

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Cecilie Dyrkorn Fodstad og Lene Helland Rønningen

## Fra bildebok til barneteater

– Hvordan barn bidrar til å utvikle  
en forestilling om flerspråklig samspill

### Sammendrag

Artikkelen følger en devised teaterproduksjon for barn som tar utgangspunkt i en bildebok av Lisa Aisato, *En fisk til Luna* (2014). I produksjonens forprosjekt benyttes en referansegruppe fra en barnehage bestående av ti barn i alderen 3-6 år. Artikkelen undersøker hvordan samspillet mellom barn og kunstnere i en slik forestillingsprosess kan bidra til forståelse av barns språklige strategier i møte mellom to karakterer som ikke deler samme språk. Vi finner at barnas innspill inkluderer både flerspråklig verbal og non-verbal kommunikasjon. Barnas språklige strategier blir delt inn i fem hovedgrupper bestående av herming, utprøving av ulike ord, forsøk på å snakke et annet språk, forsøk på å lære den andres språk og på å vise hva man mener, i stedet for å benytte verbalspråk. Barnegruppen samlet sett fremmer, slik vi tolker det, transspråklige perspektiver for kommunikasjon. Artikkelen undersøker også hvordan barnas språklige strategier påvirker utviklingen av forestillingen. Her finner vi at barnas forslag påvirker forestillingen på flere nivå; både utviklingen av forestillingens narrativ, det sceniske uttrykket, samt selve forståelsen av det sceniske konseptet.

### Nøkkelord

*transspråking; barneteater; barn som referansegruppe; devised teater; bildebok*

### Innledning

I denne artikkelen følger vi det kunstneriske prosjektet *En fisk til Luna* (Unge Viken Teater og Fabularium Produksjoner) i prosessen fra bildebok for barn til teaterforestilling. Prosessen går over lang tid med flere forprosjekt før et endelig hovedprosjekt med prøveperiode frem mot endelig premiere<sup>1</sup>. Vår undersøkelse er begrenset til første forprosjekt som ble gjennomført på Unge Viken Teater høsten 2020.

Forestillingen er egenskapt, og gjøres innenfor det vi kaller en devised tradisjon. »*To devise*« kan oversettes med å skape, eller å finne opp selv, og begrepet brukes ofte for å skille manusbaserte oppsetninger fra forestillinger uten et ferdig manus (Heddon & Milling, 2006, s. 3, Oddey, 1994, s. 1)<sup>2</sup>. Innenfor slike egenskapte, improviserte produksjoner for barn og unge, er det vanlig å arbeide ut ifra en referansegruppemetodikk, det vil si at barnegrupper involveres i den kunstneriske prosessen slik at man sikrer deres innspill og forståelse. Gjennom en slik metodikk er det mulig å gjøre en »...dyptgående utforsking sammen med målgruppa, slik at barna er med på å utforske tema, form og narrativ« (Rønningen, 2021, s. 287). Bildeboka forestillingen bygger på, handler om en hovedkarakter som vil følge en ballongfisk hjem, men de to karakterene snakker ikke samme språk. I vår artikkel utforsker vi hvordan vi tolker barnegruppens forståelse av språklig utenforskap, og hvordan dette påvirker utviklingen av forestillingen videre. Analysen blir hermeneutisk, der frem- og tilbakebevegelsen mellom kunstnerne og barna blir avgjørende for å forstå barnas forslag til språklige strategier i møte med den andre, samt hvordan dette kan komme til uttrykk som scenisk tekst. Forståelsen av teaterprosessen som hermeneutisk blir teoretisk bakteppe for vår metodiske inngang og analyse.

Teorier om transspråking (Garcia & Wei, 2019) danner også et teoretisk grunnlag i analysen. Transspråking innebærer kommunikasjon av både nonverbal og verbal art der bruk av flerspråklige ressurser aktiviseres. Transspråking i barnehagesammenheng kan komme til uttrykk gjennom å kommunisere ved hjelp av enkeltord eller ytringer på ulike språk, og vise, peke eller på andre måter handle kroppslig. I en estetisk læringsprosess utforskes samspill og annerledeshet med utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Hvordan kan samspillet mellom barn og kunstnere i den estetiske prosessen med forestillingen *En fisk til Luna* bidra til forståelse for barns språklige strategier i møte med »...den andre«?
- Hvordan kan barns forståelse av de språklige strategiene bidra til utviklingen av det sceniske uttrykket?

I artikkelen utforskes derfor et dobbelt prosjekt, der det ene er språketeoretisk mens det andre er av dramaturgisk art, men der begge problemstillingene tar utgangspunkt i den samme empirien. Dette gjør vi fordi begge deler bidrar til å synliggjøre barnas livsverden, og et aspekt ved kultur for barn er at kunsten også skal kunne angå barna og representere dem.

Egenskapt teater for barn er et forskningsfelt som i de senere år har hatt en interesse for samspillet mellom barn og voksne kunstnere (Rønningen, 2021). Imidlertid finner Lene Helland Rønningen at forskningen har fokusert på relasjonen mellom dem i en ferdig forestilling, og ikke i prosessen med å lage den (2021, s. 284). Cecilie Haagensen har forsket på devised ungdomsteater (2014; 2018a; 2018b), og har bidratt med kunnskap om samspillet

mellom referansegrupper av ungdom og kunstnere. Rønningen (2021) har sett nærmere på yngre barnegruppers påvirkning på devising i et musikkteaterprosjekt for barnehagebarn. Forskningen viser at målgruppen har stor innvirkning på en forestillings innhold og form, og at den dialogiske prosessen mellom kunstnere og målgruppe er avgjørende (Rønningen, 2021; Haagensen 2018b). Vår artikkel følger i forskningstradisjonen der barns involvering i kunstneriske prosesser i teater *for* barn settes i spill, og bidrar med kunnskap om hvordan barna påvirker forestillingen, samtidig som det gis et innblikk i barns syn på språklige strategier. Gjennom prosessen bidrar barna med sine refleksjoner og tanker om språk i relasjoner der man ikke deler språk eller kulturell bakgrunn med den andre. Barna får direkte respons på forslagene sine idet skuespillerne spiller dem ut. Teaterformen gjør at barna får mulighet til å utforske ulike løsninger direkte. De tankene barna deler om hvordan Luna og ballongfisken kan kommunisere uten et fellesspråk, sier noe om det språkmiljøet de tilhører, og gir grunnlag for å tolke det språksynet de samlet representerer.



