

Guro Erika Trøseid Gjerstadberget

PÅ SPILL!

FRA INTERAKTIV TIL INTRA-AKTIV DRAMATURGI

I SCENEKUNST MED BARN



Master i barnekultur og kunstpedagogikk

Drama og teater

Trondheim, vår 2020

Forsidefoto: «Stol-agens» Foto: G. Gjerstadberget

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en a/r/tografisk og intra-aktiv undersøkelse av performance og fysisk improvisasjon som kunstnerisk uttrykksform med barnehagebarn. Oppgaven er basert på *PÅ SPILL!*, mitt eget kunstneriske forskningsprosjekt innenfor interaktive dramaturgier i scenekunst for og med barn. *PÅ SPILL!* er en improvisasjons-performance for og med barn, utviklet spesielt for de eldste barna i barnehagen: 4-6-åringene. Performansen er i både innhold og form designet som en utforskning og iscenesettelse av en åpen, improvisert, medskapende og deltakende dramaturgi. Kunstnerisk forskningspraksis, a/r/tografi og intra-aktiv teori er metoder og metodologisk framkomstmiddel for prosjektet. Hendelser fra *PÅ SPILL!* analyseres med Hillevi Lenz Taguchis (2012) tre lesninger *være-i-verden*, *være-i-diskurs* og *være-del-av-verden*, som er basert på Karen Barads (2007) agentiske realisme. Kunnskapen disse lesningene produserer anvendes videre som en egen intra-aktiv dramaturgisk metode og tenkning for videre kunstnerisk utvikling av *PÅ SPILL!* som kunstnerisk konsept og hendelse. Dette innebærer å se barn, scenekunstner, rom, tid, materialitet og diskurser som likeverdige menneskelige og ikke-menneskelige agenter, som alle har handlekraft i de performative intra-aktive samspillene. Dermed blir *PÅ SPILL!* en intra-aktiv dramaturgisk metode for performative hendelser.

Abstract

This master thesis is an A/R/Tographic and intra-active study of performance and physical improvisation as an artistic expression with kindergarten children. The thesis is based on *AT PLAY!*, my own artistic research project within interactive dramaturgies in performing arts for and with children. *AT PLAY!* is an improvisational performance for and with children, developed especially for the oldest children in the kindergarten: 4-6-year-olds. The performance's content and form are both developed by the exploring and staging of an open, improvisatory, co-creative and participatory dramaturgy. Artistic research practice, A/R/Tography and intra-active theory are methods and methodological vehicles for the project. Performative events from *AT PLAY!* are analyzed with Hillevi Lenz Taguchi's (2012) three readings *be-in-the-*

world, be-in-discourse and *be-part-of-the-world*, which is based on Karen Barad's (2007) agentic realism. The knowledge these readings produce is then used further as its own intra-active dramaturgical method and thinking for the further artistic development of *AT PLAY!* as artistic concept and performative event. This entails seeing children, performing arts, space, time, materiality and discourses as equal human and non-human agents, all of whom have the power of agency in the performative event of intra-actions. Through this, *AT PLAY!* becomes an intra-active dramaturgical method for performative events.

Takk

Aller først vil jeg rette en hjertelig takk til ”utdanningsingeniørene” ved Dronning Mauds Minne Høgskole og andre i Universitets- og høgskolesektoren som har tenkt ut og jobbet for å få dette nye og unike masterprogrammet etablert. Masterstudiet i Barnekultur og kunstpedagogikk har gjort det mulig for meg å kombinere mine to profesjonsutdanninger innen dansekunst og barnehagepedagogikk på den måten jeg har ønsket; både praktisk, kunstnerisk, pedagogisk, akademisk og dermed også som kunstnerisk forskning for og med barn. Vi som startet på studiet i 2017 var det første kullet, og jeg håper det følger mange kunstnere, pedagoger, kunstnerpedagoger, pedagogkunstnere, pedagogforskere, kunstnerforskere og A/R/Tografer etter oss. Sammen styrker vi kunstfagenes relevans og verdi for kommende og blivende barn og barndommer.

Tusen takk til alle medstudentene på studiet som har utgjort det beste læringsmiljøet jeg noen gang har opplevd å være del av. Dere er gull alle som én og jeg ser fram til årlige gjenforeninger og framtidige faglige utvekslinger på vegne av kunsten, kunstpedagogikken og barna. Takk også til alle undervisere som gjennom sine kollegiale og personlige undervisningsstiler har bidratt til et ekstra godt læringsmiljø med mye mestringsfølelse, mange nye erkjennelser og store faglige innsikter. Takk også til det innholdsrike kunstbiblioteket på Kunsthøgskolen i Oslo.

Takk til alle barna ”mine”! -Både de jeg hadde ansvar for som pedagogisk leder fram til jeg startet på dette studiet, og de som har deltatt i *PÅ SPILL!* Det er i møte med dere at veien min som dansekunstnerforsker har fått sin virkelige form. Takk til ansatte, foreldre og barn som lot meg få fritt spillerom når *PÅ SPILL!* skulle utvikles som forskningsstudie i Bjørndal barnehage i Oslo og i Kongsgården i Trondheim. Takk også til alle store og små som tillitsfullt har deltatt i *PÅ SPILL!* som kunstnerisk hendelse på Kunstbanken, Fylkeskulturkonferansen i Innlandet og Høgskolen i Innlandet. Takk til mine fagfeller Thea Fjørtoft, Irene Trønnes Strøm, Marie Othilie Hundevadt og Astrid Groseth som har delt sine egne betraktninger om det å delta i *PÅ SPILL!*. Takk til Pål og Ann Sylvi på Kongsgården, og til Inger Lise, Håkon, Sissel, Anja og Ingrid på Kunstbanken Hedmark Kunstsenter. Takk også til Inger-Reidun

Olsen og André Wulf som filmet *PÅ SPILL!* på Kunstbanken. En ekstra takk går også til Thea Fjørtoft, mitt tidligere scenekamp-forbilde og sambygding fra Glåmdalen som ble den perfekte med-kunstner i *PÅ SPILL!* høsten 2019.

Det er mange jeg har møtt på min vei som både barn, elev, student og kunstner som jeg kan takke for inspirasjon og kunnskap som jeg har fått bruk for i dette prosjektet, både indirekte og direkte. Jeg vil rette en stor takk til Faith Gabrielle Guss som allerede tidlig på 2000-tallet gjorde et stort forskningsarbeid ved å sette barnekulturen som dramaturgiske spiraler på teaterkartet (Guss, 2001, 2016 og 2017). Det ble ikke plass til å anvende dine teorier direkte i dette arbeidet, men de har blitt en innarbeidet del av min forforståelse og har bidratt til å artikulere mitt syn på barns lek som kunstnerisk aktivitet. Der du har brukt teaterkunsten til å vise hvordan barnekultur og barns lek kan ses som dramaturgisk, forsøker kanskje jeg å vise hvordan barnekultur og barns dramaturgiske lek kan bli teaterkunst? Du skal vite at jeg også har funnet stor støtte og inspirasjon fra ditt PhD-arbeid til hvordan man kan skape både forskningsdesign og skriftlig framstilling for et komplekst, performativt forskningsarbeid med barn som deltakere.

Jeg vil også rette en spesiell takk til en annen nestor i barnehagefaglig dramaarbeid: Helge Reistad, for vårt vennskap og mange samtaler om barn og scenekunst over utallige kaffekopper i Oslo og Odalen de siste årene.

Hjertelig takk til min kjære veileder Lise Hovik. Ikke bare er du en aktiv kunstnerforsker innen scenekunst for barn, du er også en av landets fremste skapere av teater for de yngste barna og interesserer deg for mange av de samme metodologiske, kunstneriske og filosofiske spørsmål som meg. Det har vært et stort og gledelig privilegium å ha hatt akkurat deg som veileder! Takk for alle gode samtaler og all støtte, oppmuntring og veiledning i dette prosjektet som tok lenger tid enn planlagt.

Tusen hjertelig takk til Ragnhild, Hans og Astrid, og Ruth, Dagfinn, Magnus, Felix og Wilfred som har stått for utallige måltider, vinglass, gjesteromnetter, lån av oppmuntrende bamser og generelt strålende husvenn-opphold under mine mange perioder som samlingsbasert student i Trondheim siden høsten 2017. Tusen hjertelig

takk til mamma og pappa for ypperlig fullpensjons masterhotell-opphold på Åbuset når korona-krisa og oppussing i Oslo definitivt gjorde Odalen til den beste skrivestua.

Til slutt, tusen takk til min kjære Victor, Mi Vida. Du kom inn i livet mitt midt i dette studiet. Du har bidratt med faglige tips som både barnehagelærer og erfaren masterstudent, du har gitt meg solid oppmuntring, og ekstra masse tålmodighet og kjærlighet i denne innspurten. Nå er jeg endelig både mester i scenekunst for barn, med barn, -og attpåtil gift med deg! Huzzah!

