyttet til å utvikle en kulturell identitet. Å skape rom for kulturell identitet og forståelse hos barn vil innebære at man legger til rette for at barna kan se seg selv som deltager i sitt eget liv, og der de ser seg selv som del av en større sosial sammenheng, en kultur og en historie. En slik pedagogikk bygger på «Social Presencing Theatre» der målsettingen er at man utvikler en kollektiv og sosial bevissthet (Scharmer 2007: 434 f). Dette hviler på forståelsen av at vi alle er forbundet, gjennom språk, fortelling, fortid og samtid. Gjennom å synliggjøre flere felt og vise endringsmekanismer vil dette ha betydning for

deltagerne. Her er det avgjørende at barnas egne fortellinger og forståelser settes i spill med det som fortelles, slik at de blir medskapende i fortellingen. Kunsten har mulighet til å tenke nye og andre tanker rundt samfunnets struktur og organisering. For å gjøre det, må den ikke belære eller indoktrinere, men heller åpne opp for refleksjon med utgangspunkt i det folk kjenner: de nære fortellingene som folk har i sitt eget liv. Ved å sette barnas egne fortellinger, historien, fortid og samtid sammen, har vi mulighet til å skape en kunstpedagogisk praksis, en lek med fortellinger, der man kan se seg selv som del av en større sosial og kulturell sammenheng (Rønningen 2013). Slik kan barna utvikle en kollektiv bevissthet og sensibilitet som vil være avgjørende i vårt mangfoldssamfunn.

Noter

¹ Her gis en kort forklaring av de nevnte metodene, som altså er de som er mest aktuelle i denne artikkel, beskrivelsene er i stor grad hentet fra Rønningens artikkel i boka *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (Hammer og Strømsøe, red.). (Rønningen 2015: 94). For videre lesning om dramaforløpets teori og metode henvises også til denne artikkel.

Lærer i rolle / Møte med figur: Læreren har mulighet til å styre forløpet ved selv å gå i rolle underveis. Deltagerne responderer på dette ved å spille i sine egne roller innenfor den felles fiksjonen. Lærer i rolle kalles også noen ganger for Møte med figur, og innebærer da som oftest at barna får mulighet til et lengre møte med en rolle, og at de får anledning til å stille spørsmål til rollen for å finne ut mer om hvem han/hun er.

Hot seat: En stol settes frem. Figuren som skal intervjues må sette seg på stolen, og alle de andre barna kan stille spørsmål til vedkommende. (Eksempelvis kan de stille Rødhetts spørsmål: Hvor gammel er du? Var du redd da du møtte ulven?)

² I prosjektet «Tungvekterne» ble det utviklet både et dramaforløp og siden er forestilling basert på dette. Dramaforløpet ble utviklet av Ingvild Meland, Elizabeth Piro Volan, Janne Brit Rustad, Marte Huke og Lene Helland Rønningen.

³ Å *skape stedet* (defining space) er en metode som går ut på at leder og deltagere sammen definerer rommet eller landskapet for fiksjonen. Dette kan skje gjennom konkret ommøblering av rommet slik at det representerer steder og gjenstander i fiksjonen (Neelands og Goode 2000: 15). Det kan også skje gjennom at man blir enige om hvordan det imaginære landskapet ser ut sammen.

Referanser

- Aspeli, W. 1996. *Fortell, fortell! Fortelling som drivkraft i lek og samspill*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bharucha, R. 1996. Negotiating the river. I: O'Toole, J. og Donelan, K., red. *Drama, Culture and Empowerment*. Brisbane: IDEA publications: 159–166.
- Guss, F. G. 2003. *Lekens drama 2*. Oslo: HIO-rapport fra Høgskolen i Oslo.
- Henriksen, H. 1993. Den historiske fortelling. I: Selmer-Olsen, I. red. *Kulturens fortellinger*. Trondheim: Ad Notam Gyldendal: 83–98.
- Kvalsvik, B. N. 1992. Ideologi, intriger, identitet: Kan Paul Ricoeurs hermeneutikk gi perspektiv til medieforskning? I: Grimen, H. og Knapsog, K., red. *Teori og narrasjon. Om nyare språktenkning og språkteoretiske retninger*. Bergen: Adriane: 15–56.
- Larsen, A. M. 1993. *Drama, dramaforløp*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie(2).
- Lindqvist, G. 1997. *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Neelands, J. og Goode, T. 2000. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, B. 2001. *Meninger i mellom – perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ricoeur, P. 1988. *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- Rønningen, L. H. 2015. Den fabelfaktiske fortellingen – en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. I: Hammer, A. og Strømsøe, G., red. *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget: 85–114.
- Rønningen, L. H. 2002. *Metafiksjonell dramapedagogikk – fortellinger som perspektiv i en postmoderne virkelighet* (Hovedfagsoppgave). Trondheim: NTNU/IKM.
- Rønningen, L. H. 2013. Teater + medvirkning = samtale, [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.scenekunst.no/pub/scenekunst/main/?aid=2938> [Lest 24.02.2016]
- Scharmer, O. C. 2007. *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Cambridge: SOL.

Lene Helland Rønningen er scenekunstner, kunstpedagog og fra høsten 2016 ansatt som universitetslektor i Drama/Teater ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Faglig forsknings- og utviklingsfelt er dramapedagogikk, teater for og med barn og unge, samt interaktive kunstpedagogiske strategier i arbeid med barn. Rønningen står bak flere store nyskapende kunstneriske utviklingsprosjekt for barn, for eksempel forestillingene «Tungvektene» (2010) og «Gullfrosken» (2014), begge i samarbeid med NTNU Vitenskapsmuseet. Siste publikasjon: Rønningen, L.H. (2016). «En interaktiv fabelfaktisk fortelling. Fargelegging med lyd og bilder i teaterkonserten Gullfrosken» (*Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*).

Lene Helland Rønningen, Heimstadveien 1, NO-7041 Trondheim, Norge.

Email: lene.ronningen@gmail.com