Illustration fra »En fisk til Luna« (Aisato, 2014), Gyldendal

#### Om bildeboka *En fisk til Luna*

Forestillingen tar utgangspunkt i bildeboka *En fisk til Luna* (2014) av Lisa Aisato. I boka møter vi Luna som ikke får sove. Inn gjennom det åpne soveromsvinduet kommer en ballongfisk – og Luna ønsker å følge den hjem. Men hvor bor den? Gjennom verbalteksten stiller karakteren Luna flere spørsmål til fisken, og hun får svar, men hun forstår dem ikke. Det viser seg at månefisken svarer »...måne« på 11 ulike språk, og først når den sier »...Luna«, hovedkarakterens navn, som også har betydningen »måne« på italiensk, spansk og russisk, forstår Luna. Hun slipper snora som hun holder fisken fast i, frigir den, og lar den fly opp mot månen. Før denne åpenbaringen gjør Luna flere mislykkede forsøk på å få fisken til å passe inn, sånn som å kle den ut eller finne dens naturlige habitat: en fiskerestaurant og havet.

Forsøkene på å finne eller skape fiskens tilhørighet, er delvis komisk illustrert, og fører ikke til en løsning. Først når Luna forstår hva fisken formidler, gjennom sitt eget navn, som også kan knyttes til hennes egen identitet, slipper hun fisken fri til å fly. I artikkelen *Veien hjem* i Lisa Aisatos *En fisk til Luna* (2017), utforsker Cecilie Fodstad og Ingvild Alfheim landscape- og mindscape-perspektivene i bildeboka (Fodstad & Alfheim, s. 8). De skriver at boka både kan leses bokstavelig på den måten at Luna og fisken drar ut på en reise for å følge fisken hjem (landscape), og som at det er Lunas lek på barnerommet og hennes fantasiverden vi er vitne til (mindscape). I en høytlesingssituasjon vil det være mulig å forfølge begge perspektivene i samtale med barna, men i en teaterproduksjon må regissøren foreta noen valg.



Illustration fra »En fisk til Luna« (Aisato, 2014), Gyldendal

### Metode

Deltagerne i dette prosjektet er regissøren, to skuespillere og en dramaturg som veileder de tre kunstnerne i deres prosess, og som er ansatt ved Unge Viken Teater. I tillegg anvendes referansegrupper av barn i teaterprosessen. Regissøren er også medforfatter av artikkelen. Når vi i det videre bruker pronomenet »vi«, henspiller vi på de to artikkelforfatterne.

Det empiriske materialet er basert på ett referansegruppemøte med en storbarnsavdeling, bestående av ti barn i alderen 3-6 år ved en lokal barnehage, i teaterprosessens forprosjekt. I tillegg er kunstnerens arbeid, både før og etter dette, viktig materiale fordi det sier noe om hva som blir tatt med videre i den kunstneriske prosessen. Vi har gjennomført observasjoner som er loggført av en av medforfatterne av artikkelen. Hennes rolle som både regissør og forsker innebærer at hun går inn som kunstnerisk forsker. Innenfor kunstbasert forskning ses den skapende og meningsgenererende prosessen i teaterproduksjon som avgjørende (Rasmussen & Gjærum, 2012, s. 12). Dette innebærer også at forskningen kan ledes gjennom praksis (Haseman, 2006, s. 6). I vårt arbeid innebar dette at kunstnerisk forsker, sammen

med de andre kunstnerne, på et sentralt punkt i prosessen måtte finne ut av hva de ønsket å undersøke sammen med barnegruppen. Hvilke innspill var ønsket fra barna? Hva trengtes for å kunne ta den kunstneriske prosessen videre? Og hvordan designe en praksis for å svar på det vi ønsket?

Innledningsvis var spørsmålene knyttet til den videre utviklingen av forestillingen for eksempel: Hvordan føles det å ha glemt ordet man skal si? Hva er egentlig et hjem? Hva kan barna gjøre sammen med fisken, eller snakke med fisken om? Hva vil det si å være annerledes? De spørsmålene som kunne utforskes sammen med barna, ble tematisk orientert om begrepene annerledeshet, språk og tilhørighet. I arbeidet med å forberede det første referansegruppebesøket ble det tydelig at fiskens karakter ble passiv og fremsto uten fri vilje. For å klare å løse historien som teater, måtte forholdet mellom jenta og fisken utvikles, og det samme gjaldt hvordan deres relasjon kunne bli drivende for narrativet. Med dette som bakgrunn fikk barna se scener som fokuserte på forholdet mellom de to karakterene, og på deres utfordringer fordi de ikke forstår hverandres språk. Kunstnerisk forsker blir her en form for deltagende observatør, noe som krever noen holdepunkter for hva man ser etter, og hvordan man styrer oppmerksomheten (Fangen, 2019, s. 93). Gjennom den sceniske utforskningen ble det mulig for kunstnerne i produksjonen å få høre om barnas forståelse av relasjonen mellom karakterene, og å spille ut deres tanker om annerledeshet, språk og tilhørighet.



*Luna kler ut ballongfisken slik at den skal passe bedre inn. Barna foreslår blant annet at den må ha på lue. Foto: Marianne Bain/Unge Viken Teater*



### Observasjon av det kunstpedagogiske møtet

I den kunstbaserte forskningsprosessen var et kunstpedagogisk møte mellom skuespillere, regissør og barnegruppe helt sentralt. I dette møtet viste skuespillerne frem en scene for barna. I scenen tar Luna med seg fisken til foreldrenes rom fordi hun gjerne vil beholde den, men der blir hun avvist. Foreldrene synes den er ekkel, og vil at hun skal ta den bort. Etter denne scenen gikk skuespilleren som spiller Luna, i dialog med barna om hva de tenkte om hvorfor foreldrene ikke ville ha fisken der. Men barna var slett ikke interessert i hva foreldrene mente om fisken. De kom heller med innspill til hva man kunne gjøre med det at den var annerledes, sånn som å tegne på nese, t-skjorte og shorts. Senere, i møtet med barna, spilte skuespillerne en sekvens som handlet om Lunas frustrasjon fordi hun ikke forstår hva fisken sier. Barna fikk spørsmål underveis i utforskningen, for eksempel: *»Hva skal Luna gjøre i situasjoner der hun ikke forstår fisken?«* Basert på dette kunne barna gi sine innspill til strategier man kan ha når man ikke deler samme språk. Disse ble også spilt ut av skuespillerne foran barna, slik at de hele tiden kunne se resultatet av egne forslag, og stadig komme med nye.