Guro Erika Trøseid Gjerstadberget

Sander, 29.mai 2020

INNHOLDSFORTEGNELSE

Figurliste	9
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON.....	10
<i>Innledning.....</i>	<i>10</i>
Kort om PÅ SPILL!	11
Oppgavens oppbygning	12
Forskningsprosess og forskningsdesign.....	14
Integrering av masterstudiet og eget virke som koreograf	15
Forskningsperspektiver	17
Hensikter	18
<i>Min bakgrunn som kunstner og pedagog</i>	<i>22</i>
Min performative vending.....	22
Fra performance til samtidsdans.....	23
Fra kunst til lek og pedagogikk til kunstpedagogikk i academia.....	23
<i>Begrepsavklaringer</i>	<i>25</i>
Performance som både lek, spill og teater - Performanceteori	25
Den performative vendingen - Kunstverk versus kunsthendelse.....	26
Dansekunst, koreografi, koreografisk tenkning og dramaturgi.....	27
<i>Tidligere forskning på interaktive dramaturgier</i>	<i>31</i>
Interaktivitet i dagens barnekultur og kunst for barn	31
Tidligere kunstnerisk forskning: SceSam-prosjektet.....	32
Den åpne, improviserende formen	32
Balansen mellom lek, kunst og pedagogikk.....	34
Betydningen av innsikt i barndomsforståelser	35
Tidligere forskning med posthumanistiske perspektiver	36
<i>Forskningsspørsmål og problemstilling</i>	<i>38</i>
KAPITTEL 2: TEORETISK OG ANALYTISK FUNDAMENT	40
<i>A/R/Tografi</i>	<i>41</i>
Rhizom og Becoming	41
<i>Agentisk realisme</i>	<i>42</i>
Intra-aksjoner og agens	43
<i>Intra-aktiv pedagogikk</i>	<i>44</i>
Lenz Taguchis tre lesninger til intra-aktive analyser.....	44
1) Være-i-verden Her	45
2) Være-i-diskurs.....	46
3) Være-del-av-verden	46
KAPITTEL 3: METODE.....	48
<i>Kunstpraksisen som metodologisk framkomstmiddel.....</i>	<i>49</i>
Artografiske rolleforståelser.....	50
Kunstnerforskerens tre sammenvevde jobber	52
Samarbeidet med scenekunstner Thea Fjørtoft.....	54
<i>Metoder.....</i>	<i>56</i>
Skriving som metode: Om det å skrive akademisk om scenekunst.....	56
Dokumentasjonsmetoder.....	57
<i>Kunstneriske metoder</i>	<i>58</i>
Affordans og inskripsjon som dramaturgiske og scenografiske dreiepunkt.....	58
Fysisk improvisasjon	59

<i>Analysemetoder</i>	60
Fra artografisk til intra-aktiv bevissthet	61
<i>Forskningsetikk</i>	62
Informert samtykke og anonymisering	62
Barnas opptreden foran kamera	63
<i>Validitet og reliabilitet</i>	65
<i>Forskningsprosessens faser</i>	65
<i>Design av kunstnerisk konsept</i>	71
Tid og rom	71
PÅ SPILL! blir til.....	72
Valg av arena og kontekst: Lek, kunstaktivitet eller Kunst?	75
KAPITTEL 4: ANALYSER	79
<i>Performative og artografiske analyser: Hva skjer i PÅ SPILL!?</i>	79
A/R/TOGRAFISKE FORBEREDELSE (eksempel fra Barnehagen)	80
PERFORMATIV ANALYSE 1: Barnehagen	81
PERFORMATIV ANALYSE 2: Kongsgården	85
A/R/TOGRAFISK ANALYSE.....	88
<i>Intra-aktive analyser</i>	90
De tre ulike være-lesningene som agentiske kutt	90
AGENTISK KUTT 1:	92
Analyse av «Å tøye kroppens grenser/Hedda danser» i være-i-verden-lesning	92
Drøfting av agentisk kutt 1: Estetisk vurderende blikk med være-i-verden-lesning	94
AGENTISK KUTT 2:	95
Analyse av "Sjokoladedomino" i være-del-av-diskurs-lesning.....	95
Drøfting av agentisk kutt 2: <i>Sjokolade-ladninger som lupe for vurdering av agentiske maktrelasjoner i være-i-diskurs</i>	100
AGENTISK KUTT 3:	104
Analyse av Stoldansen i være-del-av-verden-lesning	104
Drøfting av agentisk kutt 3: Materialenes handlekraft som være-del-av-verden-fokus	107
Kort performativ drøfting.....	110
KAPITTEL 5: SAMMENFATTENDE DRØFTINGER	112
Hva bidrar de agentiske kutt-analysene i være-i-lesningene med?	113
Hva forteller mitt forskningsmateriale om hvordan PÅ SPILL! fungerer som form og konsept?	117
Etiske refleksjoner over PÅ SPILL! som kunstnerisk design for et likeverdig kunstmøte	119
Hvordan den intra-aktive innsikten påvirker kunstnerens rolle og valg av materialer	120
Har jeg greid å skape et nyskapende og velfungerende bidrag inn i den interaktive scenekunstdiskursen for barn?	127
Kunstpraksisen som A/R/Tografisk og intra-aktivt framkomstmiddel	130
Becoming barn og performance.....	130
KAPITTEL 6: Oppsummering, konklusjoner og avslutning	134
<i>Veien og fluktlinjene videre</i>	137
KILDER	138

Figurliste

Forsidefoto: «Stolagens» Foto: G. Gjerstadberget	1
Figur 1. «Spillerne i Barnehagen». Foto: G. Gjerstadberget	10
Figur 2. SceSam-prosjektets arbeidsmodell (Lise Hovik og Lisa Nagel).....	34

Se også bilder og modeller i bildevedlegg i sammenheng med teksten.

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON



Figur 1. «Becoming PÅ SPILL!». Foto: G. Gjerstadberget

Innledning

Denne masteroppgaven er en a/r/tografisk¹ og intra-aktiv² undersøkelse av performance og fysisk improvisasjon som kunstnerisk uttrykksform med barnehagebarn. Oppgaven er basert på mitt eget kunstneriske forskningsprosjekt innenfor interaktive dramaturgier i scenekunst for og med barn. Gjennom kunstnerisk praksis og prosess som hovedmetode har utgangspunktet mitt vært å skape en forestilling i såkalt *åpen improviserende form*, med *medskapende deltakelse* fra barna og *åpen dramaturgi* (se modell på s. 34). *PÅ SPILL!* er det kunstneriske resultatet av dette. Med masteroppgaven beskriver, analyserer, tolker og drøfter jeg kunstneriske, pedagogiske og vitenskapsfilosofiske aspekt ved å skape, gjennomføre og

¹ A/r/tografi er en praksisbasert forskningsmetodologi innenfor kunst, utdanning og skriving. Begrepet er satt sammen av a for artist, r for researcher og t for teacher + grafi (skrift) (Irwin, 2013). Se også teorikapitlet

² Intra-aktivitet er, til forskjell fra *inter*-aksjoner mellom mennesker, aksjoner som foregår mellom både mennesker, øvrige materialiteter og diskurser. Teorien gjøres rede for i teorikapitlet

dokumentere *PÅ SPILL!* som et intra-aktivt og a/r/tografisk kunstnerisk forskningsprosjekt. Forsknings-prosjektet er et resultat av agentiske³ møter og fluktlinjer⁴ mellom kunstpraksis, pedagogikk, barnekultur, diskurser, hendelser og forskningsperspektiver:

- *min egen kunstneriske praksis som dansekunstner og koreograf*
- *min erfaring og kompetanse som barnehagelærer og høskolelektor i kunsthøgskolen*
- *barnekulturelle, pedagogiske og kunstneriske diskurser*
- *hendelser med samspill mellom barn, voksne, scenekunstnere, materialer og diskurser*
- *kvalitative, kunstneriske og postkvalitative⁵ forskningstilnæringer*

Kort om PÅ SPILL!

PÅ SPILL! er en improvisasjons-performance for og med barn, utviklet spesielt for de eldste barna i barnehagen: 4-6-åringene. Performansen er i både innhold og form designet som en utforskning og iscenesettelse av medskapende, deltakende dramaturgi. Den foregår som et performativt spill der deltakerne etter tur skal improvisere fysisk på scenegulvet. Rammen for improvisasjons-spillet er både åpen og lukket, styrt av korte tidsintervaller og følgende regler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka
3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

³ Agens, agent, agentskap og det agentiske handler om å få ting til å skje, og det gjelder for alle materialiteter og kropper, både menneskelige og ikke-menneskelige (Barad, 2007 og Lenz Taguchi, 2012). Se også teorikapitlet

⁴Fluktlinjer er et begrep fra Deleuze og Guattaris filosofiske tankemodell *rhizom*, inspirert av det botaniske fenomenet rhizom, som er rotplanters rottråder som verken har begynnelse eller slutt som stadig oppstår mellom stadig nye punkt (Deleuze og Guattari i Irwin et al, 2006, s. 71). Gjøres rede for i teorikapitlet

⁵ Post-kvalitativ forskning har ifølge Lather og St. Pierre som ambisjon å re-innføre ontologiske spørsmål inn i forskning, og gjennom det sammenfiltre ontologiske og epistemologiske spørsmål (i Johansson, 2016, s. 450-451)

Egenarten ved materialene og reglene for samspillet fører til at «alt og alle» blir satt på spill i et forhandlende, dramaturgisk kappløp med tid og rom, der deltakernes egne valg og muligheter i øyeblikket, blir det drivende elementet. En gjennomføring av en hendelse/forestilling varer i cirka 45 minutter.