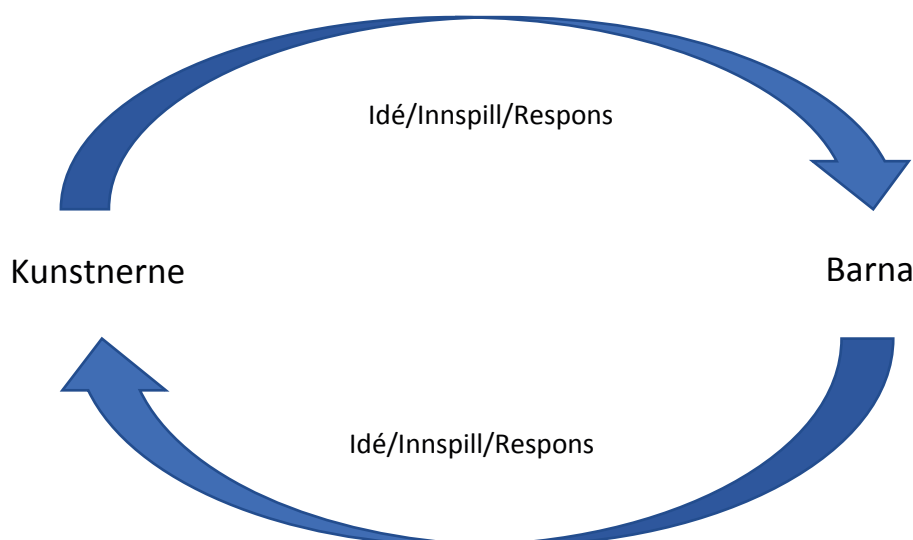
### Intervju med dramaturgen

Med utgangspunkt i observasjonsmaterialet, valgte vi å intervju dramaturgen ved Unge Viken Teater, som har skrevet notater kontinuerlig i løpet av prosessen med teaterstykket. I møtet med referansegruppen var hun tilstede som observatør. Hovedformålet med intervjuet var å få dramaturgens forståelse av hvordan barnegruppens bidrag hadde påvirket det videre arbeidet med teaterstykket. Ved å kombinere metodene, vår observasjon med intervjuet av dramaturgen, foretar vi en triangulering. Dette betyr at vi kombinerer ulike metoder nettopp fordi man da med større sikkerhet kan bestemme et fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 179). Dramaturgens observasjoner utfyller her regissørens observasjoner og refleksjoner og gir et bredere tolkningsgrunnlag for funn.

### Bearbeiding av materialet – en hermeneutisk prosess

I bearbeiding av materialet har vi fokusert på å følge bevegelsen som en dobbelt hermeneutisk prosess innebærer. Det vil si at tolkningen og kunnskapsutviklingen beveger seg i en dobbelt hermeneutisk sirkel fra informanter til forskere, og så tilbake til informantene igjen (Gilje, 2019, 206). Anthony Giddens (1987, s 65- 69) har, ifølge Nils Gilje, utviklet forståelsen mellom sosiale aktører og forskere ved å vise at forskerens tolkninger alltid vil være videreutviklinger av de sosiale aktørenes tolkninger. Dette betyr at forskningsprosessen går begge veier, det blir en prosess uten ende. Kunnskapsutviklingen og forskningen vil således komme begge parter til gode (Gilje 2019, s. 223).

Dette er også en måte å se den kunstneriske forskningsprosessen på. Det er frem- og tilbakebevegelsen, dialogen, mellom kunstnerne og barna, som driver den kunstneriske prosessen fremover, og som sikrer kunnskapsutviklingen i prosessen. Kunstnerne skaper et uttrykk som barna kan respondere på, før de lytter til og lærer av barnas innspill, noe som igjen påvirker kunstnerne til å lage nytt materiale som barna igjen kan reagere på. Slik blir dette en kunstnerisk prosess som hele tiden bringer kunnskapen tilbake til aktørene (Rønningen, 2021, s. 292). Gjennom prosessen med å møte barna og å prøve å forstå deres livsverden, vil forestillingen dermed også bli et uttrykk for deres tanker og handlinger. Egenskapte produksjoner kan sies å gi en stemme til målgruppen gjennom å formidle deres perspektiv og blick på verden i scenisk form (Rønningen, 2021, s. 293).



*Frem- og tilbakebevegelsen mellom kunstnerne og barna driver prosessen fremover (Rønningen, 2021, s. 293)*

Den doble hermeneutikken innebærer et syn på den kunstneriske prosessen som dialogisk, men den blir også en metode for å analysere data i denne sammenhengen. Vi ser etter hva kunstnerne sender ut av innspill eller spørsmål, hvilke svar de får fra barna, og hvordan dette så blir bearbeidet videre og brukt i den kunstneriske prosessen. Med dette blikket tydeliggjør vi hva barna bidrar med i prosessen, og hvordan bidragene påvirker prosessen. Vi ser spesielt på barnas bidrag knyttet til de tre begrepene annerledeshet, språk og tilhørighet.

Hvordan kan så de ulike bidragene møtes og mer varige ideer oppstå i en prosess? I tolkningen av en tekst skjer det ifølge Hans-Georg Gadamer alltid en sammensmelting mellom tekstens horisont og tolkerens forståelseshorisont (Gadamer, 2012, Kittang, 1979, s. 48- 49). I den kunstneriske prosessen skjer også en slik tilsvarende horisontsammensmelting mellom barna, kunstnerne og materialet. Det er når disse tre møtes, at en konseptuell ide eller et brennpunkt for forestillingen kan oppstå (Rønningen, 2021, s. 293). I en teaterprosess som vår er det ikke et mål å finne frem til *en* riktig tolkning, det er snarere et poeng at man nettopp legger til rette for et spill av ulike horisonter i stadig sammensmeltning. Slik kan det oppstå mange ulike tolkninger fordi materialet, barnas og kunstnerens forståelse stadig møtes. Her kan det oppstå mer spesifikke tolkninger, ideer eller brennpunkt som man ønsker å utforske videre i prosessen (Rønningen, 2021, s. 294).

Observasjonsdata fra det kunstpedagogiske møtet analyseres med utgangspunkt i frem- og tilbakebevegelsen mellom kunstnerne og barna. I tillegg vil dramaturgens refleksjoner underbygge eller utvide forståelsen. Hvilke tolkninger oppsto, og hvilke ble mer varige i form av ideer som tok prosessen videre? I så tilfelle kan det være relevant å se på hvordan de tre horisontene smelter sammen. I behandlingen av observasjonsdata har vi sett både barnegruppen og kunstnerne som én stemme. Dette er en forenkling av materialet, men den ivaretar likevel meningsutvekslingen i den kunstneriske prosessen undersøkelsen bygger på. Dette valget bidrar også til å anonymisere barna.

Vesentlig er det at det er vi som tolker barnas innspill om språklige strategier i møte med den andre, og at barna ikke har et uttalt språksyn. Empirien består altså av barnas refleksjoner og innspill til kommunikasjonen mellom de to karakterene, mens det er vi som anvender empirien i en teoretisk diskurs.