Med koreografiske termer kan jeg si at *PÅ SPILL!* er et score⁶ for scenisk improvisasjon, eller, som jeg sier til barna når jeg skal forklare hva *PÅ SPILL!* og performance er, eller kan være: ”*PÅ SPILL!* er både en type teater, en form for lek og et slags spill”. Tittelen *PÅ SPILL!* henviser til nettopp dette. Ordet ”spill” kan bety *å spille et spill* som i 1) *brettspill* eller 2) *skuespill*. Tittelen *PÅ SPILL!* åpner dermed opp for at noe står på spill midt imellom disse to betydningene av *å spille et spill* eller *et skuespill*. Tittelen henspiller dermed på de samme flertydige og samtidig relaterende konnotasjonene som ordet *play* får på engelsk: *å leke / en forestilling / et teaterstykke / å spille et spill eller et instrument*. Mer om hva performansen går ut på kommer fram i analyse- og metodekapitlet, og vedlegg nr 1.

Oppgavens oppbygning

Som en introduksjon til forskningstema og problemstilling vil jeg først presentere en oversikt over prosjektets forskningsprosess, forskningsdesign og forskningsperspektiver, samt mine hensikter som kunstner-forsker. Deretter presenterer jeg min bakgrunn som kunstner og pedagog. Dette kan leses som en situering av meg selv i forskningsprosjektet, både på det kunstneriske, pedagogiske og forskningsmessige planet. Til slutt i innledningen rettes fokuset inn mot presentasjon av tidligere relevant forskning, forskningsspørsmål og problemstilling.

I teorikapitlet vil jeg presentere vitenskapsfilosofiske, metodologiske og analytiske perspektiver som ligger til grunn for oppgavens ramme, metoder, analyser og drøftinger. Noen av forskningsfunnene er drøfting av metodiske og metodologiske sammenhenger mellom teori og praksis, og derfor er metodologisk teori plassert delvis i teorikapitlet. Dette er

⁶ I klassisk ballett kan et score være en form for tegning/notasjon av koreografi, slik noter er notasjon for musikk og et partitur er notasjon for ensemblemusikk. I samtidsdansefeltet er min erfaring at et score kan være som ”et sett med spilleregler” for hva som er fokus i en improvisasjon, eller et score kan være stikkord som fungerer som inspirasjon og inngang til å skape bevegelse med gitte kvaliteter, motiver eller tema. Scoret for *PÅ SPILL!* består av spilleregler, et utvalg materialer og en spesifikk organisering og merking av scenerommet.

i tråd med både a/r/tografisk og kunstnerisk metode, der det kunstneriske og vitenskapelige, det praktiske og tenkende-skrivende, går inn i hverandre. Det å forske fram metoder og filosofere over tankemodeller underveis i prosessen kan være del av den kunstneriske forskningspraksisen og kunnskapen som produseres (Irwin, 2013 og Borgdorff, 2012).

I metodekapitlet vil jeg gå nærmere inn på viktige metodologiske refleksjoner, samt beskrive de ulike metodene jeg har tatt i bruk. I metodekapitlet vil jeg også presentere hvordan jeg har utviklet *PÅ SPILL!* som konsept gjennom koreografisk, scenografisk og dramaturgisk tenkning, og hvordan jeg videre designet prosessen med å iscenesette, gjennomføre og dokumentere *PÅ SPILL!* som a/r/tografiske hendelser i samspill med deltakende barn og voksne.

I presentasjon av empiri og analyse-kapitlet presenterer jeg et utvalg hendelser fra ulike gjennomføringer av *PÅ SPILL!* analysert i performative (estetiske), artografiske og intra-aktive i perspektiv.

I drøftingen setter jeg de intra-aktive analysene mine i en større sammenheng og forsøker å gi noen konklusjoner på hva det intra-aktive perspektivet kan bidra med som dramaturgisk metode og tenkning i performative samspill der både scenekunstner, barn, voksne, materialer, diskurser, tid og rom ses som likeverdige agenter.

Forskningsprosess og forskningsdesign

Kort fortalt består forskningsprosessen og forskningsdesignet av 1) den kunstneriske og kreative prosessen som koreograf med å skape konseptet for *PA SPILL!* som performance, inkludert anvendelse av teorier og diskurser, deretter 2) prosessen med å iscenesette, gjennomføre og dokumentere den første rekken av performance-hendelser på to ulike arenaer med barn som deltakere, for så å 3) transkribere, analysere og tolke de dokumenterte samspillene som performative (estetiske) og a/r/tografiske. Deretter oppdaget jeg den intra-aktive teorien, som førte til 4) analyser av samspillene som intra-aktive. Dette førte videre til at jeg kunne 5) anvende både erfaringer og denne ny-erhvervede intra-aktive forståelsen til å videreutvikle konseptet og formen gjennom de neste rekkene av performance-hendelser på nye arenaer i møte med nye deltakere. Den siste fasen har handlet om å 6) systematisere og beskrive den forskende prosessen i form av denne masteroppgaven.

I alt har 24 *PA SPILL!*-hendelser blitt gjennomført i 6 ulike pedagogiske, kunstpedagogiske og kunstneriske settinger, først og fremst med barnehagebarn mellom 4 og 6 år som deltakere. I tillegg har barnehageansatte, foreldre, besteforeldre, yngre og eldre søsken, kunstnere, barnehagelærerstudenter og barnehagelærerutdannere deltatt i enkelte hendelser (se detaljert oversikt over hendelser, deltakere og arenaer i vedlegg nr 2).

Den aller første rekken av forskningshendelser foregikk over flere uker i Bjørndal barnehage i Oslo (heretter omtalt som Barnehagen) fra september til oktober 2018. 31. I november 2018 ble også fire runder av spillet gjennomført med barnehagegrupper på Kongsgården⁷ i Trondheim, en kunstpedagogisk arena for barnehagebarn i Trondheim. Disse utgjør hovedsakelig det behandlede forskningsmaterialet i oppgaven, men *PA SPILL!* har også fortsatt som kunstneriske hendelser i 2019 og 2020: I oktober 2019 ble *PA SPILL!* gjennomført som kunsthendelse seks ganger på Hamar Performancefestival på Kunstbanken Hedmark Kunstsenter⁸. I oktober 2019 gjennomførte jeg spillet i dramaundervisning med barnehagelærerstudenter på Høgskolen i Innlandet. I november 2019 ble det gjennomført på

⁷ Se <https://lydhorikongsgarden.wordpress.com/guro-erika-troseid-gjerstadberget/>

⁸ Se dokumentasjon av kunsthendelse på https://kunstbanken.no/performance_mal/guro-erika-troseid-gjerstadberget-pa-spill/

Fylkeskulturkonferansen i Innlandet i to runder med kunstnere, kulturarbeidere og fylkespolitikere i tillegg til meg, medskapende scenekunstner Thea Fjørtoft og hennes to barn på 5 og 8 år. I mars 2020 ble spillet gjennomført med en invitert barnehageavdeling sammen med kunstfags-kolleger fra barnehagelærerutdanningene ved Høgskolen i Innlandet og Universitetet i Agder. Disse hendelsene representerer *PÅ SPILL!* sitt videre liv og utvikling som kunsthendelser.

Integrering av masterstudiet og eget virke som koreograf

Fokuset mitt på deltakende, medskapende scenekunst for barn springer ut av min egen utforskning av ulike former for interaktivitet i mitt profesjonelle virke som både pedagogisk leder og dansekunstner/koreograf de siste årene. Høsten 2017 hadde jeg sluttet i jobben som pedagogisk leder til fordel for masterstudiet i barnekultur og kunstpedagogikk og returnering til mitt eget koreografiske virke, etter noen års pause fra det profesjonelle scenekunstheltet. Jeg hadde allerede ved studiestart definert at jeg ville integrere det koreografiske virket mitt inn i de ulike emnene, før det skulle munne ut i et praktisk-kunstnerisk masterprosjekt. Denne integreringen har, både i masterstudiet og i min kunstneriske praksis, ført fram til kunstnerisk forskning på ulike grader og former av interaktivitetsdramaturgi i egne scenekunstproduksjoner rettet mot barnehagebarn.