### Transspråking

*Languaging* (på norsk *språking*) kan defineres vidt som bruken av språk i samspill, også i samspill uten ord (Maturana, 1995). Ifølge de to biologene Humberto Maturana og Francisco Varela, som var de første som anvendte begrepet, utgjør våre handlinger som mennesker kunnskapene våre, og dette synet på samhandling krever en videre forståelse enn de meningsfulle fragmentene vi gjerne definerer som et språk (1998). I begrepet språking utvides dermed tale til å inkludere kroppsspråk og handlinger. Ofelia García og Li Wei hevder at begrepet språking trengs, ettersom den enkelte og dennes språkpraksis blir til samtidig, i vårt samspill med verden og dermed i de ulike meningsskapende prosessene vi er deltagere i (2019, s. 25). Slik utvikles språkpraksisene våre i takt med vår identitetsdannelse. De viser til A. L. Becker, som tidlig argumenterte for begrepet, ved å hevde at språket ikke bare er en kode eller et system av regler eller strukturer, men hele den prosessen som former erfaringer, lagrer dem, henter dem frem igjen og kommuniserer dem (Becker 1988 i García & Wei, 2019, s. 26).

Språking i didaktisk sammenheng er sentralt for refleksjoner, ettersom tanker, kunnskap og forståelser blir verbalisert og artikulert. Begrepet innebærer videre både det skriftlige og det muntlige, og viser til prosesser som skjer både individuelt og i et fellesskap. Språking inkluderer dermed de ressursene vi tar i bruk i ulike sammenhenger, individuelle og relasjonelle, og bidrar til en vid forståelse for hvordan vi samhandler og prosesserer kunnskap, erfaringer og mening.

For å vise komplekse flerspråklige praksiser tar García og Wei i bruk begrepet *transspråking* (2019, s. 35). De skriver: »*Transspråking er en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer, slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk*« (2019, s. 17-18). García argumenterer for at språkene til den flerspråklige er jevnbyrdige komponenter i det kommunikative repertoaret til språkbrukeren, og ikke ulike språkssystem (García, 2009). Hun vektlegger at transspråking er flere diskursive praksiser som flerspråklige anvender og utnytter for å skape mening i sin flerspråklige verden (2009, s. 45). Begrepet ble først brukt av Cen Williams på midten av 90-tallet. Han benyttet det i pedagogisk praksis der elever for eksempel ble bedt om å lese noe på engelsk og skrive om det på walisisk (García og Wei 2019, s. 36). I dag benyttes det for å vise de komplekse språkpraksisene til flerspråklige, både grupper og individer, samt til pedagogiske tilnærminger som tar i bruk disse komplekse praksisene (s. 37). Ifølge Hjalmar Eiksund er et grunnleggende pedagogisk premiss for transspråking at både førstespråket og andrespråket til elevene blir tatt i bruk i faglig arbeid, og ikke blir undervist i som ulike fag (Eiksund, 2019, s. 54). Eiksund viser til García når han peker på at hele repertoaret til språkbrukerne er fullstendig integrert som dynamiske og funksjonelle språklige ressurser i organiseringen og medieringen av de mentale prosessene.



I denne artikkelen undersøker vi hvordan transspråking blir realisert i møtet mellom to skuespillere og 10 barn i et fellesskap. Barnegruppen besto av flerspråklige og enspråklige barn. Problemet i den sceniske fremstillingen er at hovedkarakteren Luna og ballongfisken hennes ikke forstår hverandre. Samtalen om scenen som spilles ut, er dermed et eksempel på at barna møter en utfordrende kommunikasjonsituasjon, og de bidrar med innspill til hvordan disse to karakterene likevel kan samhandle. Vi vil undersøke hvordan barna uttrykker seg om og bidrar med forståelse for karakterenes transspråklige prosesser. »*We use language intentionally in order to achive our aim*«, skriver J. Normann Jørgensen (Jørgensen, 2008, s. 170) i en studie av hvordan flere språk tas i bruk blant flerspråklige barn og voksne. García og Wei argumenterer for et dynamisk språksyn (2019, s. 91), som kan forstås som synliggjøring av de involvertes flerspråklige innsikt og kompetanse.

Vår forståelse er at språket tilhører og beveger seg innenfor et system, men at det innenfor dette systemet skjer utforskning og gis åpninger for endringer. Når man ikke har et felles system gjennom et felles språk, er det nettopp disse andre ressursene som blir mest synlige, og transspråking blir det dominerende ved samspillet. I denne studien vil vi forstå barnas innspill i et metaperspektiv. Det innebærer å analysere barnas forslag til hvordan karakterene kan forstå hverandre, med begrepet transspråking som teoretisk bakgrunn.

### Analyse og funn

#### Det kunstpedagogiske møtet med barna

Etter at kunstnerne hadde spilt ut scenen der Luna ikke fikk beholde fisken, stilte de barna spørsmål om hvor fisken bor. Barna ga enkeltstående svar som »...Syden« og »...Grønland«, men uten at de virket så interessert i å utforske dette videre. Disse spørsmålene engasjerte ikke barna i så stor grad som spørsmål om hva som skjer når Luna ikke forstår fisken. Barna vektlegger egentlig ikke at fisken ikke hører hjemme på rommet hennes, og dermed skiller seg ut som annerledes. De er ikke så opptatt av hvor den hører hjemme, hva som er hjemme, eller hvor Luna hører hjemme, selv om det er disse spørsmålene de først blir utfordret på. De svarer heller på hvordan fisken og Luna skal forstå hverandre. Dette ble dermed det interessante spørsmålet å forfølge for produksjonen generelt.

Barna tar ikke avstand fra fisken, men forklarer at foreldrene til Luna synes den er ekkel. Vi ser at barna har omsorg for fisken, de vil ikke at noen skal være ekle med den, og prøver heller å finne måter å gjemme den på dersom de opplever at den er i fare. Dramaturgen antar at dette er fordi barna lever seg inn i Lunas karakter, og at de inntar den samme rollen som henne, en som beskytter og som prøver å forstå. Det er gjennomgående at de ikke problematiserer fisken, sier dramaturgen, men de er engasjert i Lunas følelser knyttet til hvordan hun kan håndtere den. Dramaturgen uttrykker at barna er mest interessert i »...*hvordan kan vi håndtere våre egne følelser rundt det som er annerledes, og være sammen på en god måte selv om du er annerledes enn meg*«. I en frem- og tilbakebevegelse mellom kunstnerne og barnas ideer, innspill og responser (Rønningen, 2021, s. 293) velger kunstnerne hva de vil engasjere seg i videre, både i den kunstpedagogiske utprøvingen og i samtalen med barna. Vekten legges derfor på relasjonen mellom Luna og fisken, heller enn på hva som gjør at fisken ikke passer inn i Lunas verden.

I det videre opplegget viste kunstnerne en scene for barna der Luna ikke forstår hva fisken sier. Skuespilleren spør barna: »*Jeg forstår ikke hva fisken sier, kan dere hjelpe meg?*« Her er et lite utdrag fra dialogen:

*Luna (skuespilleren): Hva kan man gjøre hvis man ikke forstår noen da?*

*Barna: Kanskje engelsk*

*Luna: Kanskje engelsk. OK.*

*Barna: Eller kurdisk*

*Barna: Eller japansk*

*Barna: Eller norsk*

*Luna: Kanskje man bare skal prøve å snakke masse forskjellige språk? Hmm.*

*Luna: Kon'nichiwa ('hallo' på japansk).*

*Fisken: Tsuki (måne på japansk)*

*Luna: Hello (engelsk)*

*Luna: Kan dere noen spennende språk?*

*Barna: Ice-cream*

*Luna: Dere kan engelsk også*

*Luna: (Henvendt til fisken) Ice-cream*

*Fisken: Moon*

*Barna: Jeg kan litt dansk: (svarer med tullespråk)*

Med bakgrunn i hele samtalen mellom skuespillerne og barna har vi systematisert forslagene fra dem inn i fem ulike strategier:

*Å herme (betyr å imitere eller etterligne)*

*Å prøve å si ulike ord for å se om fisken forstår noen av dem*

*Å forsøke å snakke et annet språk, for eksempel engelsk*

*Å lære den andres språk*

*Å vise hva man mener, for eksempel gjennom tegn, i stedet for å snakke*

Dramaturgen forteller at hun opplever at den sterkeste strategien barna foreslår for Luna, er at hun skal gjenta det den sier. Hun tenker at dette er naturlig for barna å foreslå, fordi det er en vanlig strategi i den fasen de selv er i. Barn hermer ofte sitt førstespråk, men enda tydeligere blir denne strategien når man lærer et andrespråk i barnehagen. Da er herming en svært sentral strategi (Grøver, 2019). Barna foreslår også at Luna skal si ord som ligner på det ordet fisken sier. Når fisken sier »...lua« med en litt merkelig betoning, prøver barna seg frem og spør: »Er det lue du mener?«, og lurte på om den fryser. Slik kommer den første strategien konkret til uttrykk i utforskningen av felles referanser og dermed forståelser.

Den andre strategien kaller dramaturgen en slags kaosstrategi, for her foreslår barna for Luna at hun skal si mange ulike ord for å teste om fisken kan forstå dem. Det virker ikke som om de har et klart formål vedrørende forståelse og meningsskapning, men at de forsøker å finne noen ord de kan ha felles. Barna oppfordrer for eksempel Luna til å si »...iskrem« og »...edderkopp«. Fisken svarer fortsatt bare »...lua« – og barna oppnår kommunikasjon, men ikke gjensidig forståelse.

Engelsk blir foreslått som et lingua franca, et fellesspråk, og barnas språksyn er, ifølge dramaturgen, at språk er noe alle kan lære. Deres holdning til språk er svært lite problematiserende, de ser heller at ulike språk er tilgjengelige for oss. Som vi har sett forteller enkeltbarn at de kan dansk og engelsk, men uten at vi kan si noe om hva de legger i begrepet

»...å forstå«. For eksempel sier én at hen kan engelsk, og eksemplifiserer med ordet »ice cream«. Det at kommunikasjonen er ufullstendig, er ikke et problem for barnet, og det at de mestrer noen ord på for eksempel engelsk, likestilles med at de kan språket. Det er likevel interessant at flere av barna er flerspråklige, men det er engelsk og dansk som det fremheves innsikt i. Dermed kan vi ane en rangering av statusen til ulike språk i og med at flere av barna har et ikke-vestlig førstespråk som de tier om.

Når barna ser at fisken og Luna fortsatt ikke forstår hverandre, foreslår de først at Luna kan gå på skole for å lære fiskens språk. I tillegg foreslår de også det motsatte – kanskje fisken kan lære norsk? Vi kan merke oss at det er hva Luna selv kan gjøre, som settes fremst. Det sier også noe om at fiskens språk vurderes som en verdi. Vi kan tolke dette som at barna har et ønske om at Luna skal hjelpe fisken, og de opplever nok henne som den mest aktive av de to karakterene, og den de identifiserer seg med.

I den improviserte sceniske utprøvingen ser barna at heller ikke denne strategien virker. Fisken har vanskelig for å lære Lunas språk, og Luna forstår heller ikke hva fisken sier. Luna blir oppgitt og sier til barna: »Dette går ikke, hva skal jeg gjøre nå?« Én av de barnehageansatte viser til en kjent situasjon for dem i barnehagen. De har et barn som ikke har lært norsk ennå. »Hva gjør dere da?«, spør hun. Da svarer barna at man kan vise i stedet for å si. Barna forklarer at Luna kan prøve å gjøre tegn slik at fisken forstår henne. Selv om dette bare er ett av mange innspill barna har, blir det av de mest sentrale å utforske i det sceniske arbeidet og i det relasjonelle som skjer mellom fisken og Luna på scenen.



Å etterligne det den andre sier eller gjør er sentralt for barna. Her hermer Luna (Nami Kitagawa Aam) etter ballongfiskens følelsesuttrykk. Foto: Marianne Bain/Unge Viken Teater

Det kunstpedagogiske møtets påvirkning på den kunstneriske prosessen

Det kunstpedagogiske møtet førte til utviklingen av det sceniske arbeidet på tre nivå:

1. Utviklingen av narrativet og relasjonen mellom karakterene
2. Scenisk uttrykk, for eksempel utvikling av en lekpreget koreografi med tegn som språk
3. Utvikling av konseptet »Lunas indre reise«

I kunstnerens videre utvikling av historien prøver karakteren Luna ut ulike språklige strategier i møte med fisken: Hun hermer etter den, og prøver å si ulike ord til fisken både på norsk og på engelsk for å se om den forstår (barnas strategi 1, 2 og 3). Når det ikke går, prøver Luna å lære fisken å snakke norsk (barnas strategi 4). Når det også mislykkes, oppdaget kunstnerne at fortellingen kan ha godt av at Luna faktisk gir opp å snakke med fisken. Hun går i stedet og gjemmer seg under et teppe. Denne endringen blir også en løsning på problemet med den passive fisken for kunstnerne. Når Luna gir opp, er det plutselig fisken som må ta initiativ, for den trenger jo henne for å finne veien hjem. Barnas strategier påvirket kunstnerens utvikling av narrativet helt direkte, og gjennom å prøve ut barnas foreslåtte strategier i form av scener, utvikler også relasjonen mellom de to seg. Men hva skjer så videre? Hvordan kan fortellingen utvikle seg herfra? For kunstnerne stoppet prosessen litt opp, før det ble tydelig at fisken kunne aktiviseres og bli en tydeligere karakter.

Kunstnerne gikk derfor tilbake til de innspillene de hadde fått fra barna, der den siste strategien særlig ble løftet frem. Det å vise hva man mener i form av tegn og lek, i stedet for å snakke (barnas strategi 5), ble gjenstand for scenisk utprøving. Kunstnerne oppdaget at denne inngangen fungerte bra, fordi det er når fisken tar initiativ til å leke med Luna, at motløsheten hennes forsvinner. I en lek mellom de to lytter Luna til fisken ved å følge dens bevegelser kroppslig. Det er gjennom denne leken, og gjennom de bølgende bevegelsene de to gjør sammen, at hun forstår at det neste stedet de skal reise til, er havet. Det er verdt å merke at herming, den strategien barna vektla i størst grad, gjør seg gjeldende også her, bare i kroppslig form.