Høsten 2017 innlemmet jeg arbeidet med å skape forestillingen *Hvalsang til bestefar*⁹ i masterstudiets første emne (Kunstfaglig skapende fordypning). Denne forestillingen har omtrent det Hovik og Nagel (2017, s. 45) kaller «åpen, inviterende, dialogisk dramaturgiform» der barna deltar fysisk i det sceniske universet gjennom tydelig ledet, lekende aktivitet. For meg ble dette arbeidet en fordypning i å skrive min egen klassiske, aristoteliske dramatik, og å iscenesette den som interaktiv form med aktivisert barnepublikum. Jeg spiller her selv hovedrollen i den selvbiografiske fabelen som formidles gjennom multimodal og delvis likestilt bruk av virkemidler. *Hvalsang til bestefar* er deretter i løpet av 2018-2019 spilt for omlag 1200 deltakende barnehagebarn i hittil 67 forestillinger

⁹ *Hvalsang til bestefar* er initiert, skapt og framføres av undertegnede i samarbeid med folkemusiker Ole Nilssen, Teater i Glåmdal og Hvalfangstmuseet i Sandefjord, med finansiering fra SPENN (Norsk Scenekunstbruks nasjonale fond i Den kulturelle skolesekken) og Norsk Kulturråd. Prosjektet har som mål å turnere i alle Glåmdalens 46 barnehager.

fordelt på 23 barnehager i 5 kommuner. Gjennom alle disse publikumsmøtene har jeg kunnet studere forholdet mellom handling, dialog, virkemidler og dramaturgi i en kompleks, interaktiv teatral kommunikasjon med barnepublikummet. Disse erfaringene har vært svært nyttige som springbrett og inspirasjon for den enda mer åpne og improviserende formen jeg har utviklet i *PÅ SPILL!*.

Jeg har også knyttet det kunstneriske, praktiske arbeidet med *PÅ SPILL!* til to andre kunstneriske forskningsprosjekter. Det har gitt meg og *PÅ SPILL!* tilgang til ulike typer arenaer og kontekster. Det ene forskningsprosjektet er LYDHØR og det andre er forprosjektet Prosjekt Morf. I LYDHØR undersøkes sympoetisk samspill mellom natur, miljø, omgivelser, materialer, små barn, kunstnere, pedagoger og forskere. Prosjektet arbeider i perioden 2019 til 2021 med å utvikle små barns møte med kunst gjennom etablering av en kunstarena for små barn i tidligere Kongsgården barnehage i Trondheim¹⁰. Samarbeidet med LYDHØR i Kongsgården har gitt mange gode tverrfaglige øvelser og diskusjoner om kunst og forskningsmetoder med andre kunstner-forskere, i tillegg til å være en svært passende kunstpedagogisk arena for utprøving av *PÅ SPILL!* med besøkende barnehagegrupper.

Prosjekt Morf er mitt eget koreografiske forprosjekt om medskapende interaktivitet i scenekunst for barn, der jeg blant annet tar utgangspunkt i affordans i teatrets virkemidler som metode for utforskning av dramaturgiske, medskapende samspill. Forprosjektet er støttet med forprosjektmidler fra Norsk Kulturråd.¹¹ Prosjektstøtten har gitt meg muligheten til å samarbeide med programmerende kunstneriske arenaer og å engasjere andre scenekunstnere i prosjektet. Kunstbanken Hedmark Kunstsenter og scenekunstner Thea Fjørtoft har blant annet vært to viktige samarbeidspartnere for noen av gjennomføringene.

Å knytte forskningsarbeidet mitt til disse to andre prosjektene har gitt meg muligheten til å utvikle og framføre det kunstneriske materialet på en mer gjennomarbeidet måte. Det har også bidratt til at prosjektet er gjennomført i både en pedagogisk, en kunstpedagogisk og en kunstnerisk kontekst, noe som kan gi ulike virkninger på hvordan hendelsene leses. *PÅ*

¹⁰ Se <https://lydhorikongsgarden.wordpress.com>

¹¹ Se under Gjerstadberget Scenekunst, Prosjekt Morf på <https://www.kulturradet.no/stotteordning/-/vis/forprosjekt-scenekunst/tildelinger/2018/5.+juni+2018> .

SPILL! vil fortsette å leve som kunsthendelse for barn gjennom både LYDHØR, Prosjekt Morf og sannsynligvis flere barnehager, i framtida.

Forskningsperspektiver

I sin helhet plasserer masteroppgaven seg i møtet mellom flere forskningsfelt: forskning, kunst og pedagogikk, nærmere bestemt som et kunstnerisk forskningsprosjekt i interaktiv scenekunst for barn, i lys av post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet. Samtidig kan oppgaven leses som kunstnerisk forskning *i spill* mellom ulike forskningsparadigmer; en akademisk hybrid mellom å søke kunnskap gjennom å fortolke empiri i det tradisjonelle kvalitative forskningsparadigmet og det å søke kunnskap gjennom å gjøre praksis i det nyere performative forskningsparadigmet (Haseman, 2006). Dette gjenspeiles i valg av metoder, som både er empiriske og kunstneriske, i de vitenskapsfilosofiske horisontene jeg har hatt med meg som forforståelse, og de jeg har oppdaget og anvendt på veien.

Gjennom å oppdage posthumanistisk intra-aktiv teori (Barad, 2007 og Lenz Taguchi, 2012) i siste halvdel av skriveprosessen har jeg blitt bevisst hvordan den performative forskningsprosessen min kan være kunnskapsproduksjon i et eticho-onto-epistemologisk¹² perspektiv (Barad, 2007, s. 185). Dette innebærer at oppgaven utforsker en nymaterialistisk¹³ og postkvalitativ forståelseshorisont (Lenz Taguchi, 2012, s. 12 og Barad (2007).

Deler av det forskende arbeidet med *PÅ SPILL!* har handlet om å finne et begrepsapparat som kan fungere som analytisk redskap for mekanismene mellom deltakere, handling og materialer i performative samspill. Den intra-aktive teorien har gitt meg svar på visse praktiske og teoretiske spørsmål ved deltakende interaktivitet, som jeg lenge har fundert på, men ikke tidligere funnet svaret på. Ved å analysere dokumentasjon av samspillet i *PÅ SPILL!* med det intra-aktive perspektivet har jeg fått nye innsikter om hvordan materialer og

¹² Se teorikapittel

¹³ Ny-materialisme betegner en materiell vending i både forskning og praksis innen kunst, naturvitenskap, utdanning og humaniora i senere tid. I billedkunsten kan vi for eksempel se en vending fra at kunsten i stor grad var konsept- og idebasert på tidlig 2000-tall, til at kunsten har blitt mer håndverks- og materialbasert de siste årene (se for eksempel <http://www.kunsthåndverk.no/anmeldelser/2018/11/16/materialitetens-tidsalder>). Slik jeg forstår det kaller ikke Barad og Lenz-Taguchi seg direkte som nymaterialistiske forskere, men blir av mange andre omtalt som det (for eksempel i Sandvik et al, 2016)

diskurser kan ses som selvstendige, likeverdige agenter med handlekraft i det sceniske samspillet. Disse innsiktene har jeg videre kunnet anvende som kunstneriske strategier i nye rekker av *PÅ SPILL!*-hendelser i siste praktiske fase av forskningsprosessen. Slik føres den teoretisk-analytiske forskningsprosessen tilbake til den kunstneriske praksisen og *PÅ SPILL!* som konsept, erfaring og kunsthendelse.

Hensikter

Det å skape kunst kan i seg selv kalles kunstnerisk forskning, men for at det skal kunne kalles kunstnerisk forskning i akademisk forstand kreves det i følge Borgdorff (2012, s. 54-58) at følgende ontologiske, epistemologiske, metodologiske og kontekstuelle spørsmål blir besvart:

- Hensikt
- Originalitet
- Kunnskap og forståelse
- Spørsmål, utfordringer og problemer
- Kontekst
- Metoder
- Dokumentasjon og formidling

Denne masteroppgaven vil i sin helhet forsøke å artikulere og svare på disse spørsmålene, men jeg vil innledningsvis gå mer i dybden for hensikten med dette forskningsprosjektet. Med sitt a/r/tografiske utgangspunkt ligger det i prosjektets natur å utvikle noe kunstnerisk, pedagogisk og forskningsmessig som går hånd i hånd, i ett og samme prosjekt. Dermed plasserer masterprosjektet seg med hensikter i både kunstneriske, barnekulturelle og kunstpedagogiske kontekster:

Den kunstneriske hensikten har altså vært å skape scenekunst. Det å skape en forestilling/forestillingsform for og med barn har vært det kunstneriske utgangspunktet, og selve motivasjonen og intensjonen for å gjennomføre dette masterstudiet og masterprosjektet. Det har vært viktig for meg at forskningsprosessen skulle føre fram til et kunstnerisk resultat

som skal kunne stå for seg selv, som selvstendig koreografisk konsept/hendelse i en kunstnerisk kontekst av offentlige, programmerende scenehus, festivaler og formidlingsinstitusjoner og andre kunstneriske arenaer. Dermed har det å velge kunstnerisk metode for masterprosjektet vært et viktig standpunkt for meg personlig, som både kunstner og forskende masterstudent.

Den kunstneriske hensikten handler også om å skape et *nyskapende og originalt bidrag* til scenekunstheltet for barn. Med *PÅ SPILL!* skaper jeg noe jeg mener er originalt og nyskapende innenfor en relativt ny, men likevel veletablert, scenekunstdiskurs om interaktivitet og deltakelse i profesjonell scenekunst for barn. Jeg har tatt utgangspunkt i en form for interaktivitet som kalles «åpen og improviserende dramaturgiform». I denne formen for interaktivitet er publikum medskapende, og utøverne trenger dramapedagogisk kompetanse og erfaring med improvisasjon og håndtering av kaos (Hovik og Nagel, 2017, s. 45, se også s. her i oppgaven). Improvisasjon og performance som sjanger og uttrykk med barn i 4-6 års alderen kan i seg selv også ses som nyskapende. Valg av sjanger henger sammen med målet om å skape en åpen dramaturgi, noe jeg beskriver nærmere i metodekapitlet.

Den åpne og improviserende formen er lite anvendt i scenekunsten sammenlignet med mer lukkede og halvåpne former for deltakende interaktivitet, der deltakerne gjerne er aktiviserte, men ikke reelt medskapende. Dette er min egen observasjon, men tidligere forskning på interaktiv scenekunst har kommet fram til det samme (Hovik og Nagel, 2017, s. 34). Det å forsøke å skape et interaktivt scenekunstnerisk bidrag med den åpne, dramaturgiske og medskapende formen ser jeg dermed som en måte å fylle et slags kunnskapshull på, eller snarere som et bidrag som kan utvide det mangfoldet som allerede finnes i scenekunstheltet for barn. Utforskning av en åpen improviserende form er også en naturlig fortsettelse på min egen kunstneriske praksis, da utforskning av ulike former for publikumsdeltakelse og medvirkning fra barn i kunstneriske prosesser, har vært gjennomgående for min egen scenekunstvirksomhet og pedagogiske praksis de siste årene.

Det viser seg at det ofte finnes flere skjulte problemer og utfordringer knyttet til maktrelasjoner mellom utøvere og publikummere i interaktive kunstformer og medier som skal medvirke med publikum (Hovik og Nagel, 2017 og Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2015, s. 232 - 235). Noe av bakgrunnen for den nymaterialistiske teorien bunner i en intensjon

om å skape en mer etisk holdbar bevissthet (Barad, 2007 og Lenz Taguchi, 2012). Jeg har aktivt anvendt det intra-aktive perspektivet som en kunstnerisk metode for å undersøke hvordan det kan gi en annen type bevissthet om mekanismer som ellers er skjult med en interaktiv forståelse av samspill mellom utøvere og publikum. Det intra-aktive perspektivet kan bidra til å åpne og nyansere på hvilke måter materialer, rom, ting, ideer, språk og diskurser også påvirker deltakerne og spiller aktive roller i samspillet på scenen. Det nyskapende kunstneriske bidraget kan også derfor sies å være det intra-aktive perspektivet og hvordan nettopp det kan bidra til en større dramaturgisk refleksjon om mekanismer og relasjoner mellom alle agenter, både menneskelige og ikke-menneskelige, i interaktive samspill. Det intra-aktive perspektivet får dermed konsekvenser for hvordan samspill på scenen kan forstås, og hva i samspillet som får status som kunstnerisk, drivende funksjon. Det er nettopp dette forholdet jeg skal undersøke og drøfte i denne oppgaven.

Den pedagogiske hensikten springer ut av den kunstneriske. Jeg var tidlig bevisst på at prosessen med å skape og forske fram forestillingsformen, og selve den kunstneriske gjennomføringen med barn som medskapende deltakere og aktører, både behøver pedagogisk kompetanse og refleksjon, samtidig som den kan skape ny pedagogisk kunnskap og nye metoder relevant for barnekulturelle og kunstpedagogiske praksiser. Det er også interessant for meg å utforske hvordan jeg kan anvende mine pedagogiske erfaringer og kompetanser som koreografiske verktøy, og motsatt: hvordan koreografiske og kunstneriske strategier også kan være pedagogiske strategier. Ikke bare anvender jeg mine pedagogiske kompetanser, erfaringer og grunnsyn som koreografiske verktøy, men den performative aktiviteten som *PÅ SPILL!* produserer i samspill med barna kan også fungere som et observasjonsverktøy for utforskning av barns performative kompetanser og evner til scenisk spill/lek og improvisasjon.

Det intra-aktive perspektivet er også et viktig pedagogisk verktøy. Det bidrar som sagt til å avsløre skjulte maktrelasjoner deltakerne imellom, men også relasjoner mellom deltakerne, materialer og diskurser. Dette mener jeg fører til en påfallende større mulighet for etisk bevissthet rundt maktforholdet mellom voksne og barns rolle og funksjon som deltakere i et medskapende samspill, noe jeg skal vise gjennom mine analyser og drøftinger. En etisk bevissthet rundt maktforhold i sceniske samspill er også relevant og overførbart i pedagogisk sammenheng, både i og utenfor en kunstnerisk sammenheng. Dermed er *PÅ SPILL!* også et

forskningsprosjekt som gjennom det intra-aktive perspektivet søker å bidra med pedagogisk-etisk refleksjon inn i den barnekulturelle diskusjonen om barn som deltakere, også i generelle performative samspill.

Intra-aktiv teori er allerede brukt en del i barnehageforskninga (Sandvik, Johannesen, Larsen, Nyhus og Ulla (2016) og Otterstad, 2018). Med min kunstneriske anvendelse av intra-aktiv teori ønsker jeg at *PÅ SPILL!* kan være et utvidende performativt bidrag både for det pedagogiske og det kunstpedagogiske barnehagefeltet. *PÅ SPILL!* kan også ses som en ny, kunstpedagogisk metode relevant for arbeid med barn i barnehagen, i kunstinstitusjoner og for undervisning i kunstfagene i barnehagelærerutdanningen. Ikke minst håper jeg at prosjektet gir noen verdifulle kunstpedagogiske refleksjoner og erfaringer som andre kunstnere som ønsker å skape scenekunst for barn kan finne nytte og inspirasjon i.

Den forskningsmessige hensikten har jo først og fremst vært å føre fram selve masteroppgaven, men også å bidra til hvordan kunstnerisk forskning innen deltakende scenekunst med barn kan foregå. I dette prosjektet har jeg designet og gjennomført en mangfoldig metode der A/R/Tografi, performative hendelser, koreografisk/dramaturgisk tenkning og intra-aktiv teori sammen har vært «fremkomstmiddel» for kunnskapsproduksjonen og for det kunstneriske resultatet. Å utvikle et nytt kunstnerisk resultat handler også om å utvikle ny praksis, nye kunstneriske metoder og nye forskningsmetoder (Borgdorff, 2012). Prosjektet har derfor også i stor grad handlet om å utvikle et hensiktsmessig forskningsdesign som kan favne og forvalte både de kunstneriske og de pedagogiske spørsmålene, den skapende prosessen i seg selv og kunnskapen som kunsten kan formidle. Vi kan si at dette også har vært en del av hensikten; å utvikle denne kombinasjonen som forskningsdesign for en kunstnerisk prosess. Det kan finnes flere metodiske bidrag i dette prosjektet, som jeg vil komme tilbake til i oppgavens konklusjon. Det er få som har den kombinerte kompetansen og erfaringen jeg har, både innenfor scenekunstfeltet, barnehagefeltet og i academia, og forhåpentligvis kan jeg bidra med noen nyskapende og betydningsfulle perspektiver, metoder, praksiser og refleksjoner inn i alle tre felt, i tillegg til et nytt kunstnerisk verk/hendelse/resultat.

Min bakgrunn som kunstner og pedagog¹⁴

Interessen min for interaktivt teater for og med barn springer ut av mitt eget virke som dansekunstner og barnehagelærer. Jeg har en mangfoldig kunstnerisk bakgrunn preget av mangesysling og studier innen både folkemusikk, klassisk musikk, musikkteater, scenekamp, kunsthåndverk, billedkunst, performance, folkedans og samtidsdans. Jeg har alltid hatt interesse både for det visuelle, det materielle og det performative i kunsten. Jeg har også alltid vært interessert i barn og pedagogikk og hatt en ide om at det langsiktige målet mitt var å arbeide med «noe innen kunst og barn». Alt dette gjenspeiler seg i alt jeg har drevet med av musikk-, teater-, konstruksjons- og syprosjekter som barn, i hvordan jeg har valgt utdanning, og hvordan jeg arbeider som kunstner og pedagog i dag. Ser jeg tilbake på mine kunstneriske veier og studievalg gjennom livet ser jeg at interessen min først og fremst har dreid rundt en søken etter det performative, på tvers av kunstarter og med improvisasjon og eksperimentell utforskning som metode. Etter å ha gjennomført dette masterstudiet ser jeg også tydeligere at det hele for meg har handlet om en søken etter en større dramaturgisk forståelse.