Det neste nivået, altså det sceniske uttrykket, ble også påvirket av barnas innspill. I prosjektets neste utviklingsperiode, våren 2021, så kunstnerne på hvordan narrativet hadde utviklet seg til også å inkludere tegn som språk. Dette førte til at kunstnerne ønsket å forsterke betydningen av tegn som kommunikasjonsform. De utviklet derfor en koreografi der de to karakterene kommuniserer gjennom tegn i leken mellom seg, og dette grepet blir en sentral del av forestillingens sceniske uttrykk.

Kommunikasjonen i leken blir også viktig for utviklingen av forestillingens konsept. Konseptet blir tydeliggjort for kunstnerne også på bakgrunn av dialogen med barna. Vi har sett at barna ikke er opptatt av fiskens annerledeshet, hvor den hører hjemme, eller hva et hjem er – de identifiserer seg med Luna og ønsker å forstå hva hun kan gjøre i den aktuelle situasjonen. De er interessert i hennes følelser om hvordan fisken har det. Et hovedspørsmål for dem synes å være hvordan vi kan være sammen med noen som er annerledes enn oss selv, på en god måte. Her ser vi at barnas interesse (Lunas forhold til fisken) bidrar til å endre kunstnerens syn på materialet. Boka tillater blant annet både en ytre og en indre tolkning (landscape vs. mindscape). Er det som skjer med Luna, en ytre reise der hun tar med seg fisken for å finne ut hvor den hører hjemme? Eller er vi vitne til en indre reise der Lunas egen

annerledeshet egentlig er tema? Her møtes kunstnerens, barnas og materialets horisonter, og det utvikles en mer varig idé for forestillingen, den konseptuelle ideen. Konseptet for forestillingen blir nå at det er Luna selv som føler seg annerledes, og at det er hun som i sin lek med fisken forsøker å finne ut av hva man kan gjøre for å passe inn. Konseptet blir dermed også nært knyttet til leken: Alt Luna gjør, kan ses som hennes lek med en ballongfisk som muligens egentlig bor på rommet hennes. Gjennom leken kan Luna prøve ut ulike strategier for å hankses med sin egen annerledeshet. Dette knyttes også til det sceniske uttrykket, der kommunikasjon gjennom lek blir avgjørende for at man kan forstå hverandre.

### Diskusjon

#### Et utvidet syn på språk og kommunikasjon

Jonas Yassin Iversen (2019) argumenterer for et språksyn der språk ikke fyller funksjonen som kode, system, strukturer eller objekt, men, i pedagogisk sammenheng, som aktivitet eller praksis. Forskere på transspråking vurderer språk som kommunikasjonsmåter, og Iversen støtter seg til Baker og Wright (2017) når han viser til en fokusendring i undervisningssammenheng: fra språket som »kode« til språket som »funksjon« (Iversen, 2019, s. 52). En norsk elev kan fremstå som enspråklig, skriver han, men er kjent med ulike dialekter, forstår gjerne svensk og dansk, kan mye engelsk og har lært enten spansk, fransk eller tysk som fremmedspråk på ungdomsskole og videregående skole. Eleven har dermed et vidt lingvistisk repertoar (s. 53), og dette, i likhet med at noen av elevene vokser opp med flere språk i sin hjemmesfære, bør anvendes i språkundervisningen, hevder han. Tankegangen er ny i undervisningssammenheng, og mye tyder på at også barnehagepraksisen bærer preg av en enspråklig ideologi (Giæver, 2020; Belseth, 2021).

Barna i referansegruppen har også forslag til kommunikative handlinger som vitner om innsikt i hva det innebærer å kunne et språk som et system eller en kode. Ett av forslagene er nettopp å lære den andres språk. Samtidig låser eller isolerer ikke barnegruppen språkene, når de foreslår å prøve å si ulike ord for slik å se om man likevel kan forstå hverandre. Transspråking innebærer å bruke av hele sitt språklige repertoar uten å la seg hindre av de grensene vi gjerne definerer som et språk (Otheguy, García & Reid, 2015, s. 281). Barna synes å utforske møtepunkter i språkene. En av de vanligste strategiene barn benytter når de lærer et andrespråk, er å repetere andre (Grøver, 2019, s. 60-61). Særlig er det yringer som understøttet barnets ønske om kontakt, som blir repetert (s. 61). Denne språklige strategien foreslår også barna i referansegruppen at Luna kan benytte seg av, og vi kan anta at det er strategier barna selv har brukt, særlig i møte med ord, utsagn og yringer de ikke helt forstår. Ifølge Grøver (s. 61) viser repetisjonen som strategi en interesse for og tilpasning til samtalepartnern, og slik blir også Lunas ønske om å forstå fisken uttrykt i samtalen mellom skuespillerne og barna.

Engelsk som lingua franca er også noe barna som gruppe synes å ha forståelse for, når de foreslår at Luna kan prøve å snakke engelsk. Gjennom et felles språk kan kommunikasjonen foregå på tvers av førstespråk. Slik bringer de et større språklig repertoar på bane. Det virker som barna har et avslappet forhold til å kunne et språk, og likestiller dette med å ha kjennskap til et språk, for eksempel ved å kunne si enkeltord. Resonnementet forfølges av at det heller ikke er usannsynlig at den andre karakteren, fisken, deler dette språket med Luna. Forslagene om å lære den andres språk eller benytte engelsk handler om å utnytte de rent språklige ressursene karakterene besitter.



Den siste av barnas språklige strategier utvider måten å forstå kommunikasjonen på, når barna foreslår alternativer til å snakke i samspillet, for eksempel å bruke tegn. Transspråking handler om det å ta i bruk alle mulige kommunikasjonsformer, inkludert det vi har på oss og ting vi bruker, slik som ulike artefakter i tillegg til den flerspråklige ressursbanken. Når tegn bringes på bane, er det kommunikasjonens utvidete muligheter som utforskes. I skolesammenheng fremmer Ofelia García, Susana Johnson og Kate Seltzer (2017) fire prinsipper for transspråking i vurderingssituasjoner. Dette kan ikke umiddelbart overføres til en barnegrupes forslag til karakterer i en teaterproduksjon, men vi trekker likevel frem viktige forutsetninger for at transspråking skal lykkes. Det handler om tilgjengelighet til ressurser og at situasjonen ikke oppleves truende, men der elevene kan trekke på sine mellommenneskelige og intrapersonlige ressurser så vel som eksterne ressurser for å vise hva de vet og kan (García, Johnson & Seltzer, s. 82). Den utvidede kommunikasjonsformen settes i fokus, og for å få fullgodt utbytte av transspråking, kreves en trygghet i relasjonen. Barnas forslag kan forstås som at de opplever relasjonen mellom fisken og Luna som en relasjon der kommunikasjon kan utforskes. Teaterproduksjon kan antas som en trygg ramme for deres egen utforsking, fordi alle forslag spilles ut og dermed tas på alvor av mottakerne.