Min performative vending

Min interesse for performance ble for alvor tent mens jeg var elev på billedkunstlinja ved Agder Folkehøgskole i Søgne i 2004-2006. Med samtidskunstner André Tribbensee som lærer og linjeleder ble det store eksperimentelle og filosofiske landskapet til samtidskunsten åpnet. Vi gjorde både klassiske tegneøvelser og performative stunts, og flere stedsspesifikke og konseptuelle prosjekter med tid og rom som det store utgangspunktet. Det var også her jeg ble introdusert for kunsten til Marina Abramovic, og det jeg i dag kjenner som *den performative vendingen* i kunsten (Fischer-Lichte, 2008). Jeg ble dypt fascinert av Abramovics rituelle kunstneriske øvelser og nærmest grenseløse performancer: Gjennom et nådeløst samspill mellom hennes handlinger, et utvalg objekter og publikums forestillingsevne og reelle medmenneskelighet, oppstår et spenningsforhold der publikums tilstedeværelse og deltakelse blir satt på spill, og der dette spillet blir grunnlaget for at kunsten skal innfri sitt mål og poeng (se for eksempel om Abramovics performance *Lips of Thomas* i Fischer-Lichte, 2008 s. 11-

¹⁴ Illustrerende bilder og dokumentasjons-lenker av eksempler på min pedagogiske og kunstneriske aktivitet finnes i bildevedlegget på s. 3

12). Hva var det som fascinerte og fengslet meg så veldig med Marina Abramovics sin performancekunst? -Jo, at det som skjer i performance-øyeblikket *ikke er fiksjon*, men samtidig *iscenesatt!*

Fra performance til samtidsdans

I løpet av tida ved folkehøgskolen skulle min kunstpraksis bevege seg fra klassisk musikkutøvelse via todimensjonale visuelle uttrykk over til performative eksperimenter med bevegelse, stemme og materialer i tid og rom. Min egen performative vending ble avgjørende for at jeg videre valgte å utdanne meg ved det som i dag er Høyskolen for Dansekunst (HFDK) i Oslo (fra 2006-2008, den gang Skolen for Samtidsdans). Hovedteknikk og metode er improvisasjon, med en kroppsfenomenologisk holdning til grunn, og med studentens egen interesse som utgangspunkt for selvstendig utvikling av egne kunstneriske uttrykk.

Studiestedet hadde den gang, og har fortsatt, «samarbeid med Rom for Dans i Oslo om å implementere nye forståelser og kompetanse omkring skapende arbeid med barn og unge, både gjennom undervisning og praksissamarbeid» (HFDK, 2020a). Både dette, og det at mange av mine lærere ved Skolen for Samtidsdans har skapt eller utøvd i Klangfugl- og Glitterbird-forestillingene rundt denne tiden, ga gjenklang i meg.

Fra kunst til lek og pedagogikk til kunstpedagogikk i akademia

Etter noen år som utøver, koreograf, instruktør og produsent i det frie scenekunstheltet har jeg i tillegg utdannet meg som barnehagelærer (ved piloten for den nye barnehagelærer-utdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane fra 2012-2015, i dag Høgskulen på Vestlandet). For meg ble det å bli barnehagelærer en ny vei inn i min egen kunst: jeg fikk en fornyet forståelse av at det å være kunstner og det å være barn har lek og utforskning til felles. Ikke minst fant jeg ut at publikummet under 7 år er det publikummet jeg bryr meg mest om.

På veien mot dette masterstudiet har jeg med meg to års arbeidserfaring som pedagogisk leder i en kommunal Oslo-barnehage. Der drev jeg mange tverrkunstneriske, skapende prosesser sammen med medvirkende 3-5 åringer og kolleger på egen avdeling, og jeg utforsket interaktive dramaturgier i dramasamlinger jeg holdt for barnehagens 8 storebarns-avdelinger.

I dag kombinerer jeg eget virke som selvstendig dansekunstner og koreograf med en 50 % fast stilling som høgskolelektor i kunstfag ved barnehagelærerutdanninga på Høgskolen i Innlandet. Som barnehagelærer og dansekunstner er mitt pedagogiske og kunstneriske grunnsyn preget av en forståelse av lek som noe kroppslig og performativt, både på et ubevisst og et bevisst, og et kunstnerisk og et sosialt plan (jamfør begrepsavklaring om performance teori på s. 37). Jeg er tilhenger av risikolek (Sandseter, 2014) og ser på både lek og improvisasjon som aktiviteter som innebærer å utsette oss for livsviktig risiko, uansett om det gjelder fysisk utfoldelse, eller det å tørre å uttrykke seg og delta i et fellesskap som den man er i verden.

Som kunstfaglig barnehagelærerutdanner er det selvsagt viktig for meg å formidle og undervise i kunstartenes egenart. Jeg er ansatt som høgskolelektor i musikk, men underviser dermed også i folkedans og kroppslig respons og lek til musikk. Jeg brukes også hyppig som vikar i dramaundervisningen på barnehagelærerutdanninga, og har også tidligere undervist i Kunst og håndverk ved Høgskulen på Vestlandet. Uansett har jeg en performativ, kroppslig, materialbevisst, danserisk og tverrkunstnerisk tilnærming til musikkfaget og de øvrige kunstfagene i barnehagelærerutdanninga. Med min brede bakgrunn og utdanning omtales jeg av kolleger som «limet» i undervisningen i Kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet i barnehagelærerutdanninga. Det å formidle forståelse for performative likheter, sammenhenger og potensialer mellom barns lek, barns væremåte og kunstartene, samt det å improvisere, i vid forstand, er noe jeg mener er viktig for barnehagelærere.

Som både dansekunstner og høgskolelektor får fokuset på å forske og finne ut av hvordan barnekulturelle, performative, materielle og dramaturgiske fenomen kan henge sammen, på et ontologisk og epistemologisk plan, ny kraft og mening. Det er i denne konteksten av kunst, improvisasjon, akademia, barnehagepedagogikk, lek og nærhet til barnas verden, gjennom min kroppslige og utforskende praksis og væremåte, at dette forskningsprosjektet situeres.

Begrepsavklaringer

Performance som både lek, spill og teater - Performanceteori

Ser man på *PÅ SPILL!* som lek kan man gjerne si det er en regel-lek. Hvorvidt *PÅ SPILL!* er kunst eller ikke, er ikke et stort fokus i masteroppgaven. Jeg ser på *PÅ SPILL!* som både pedagogikk, lek og kunst, med først og fremst som kunst, i dette tilfellet med en forståelse av kunst som sosial kunst med bakgrunn i *relasjonell estetikk* (Borriaoud, 2002) eller *participatory art* (Bishop, 2012), eller gjerne slik Tony Valberg ser sitt prosjekt «I SAMMEN» der samværet representerte kunstens egentlige objekt (Valberg, 2017, s. 157)

For å sette *PÅ SPILL!* i en videre performativ forståelse, vil jeg ellers plassere *PÅ SPILL!* innenfor en bred performativ kontekst slik Schechner med sine performance-teorier ser scenekunst og performance som en del av et bredt menneskelig performativt kulturspekter. Schechner (1988, s. 8) definerer både lek, spill, sport, teater og ritualer som del av performance-spekteret. Disse deler de følgende basiskvalitetene: 1) en spesiell organisering av tid; 2) spesielle verdier knyttet til objekter; 3) ikke-produktivitet når det gjelder varer eller verdier; og 4) regler. Ofte skjer disse aktivitetene også på spesielle steder, -ikke-ordinære steder – som er konstruert aktivitetene. Schechner sier videre (1988, s. 13-14):

Special rules exist, are formulated, and persist because these activities are something *apart from everyday life*.^{16]} A special world is created where people can make the rules, rearrange time, assign value to things, and work for pleasure. This “special world” is not gratuitous but a vital part of human life. No society, no individual, can do without it. It is special only when compared to the “ordinary” activities of productive work. In psychoanalytic terms, the world of these performance activities is the pleasure principle institutionalized.

Som jeg allerede har vært inne på ser jeg på *PÅ SPILL!* som både teater, lek og spill. Jeg vil også si at *PÅ SPILL!* i høyeste grad er et rituale. Deltakerne skaper også egne ritualer når de gjør handlinger og hermer hverandre i spillet. Mange ganger kan det oppstå situasjoner som ligner på sport idet to barn er samtidig på scenen og fysisk kjemper om noe. Det er ikke et poeng at *PÅ SPILL!* skal ligne på alle de ulike grunnaktivitetene Schechner lister opp. Jeg ser

PÅ SPILL! som scenekunst i spennet mellom dansekunst, teater og performance-kunst, men ser også nytten i å gå utenom kunstbegrepet og se *PÅ SPILL!* i lys av alle disse menneskelige kulturelle, performative aktivitetene som lek, spill, sport, teater og ritualer. -Alt er performativt.

Den performative vendingen - Kunstverk versus kunsthendelse

På 60-tallet foregikk det et performativt skifte på tvers av kunstdisipliner som påvirket kunstbegrepet og også forståelsen av teater/forestilling. Grenser mellom kunstarter ble mer flytende, kunsten ble generelt mer performativ, og vi fikk nye uttrykk og sjangre som *action painting*, *body art*, *video installasjoner* og *performance kunst* (Fischer-Lichte, 2008, s. 18 - 19). Tidligere ble kunst og teater sett som selvstendige objekt og verk, mens med det performative skiftet ble teater og kunst forstått som hendelser, sentralt (Sauter, 2000, Fischer-Lichte, 2008, Schechner, 2002). Ved å argumentere for at materialitet og "verket som handling" oppstår eksklusivt i sanntid og aldri kan gjentas på nøyaktig samme måte, har Erika Fischer-Lichte bidratt med ny performativ estetikk (2008) der teater og kunst som hendelse står særlig sentralt.

Å se kunst og teater som hendelse får også konsekvenser for hvordan vi ser relasjonen mellom kunsten, kunstner og publikum, utøver, materiale og betrakter. Som Fischer-Lichte sier, er teaterhendelsen avhengig av dette forholdet: "The bodily co-presence of actors and spectators enables and constitutes performance" (2008, s. 32). Fischer-Lichte beskriver denne kommunikasjonen mellom scenen og auditorium som en pågående autopoietic (selvdannende) feedback-loop. Hun etablerte dette begrepet for å beskrive det hun mener opptrer i alle performative kunsthendelser: en konstant pågående utveksling mellom utøvere og publikummere med felles innflytelse. Det planlagte og kontrollerte, og det spontane og uforutsette blir også en del av den kunstneriske hendelsen i en slik forståelse. «Performances are generated and determined by a self-referential and ever-changing feedback loop. Hence, performance remains unpredictable and spontaneous to a certain degree" (Fischer-Lichte, 2008, s. 38).

Fischer-Lichtes feedback-loop er både anvendt og videreutviklet i forskning på scenekunst for små barn (Blixrud, 2010, Bönisch, 2010, Nagel, 2013, Hovik, 2014) fordi denne forståelsen,

som Nagel peker på, gjør det mulig å : “[...] argue that children’s physical and verbal contributions to a theatrical event, which are often overlooked as either noise or enthusiasm, should instead be examined in the light of the feedback loop, thus shedding light on the participatory dimension of the theatre experience (2013, s. 164). Nagel argumenterer videre for at, gjennom å se forestillinger som hendelser, kan både kritikeren, dramaturgen og de involverte kunstnerne undersøke hva barns egne erfaringer kan fortelle oss om estetiske og sosiale kvaliteter i kunsten (2013, s. 176).

Jeg kommer ikke til å anvende Fischers-Lichtes teori om feedback-loop i denne oppgaven da det som sagt allerede er gjort i mye annen forskning, og jeg ser det også som for omfattende for oppgavens omfang å inkludere denne teorien i tillegg til det intra-aktive perspektivet til Barad og Lenz-Taguchi. Jeg vil også mene at det krever et større arbeid å undersøke hvordan Fischer-Lichtes teori, som også inkluderer en vid forståelse av materialitet i scenekunst, eventuelt fungerer sammen med Barads agentiske realisme. Jeg velger likevel å informere om Fischer-Lichtes selvdannende feedback-loop, -som et bakteppe for hva jeg legger i å omtale *PÅ SPILL!* som hendelse.

Dansekunst, koreografi, koreografisk tenkning og dramaturgi

Som dansekunstner er det gjennom dansekunst og koreografi jeg skaper min scenekunst. Jeg har med meg min begrepsforståelse for dansekunst, koreografi og koreografisk tenkning fra min tid som student ved Skolen for Samtidsdans (2006-2008), i dag Høyskolen for Dansekunst (HFDK). HFDK definerer begrepene på følgende måte:

Høyskolen for dansekunst stiller seg åpen til hva dansekunst er, kan være eller skal bli. Dansekunst kan beskrives som performative kunstuttrykk med base i dans og bevegelse, som realiseres i møte med publikum. For Høyskolen for dansekunst er de karakteristiske trekkene ved ny dansekunst at den: 1) tar utgangspunkt i de menneskene som utøver den, 2) skaper kontinuerlig sine egne former og arbeidsmetoder, 3) er relasjonell og tids- og stedbunden og 4) er bevisst sin historiske forankring

Koreografi var opprinnelig et begrep for notasjon av dansebevegelser (av gresk *khoreia* dans og *-grafi* skrift). Koreografi kan i dagens dansekunstfelt defineres som begrepet for strukturert bruk av bevegelse (kropp i tid og rom) for å skape kunstnerisk form.

Koreografisk tenkning innebærer å kontinuerlig stille spørsmål om hva dans og koreografi kan være, hvor dans og koreografi kan foregå og hvordan dans og koreografi kan møte sine omgivelser.

Begrepet koreografisk tenkning kan forstås både i en fenomenologisk forstand, slik at tenkningen relaterer seg til kroppslig erfaring og praksis, og kan likeledes være konseptuelt forankret (Jfr. fenomenologisk filosofi og dens dialektiske forståelse av kroppen). Koreografisk tenkning betegner med andre ord et forholdningssett til strukturering av bevegelse i tid og rom i vid forstand. (HFDK, 2020b)

Koreografi innebærer altså strukturering av bevegelse og kropp i tid og rom. Men hva når bevegelsen skal være i samspill med objekter og materialer? Objekter og materialer kan ses som en del av rommet, men jeg mener at jeg ikke bare forholder meg til strukturering av ting i rom; jeg undersøker også virkningen av disse tingene når de blir gjenstand for handlinger og forhandlinger i rommet. Er det egentlig koreografi jeg driver med da? Er scenografi et bedre redskap og begrep, eller er det faktisk dramaturgi jeg driver med? Siden jeg opererer i et tverrfaglig felt og denne oppgaven er en dramafaglig oppgave, og ikke minst fordi jeg forholder meg til dramaturgiske modeller (SceSam-prosjektet, Hovik og Nagel, 2017) ser jeg det som relevant i sammenhengen å undersøke begrepet koreografi versus dramaturgi:

Ordet dramaturgi er en avledning av drâma, fra gresk drân, som betyr *handling*. Begrepet skal først ha blitt tatt i bruk på 1700-tallet av den første kjente dramaturg, Gotthold E. Lessing, som begrep for refleksjoner over dramaet som virksomhet, og dets vesen og virkning.

Dramaturgi kan bety ulike ting i ulike sammenhenger. Det kan være ulike typer dramaturgi i Strindberg- og Brecht-oppsetninger, så vel som at dramaturgi finnes i pressens framstilling, eller i et måltid. Dramaturgi kan finnes i alle typer medier, og dramaturgi kan finnes overalt. Det finnes også ulike oppfatninger om hva som er dramaturgi, hvorvidt dramaturgi alltid er tilstede i et scenisk verk, eller i virkelighetens situasjoner. Det kan være ulike oppfatninger om dramaturgien faktisk virker eller ikke, eller hvorvidt en dramaturgi er god eller dårlig (Gladsø et al. 2015, s.13-16).

Historisk sett finnes det etter min oppfatning et opplevd skille mellom hvordan og hvorvidt dansekunsten og teaterkunsten har sett på koreografi som selvstendig kunstnerisk metode, form eller virkemiddel. Teatret har i historisk sammenheng sett på koreografi og bevegelse som et virkemiddel som del av en større helhet; teaterforestillingen. Koreografi kan brukes for å forhøye eller underbygge en replikk, karakter eller selve fortellingen, men kan aldri erstatte selve teaterteksten. Koreografi blir i teaterkunsten et dramaturgisk verktøy, et av flere virkemidler som kan brukes for å skape en god komposisjon, eller en viss form for stil eller sjanger i teatret. I teaterkunsten kan koreografi dermed ses som noe underlagt både dramaturgi og teaterkunsten. Vi som er dansekunstnere ser derimot på koreografi, dans og bevegelse som dansekunstens mål, middel, metode og form; en selvstendig kunstart sidestilt med teaterkunsten. For koreografen er dramaturgi dermed også underordnet koreografi: dramaturgi er et koreografisk verktøy, et verktøy for å skape en god koreografisk komposisjon av kropp, form, flyt, tid og rom. For dramaturger er kanskje både koreografi og teatret underordnet dramaturgi; alt er dramaturgi, og koreografi og teaterregi er bare en av flere former eller medier som bruker dramaturgi som komposisjonsverktøy.

Hvis jeg kun har på meg hatten som dansekunstner kan jeg gjerne se prosessen med å skape *PÅ SPILL!* som en koreografisk prosess, der det konseptuelle er koreografiske utprøvinger og de performative hendelsene er koreografiske hendelser. Men det er i grunnen den dramaturgiske kjernen jeg undersøker. Fordi dette prosjektet også har en tverrfaglig tilnærming og relevans velger jeg å bruke begrepet dramaturgi som dreiepunkt i denne oppgaven, basert på opprinnelsen til ordet: handling.

Nettopp fordi dramaturgi kan være så mye forskjellig er det som Gladsø et al. (2015, s.13-16) sier viktigere at hver enkelt definerer sin forståelse av dramaturgi i enhver sammenheng, framfor å forsøke å følge modeller eller uttalte regler. I *PÅ SPILL!* bruker jeg dramaturgi om både forløpet som utspiller seg i de ulike *PÅ SPILL!*-hendelsene, samt om spenningen eller relasjonen som oppstår i øyeblikket mellom handling, agent og materialer. Når jeg definerer dramaturgi som handling vil det altså si både handling som i hendelsesforløp, men også handling som i aksjoner eller gester deltakerne kan gjøre i spillet. Jeg mener dermed ikke at ikke-menneskelige agenter kan gjøre handlinger i *PÅ SPILL!*, men materialer kan likevel *gjøre* noe som påvirker hendelsesforløpet eller handlingene til de menneskelige agentene, noe de intra-aktive analysene og drøftingene mine vil artikulere.

Jeg velger å kalle min dramaturgiform i *PÅ SPILL!*, som er inspirert av SceSam-prosjektets «åpen, improviserende dramaturgi-form» (Hovik og Nagel, 2017) for *intra-aktiv og medskapende dramaturgi*.