#### Barnas bidrag til utviklingen av forestillingen

Ifølge dramaturgen er barnas viktigste påvirkning på sceneteksten at den indre reisen, mindscape, ble inngangen i det videre arbeidet. Det er svært vanlig med en symbiose mellom barnet og lekene eller dyrene deres i litteratur for barn da det gjør barnekarakterene sterke, vise og beskyttende (Fodstad & Alfheim, 2018, s. 13). I en slik analyse av bildeboka kan fisken sies å kun høre hjemme i lunakarakterens kladdebok, mens i teaterstykket får karakteren liv gjennom at Luna leker den frem. Leken fungerer som et sted der hun lærer om seg selv, om sine egne verdier og holdninger. Slik rommer leken en utforskning av ulike versjoner av egen identitet, der hennes multimodale og flerspråklige språkpraksis er vesentlig. Dette bidro i forestillingen til et scenisk uttrykk med en lekpreget koreografi som innebærer tegn, herming, utforskning av lyder og bevegelser i en flerspråklig kontekst. García og Wei understreker at de vurderer tegn som del av sitt transspråkingsbegrep, og dermed vektlegger de også kommunikasjonens multimodale natur som særlig tydelig i flerspråklige kontekster (2019, s. 44). For dem er alle modaliteter som skaper mening, inkludert i måten transspråking kommer til uttrykk på (2019, s. 45), og det sceniske uttrykket i forestillingen viser en oppfatning av språk som har et transspråkingsperspektiv, på grunn av barnas innspill. Gjennom denne vinklingen bidrar forestillingen til å synliggjøre både den komplekse språkutvekslingen mellom karakterer som har ulike historier, altså Luna og fisken, og at den komplekse flerkulturelle identiteten Luna bærer med seg, uttrykkes gjennom transspråkingen.

Barna i referansegruppen gir kunstnerne impulsene til å spille ut det Wei omtaler som et *transspråkingsrom* (García og Wei, 2019, s. 40). Språkkoder som tradisjonelt har vært praktisert på forskjellige steder og i ulike sosiale rom, brytes da ned. Wei omtaler studiene av to- og flerspråklighet som preget av »...*kunstige skiller*«, der språkskillene setter grenser både mellom ulike samfunn og mellom ulike individer (2019, s. 40). I et transspråkingsrom kan den flerspråklige la personlige erfaringer, tro, holdninger, ideologi og evner inkluderes (2019, s. 40). I forestillingen kommer dette frem gjennom at leken åpner for et rom av fellesskap der språklige og kroppslige strategier settes i spill. Luna kan spille ut sine ulike kulturelle erfaringer i leken med fisken.

Transspråkingsperspektivet i forestillingen bidrar dermed til at handlingen peker ut over et mindre miljø til et større, fra rommet til Luna i familiens hjem, til byen og samfunnet og like til månen som symbol for en hel verden. Det er også et frigjøringsaspekt i fortellingen, som kan knyttes til det å finne veien hjem, altså til dit karakterene opplever å høre til. Det flerspråklige perspektivet bidrar til å styrke denne forståelsen, og referansegruppen av barn, som ikke vet at fisken snakker andre språk og ikke bare lager tilfeldige lyder, har likevel en forståelse av flerspråklighet som en ressurs man kan bruke av. De har heller ikke låst oppfatningen sin av et språk til »...et helhetlig språkssystem«, men knytter språk til enkeltord og utforskning av språklige erfaringer i samspillet med andre. For dem synes kommunikasjonen, leken og samspillet mellom karakterene viktigere enn at de skal utveksle et sett tanker og forståelser. Forestillingen dreier seg derfor også om betydningen av leken for barnet, og hvordan transspråking muliggjør samhandling i leken med både kropp og ord, men uten språkets begrensning som et helhetlig og lukket system. Leken muliggjør et fellesspråk mellom de to karakterene, uavhengig av fastlagte språkssystem.

Begrepet transspråking kan sies å ha et dobbelt perspektiv. For det første hva det kan ha å si for *oppfatningen* av språk, og for det andre hva det kan ha å si for *opplæringen* i språk. Begrepet er i liten grad knyttet til barnehageforskningen, men barn lærer tidlig hvilke språk som dominerer, har gyldighet og kapital. I artikkelen har vi sett at referansegruppen av barnehagebarn har ideer til samhandling som kan tillegges et transspråkingsperspektiv. Samtidig ser vi at det er engelsk og dansk som trekkes frem som språk barna hevder de kan. De flerspråklige barna fremhever ikke sine språk, og det kan antyde at transspråkingsperspektivet ikke nødvendigvis er etablert i barnehagens språkpraksis. For barna representerer leken i ulike former og på ulike arenaer deres væremåte. I artikkelen har vi sett hvordan transspråking engasjerer barna når det skjer i leken, i det relasjonelle mellom Luna og fisken. Slik bidrar denne artikkelen til å konkretisere transspråking i barns liv, som et ledd i deres lekne utforskning. Transspråking i barns lek er vesentlig for å gi de flerspråklige barnas erfaringer, historier og ressurser gyldighet.

### Avslutning

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan samspillet mellom en barnegruppe og kunstnere i en forestillingsprosess har bidratt til forestillingens utforskning av språklig samhandling når de to karakterene ikke forstår hverandre gjennom et felles språkssystem. Vi har sett at barnas språklige strategier inkluderer utforskning av flerspråklig verbal og non-verbal kommunikasjon. Barnas konkrete innspill ble delt inn i fem hovedgrupper bestående av herming, utprøving av ulike ord, forsøk på å snakke et annet språk, forsøk på å lære den andres språk og på å vise hva man mener, i stedet for å benytte verbalspråk. Alle innspillene er oppfordringer til karakteren Lunas aktive handlinger, der samspillet og det relasjonelle møtet settes foran forståelsen av for eksempel hvor fisken hører hjemme, hvordan den kan passe inn, eller hvor Luna skal følge den. Barnegruppen samlet sett fremmer, slik vi tolker det, transspråklige perspektiver for kommunikasjon mellom barnekaraktene og ballongfisken hennes. Kommunikasjonen de legger opp til, er aktive handlingsprosesser som fordrer utprøving av ulike språklige strategier, inkludert et dynamisk språksyn.

De språklige strategiene bidro til utviklingen av forestillingen på flere nivå: av narrativet, av det sceniske uttrykket og av selve konseptet. Strategiene bidro svært direkte til utviklingen

av narrativet ved at barnas forslag blir Lunas strategier i møte med fisken. Utforskingen av den siste strategien (å vise, for eksempel gjennom tegn) bidro også til å endre relasjonen mellom de to, slik at fisken også kunne bli en mer aktiv karakter i forestillingen. Denne strategien førte til en utvikling av det sceniske uttrykket i form av koreograferte leksekvenser der også tegn er inkludert. I utviklingen av forestillingens konsept der Lunas indre reise er den mest sentrale lesemåten, er også leken viktig. Dersom det er Luna som egentlig føler seg annerledes, og som prøver ut måter å håndtere verden på, er leken helt avgjørende for hennes utforsking. Det er i leken at hun egentlig »finner« ballongfisken (hun leker den frem selv), og det er i leken at hun prøver ut ulike måter fisken kan håndtere det å ikke være som alle andre på. Leken er stedet der man gjennom fantasi også kan undersøke egne holdninger og verdier, både til seg selv og til andre rundt seg. I forestillingen blir leken dermed det trygge stedet der Luna kan utforske og prøve ut egne holdninger og verdier for å komme nærmere en forståelse av seg selv. Samtidig blir den også det stedet, i forestillingens konsept, der man kan møtes uavhengig av språk. Et felles sted der sang, bevegelse, utprøving av ulike språk og herming blir noe felles som gjør at man kan samhandle og forstå hverandre til tross for at man ikke deler språk.

I leken oppstår det vi har vist som et transspråkingsrom. Studien bidrar dermed til å konkretisere transspråking i et barneperspektiv. Bruk av transspråking i barns lek er hittil lite utforsket for barn i barnehagealder. Gjennom denne studien har barn i alderen 3-6 år bidratt med ideer til språklige strategier når to karakterer ikke deler språk. For mange av dagens barnehagebarn er det en kjent situasjon både å møte andre barn som er nye i majoritetsspråket, og å oppleve at de selv ikke mestrer majoritetsspråket aldersadekvat. Barn møtes gjerne i leken, og leken kan i seg selv også betraktes som en estetisk prosess. Et sentralt spørsmål i forlengelse av denne studien er: Hvordan kommuniserer barn som ikke deler språk, i leken? Gjennom kunsten og leken kan vi få tilgang til hvordan transspråking arter seg mellom barn, og kanskje vil en slik innsikt utfordre gjeldende språksyn (se for eksempel Gæver & Tkachenko, 2019). Flere studier som viser hvordan barn tenker og handler når de kommuniserer og leker med barn de ikke deler språk med, kan bidra til økt forståelse for hvordan både barnehage og skole kan tilrettelegge for inkludering i lek og samhandling.

#### Noter

1. Forestillingen har endelig premiere høsten 2023 på Unge Viken Teater på Lillestrøm, like ved Oslo. Forestillingens forprosjekt ble gjennomført høsten 2020, og et nytt utviklingsarbeid/forprosjekt ble gjennomført våren 2022.
2. Devising innebærer ofte, men ikke alltid, at ensemblet sammen skaper forestillingen, og i amerikansk sammenheng beskriver man gjerne dette aspektet som »...*collaborative creation*«, ifølge Govan, Nicholson og Normington. I europeisk sammenheng er dette ofte referert til som »creative collctives«. Begge disse begrepene innebærer en forståelse av at det er gruppens som sammen skaper en forestilling (Govan, Nicholson, Normington, 2007, s. 4)

## Referencer

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Belseth, K. (2021). »Han har ikke språk, han« – et fanoniansk perspektiv på flerspråklige barns posisjon i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Vol 105, utg. 1, s. 55-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-06>
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksiser i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*. Nr. 10, *Språk og skole*, s. 49-69. <https://doi.org/10.7557/17.4971>
- Fangen, K. (2020). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, C.D. & Alfheim, I. (2017). Veien hjem i *En fisk til Luna*. *Barn*. 35(1), s. 7-21. <http://hdl.handle.net/11250/2557729>
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax forlag.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. I: Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. og Skutnabb-Kangas, T. (Red.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, s. 128-145. Orient Blackswan.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Brooks Publishing.
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and modern sociology*. Polity Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det norske samlaget.
- Giæver, K. (2020) *Dialogens vilkår i den flerkulturelle barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens praksis*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet (INN). <https://brage.inn.no/inn-xmliu/handle/11250/2682355>
- Govan, E., Nicholson, H. & Normington, K. (2007) *Making a performance. Devising histories and contemporary practices*, Routledge.
- Grøver, V. (2019). *Å lære språk i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haagensen, C. (2014) *Lived experience and devised theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice*. [Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. [NTNU Open: Lived Experience and Devised Theatre Practice: A Study of Australian and Norwegian Theatre Students' Devised Theatrical Practice](https://brage.ntnu.no/handle/11250/2682355)
- Haagensen, C. (2018 a). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater. I: V. Aune & C. Haagensen (red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonestetiske innganger*, s. 179-198. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haagensen, C. (2018 b) »Speil, speil på veggen der«: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom. I: V. Aune & C. Haagensen (red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonestetiske innganger*, s. 199-221. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, vol. 118 (Issue 1), s. 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Palgrave MacMillan.
- Iversen, J.Y. (2019). »Translanguaging« and the implications for the future teaching of English in Norway. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*. 7 (1), s. 50-66. [10.46364/njmlm.v7i1.520](https://doi.org/10.46364/njmlm.v7i1.520)

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 5, (Issue 3), s. 161-176.

<https://doi.org/10.1080/14790710802387562>

Kittang, A. (1979). Hermeneutikkens historie fra Dilthey til Habermas. I: A. Kittang & A. Aarseth (Red.), *Hermeneutikk og litteratur*, s. 40-66. Universitetsforlaget.

Maturana, H. & Francisco, V. (1998). [1. utg. 1973, revidert utg. 1987] *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Shambhala.

Oddey, A. (1994) *Devising theatre. A practical handbook*. Routledge.

Otheguy, R., García, O. & Reid, Wallis (2015). Claryfying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), s. 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

Rasmussen, B. & Gjørum, R.G. (2012) Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama/ teaterforskning. I: B. Rasmussen & R. G. Gjørum (red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*, s. 7-23. Fagbokforlaget.

Rønningen, L.H. (2021) Fra impuls til konseptuell idé i egenskap barneteater – En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere. I: B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*, s. 283–308. *MusPed:Research: Bd. 3*. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch1>

#### Forfatterbiografier

Cecilie Dyrkorn Fodstad er førstelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Hennes forskningsinteresser er barnelitteratur, litteraturdidaktikk og flerspråklighet i barnehagen.

[cfo@dmmh.no](mailto:cfo@dmmh.no)

Lene Helland Rønningen er førsteamanuensis i drama og teater ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun er også kunstnerisk leder i Fabularium Produksjoner. Hennes forskningsinteresser er teater for og med barn og unge, dramapedagogikk, samt teater i ulike sosiale og kulturelle kontekster.

[lene.ronningen@ntnu.no](mailto:lene.ronningen@ntnu.no)