Tidligere forskning på interaktive dramaturgier

Interaktivitet i dagens barnekultur og kunst for barn

De kunstneriske satsingsprosjektene Klangfugl (1998-2002, Kulturrådet, 2015) og Glitterbird (2003- 2006, Kulturrådet, 2020) initiert av Norsk Kulturråd, delvis gjennom EU-midler, gjorde begynnelsen på 2000-tallet til en ny æra for nyskapende scenekunst for de aller yngste barna under 3 år. I tråd med det framskridende moderne synet på barn som kompetente subjekt har prosjektene vært inspirert av småbarns kompetanser som *aktive, medvirkende deltakere og publikummere*. Mange prosjekter rettet mot yngre barn har derfor tatt i bruk interaktivitet som kunstnerisk form (Hernes, Os og Selmer-Olsen, 2010, s. 5-7).

Deltakelse og interaktivitet kan i dag betraktes som en sentral tematikk i dagens barnekultur. Barnekulturen har blitt sterkt preget av mediebruk de siste 20 årene, særlig av medier som tilbyr interaktiv kommunikasjon i form av deling av tekster, filmer, bilder og spill. I teater og scenekunst, som kan betraktes som tidlige interaktive medier historisk sett, ser vi en tendens til å utforske publikumsrelasjonen på stadig nye måter gjennom ulike dramaturgiske strategier, både i det kommersielle kulturlandskapet og i kunstfeltet. Behovet for kunnskap om interaktive dramaturgier er derfor økende (Hovik og Nagel, 2017, s. 13).

Nagel peker på at innsikter om barns kultur har funnet sin plass i diskusjonene om kunst for barn og unge. Med deltakelse følger forestillingen om det kompetente barnet som et refleksivt, autonomt og robust barn. ”Slik utfordres også relasjonene voksen-barn og profesjonell-amatør av forestillingen om en mer jevnbyrdig verdi. Det ser vi i praksis ved at barn tildeles nye og andre roller i kunst- og kulturlivet, for eksempel som kunstner, kritiker eller kurator” (i Hovik og Nagel, 2017, s. 14).

2000-tallets interaktive dramaturgier kan betraktes som en ny teaterrevolusjon som igjen insisterer på å åpne grensene mellom kunst og liv (Gladsø et. al., 2015, s. 234). Å inkludere barn under 3 år som kompetente publikummere har vært banebrytende, men deltakelse i scenekunst for barn er ikke noe nytt i seg selv. I Norge hadde vi blant annet en oppblomstring av aktiviserende teater barn både gjennom oppsøkende teater og TV-dramatikk på 70-tallet (Reistad, 1986). Her ble pedagogiske og dramapedagogiske verdier og innsikter hos utøverne

vektet likeverdig med de kunstneriske. Til forskjell fra denne tradisjonen, som sprang ut av en dramapedagogisk diskurs, knyttes den interaktive scenekunsten i dag sterkere til en politisk kunstdiskurs «der kunst som sosial hendelse og sosial praksis dominerer, og der barneperspektivet ikke er tydelig» (Bishop & Barthes, Bourriaud og Fischer-Lichte i Hovik, 2014, s. 38). Deltakelse fra barnepublikummet kan også innebære at grensen mellom pedagogikk og kunst overskrides, og kunstbegrepet dermed blir utfordret. Ved å se den interaktive scenekunsten og barns medvirkning i lys av begrep som sosial kunst og relasjonell estetikk (Bourriaud i Hovik og Nagel, 2017) kan vi åpne opp kunsthendelsen til å inkludere både barn, lek, prosess og relasjon som en del av kunsthendelsen. Men deltakelse kan også bli et overfladisk grep for å innfri en estetisk ide om fellesskap, uten at kunsten ellers gir publikum noe å forhandle om eller fortolke (Bishop i Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2015, s. 234). Det finnes dermed flere kunstneriske og demokratiske fallgruver ved bruk av barns deltakelse i scenekunst, noe SceSam-prosjektet undersøker grundig.

Tidligere kunstnerisk forskning: SceSam-prosjektet

Det nyere kunstneriske forskningsprosjektet *SceSam- Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn (2012-17)* (teaterfot.no, 2020 og Hovik og Nagel, 2017) undersøker, analyserer og drøfter ulike kunstneriske, pedagogiske og demokratiske sider ved bruk av interaksjon, medvirkning, medskapning og barns deltakelse i forestillingsprosjekter rettet mot barn. SceSam peker på at det, til tross for en økende interesse for interaktivitet som kunstnerisk mulighet i scenekunst for barn, likevel er en tendens til mangel på bevissthet overfor interaktivitetens kunstneriske verdi eller dramaturgiske funksjon. Prosjektet undersøker også hvordan scenekunstnere kan legge til rette for barns medvirkning, samtidig som de kunstneriske kvalitetene opprettholdes (Hovik og Nagel, 2017, s. 34-36).

Den åpne, improviserende formen

Som del av prosjektet ble det utarbeidet en dramaturgisk arbeidsmodell som viser ulike former for interaktive dramaturgier. Den viser også relasjoner mellom dramaturgisk form, barnas publikumsrolle og hvilke funksjoner og kompetanser som fordres av utøverne:

Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn: En arbeidsmodell						
Dramaturgiske former	1. Lukket dramatisk form	2. Lukket fortellende form	3. Lukket aktiviserende deltakelse	4. Åpent installasjons-teater eller vandreteater konsept	5. Åpen, inviterende, dialogisk form	6. Åpen improviserende form
Barn	Stille absorbert betraktning	Deltakelse gjennom verbale tilbud	Deltakelse gjennom speiling av sceniske handlinger	Fysisk eller scenografisk interaksjon	Dialogisk interaksjon	Medskapende deltakelse
	Et innhold som spiller på barnets medskapende fantasi. Noen barn vil kanskje forsøke å medvirke gjennom kommentarer og tilrop.	Barna blir spurt om råd eller hjelp fra scenen og bidrar med verbale innspill.	Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass.	Barna inviteres inn i det sceniske univers, og fyller en forutbestemt fysisk eller romlig rolle.	Barna inviteres til dialogiske innspill og eventuelt fysisk deltakelse i det sceniske univers, under utøvernes tydelige ledelse.	Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger. Barnas lek-kompetanser blir aktivisert.
Utøvere	Monologisk funksjon	Utvelgende funksjon	Instruerende funksjon	Dirigerende funksjon	Pedagogisk funksjon	Lyttende og improviserende funksjon
	Full kunstnerisk kontroll Kan lytte og merke, men ikke reagere på barns innspill.	Selektivt lyttende. Dilemma omkring hva som skal følges opp og ikke.	Må inspirere og oppmuntre, men få dilemmaer.	Dilemma og uforutsigbarhet omkring hva som skal følges opp og ikke.	Leder og støtter barna i spillet. Dialogisk. Drama-pedagogisk kompetanse.	Fysisk improvisasjonskompetanse Risikosone ift kaoserfaringer. Drama-pedagogisk kompetanse.

© Lise Hovik og Lisa Nagel (2017)

Figur 2. SceSams arbeidsmodell

(hentet fra Hovik og Nagel, 2017, s. 45, trykket med tillatelse fra Lise Hovik).

Den åpne, improviserende formen står med sin medskapende publikumsform i kontrast til andre former for interaktive dramaturgier der publikums rolle for eksempel er *publikummere* i en *lukket form*, eller som *instruerte aktører* i en *halvåpen form* med improviserende funksjon. I den åpne improviserende formen er barna romslig og kroppslig involvert i medskapende handlinger og barnas lek-kompetanser blir aktivisert. Utøverne må ha en lyttende og improviserende funksjon. Det kreves dramapedagogisk og fysisk improvisasjonskompetanse, og det er en risikosone i forhold til kaoserfaringer (Arbeidsmodellen, Figur 2.2 i Hovik og Nagel, s. 45).

Balansen mellom lek, kunst og pedagogikk

Hovik og Nagel (2017) peker på at det finnes mange vellykkede strategier for bruk av interaktivitet i forestillinger som har *lukkede* eller mer eller mindre styrte interaktive former. Å skape gode strategier som legger barnas egen medskapning til grunn i en *åpen og medskapende dramaturgi* hevdes derimot å være mer krevende, spesielt når kunstnerisk kvalitet er målet. Når en forestilling har som premiss at barnepublikummet skal få samspille i scenerommet, på en slik måte at deres fysiske og/eller verbale uttrykk og innspill gjerne får virke inn på forestillingens form og handling, kan det kunstneriske uttrykket, dersom det mangler en tydelig strategi for interaktiviteten, nemlig lett kritiseres for å mangle egen vilje. Det kunstneriske står i fare for å bli ”truet” av barnas lek, eller enda verre: at forestillingen blir for pedagogisk i formen i sin søken etter å kommunisere med barna og få interaktiviteten til å virke. Likevel er det viktig med pedagogiske hensyn, når det er snakk om små barn. De har et naturlig omsorgsbehov, og dette må også ivaretas om det kunstneriske skal kunne fungere: barna må føle seg trygge og deres behov som barn må ivaretas i interaktiviteten. Ikke minst må de voksne ivareta etiske hensyn.

Hovik og Nagel peker videre på at det ikke bare er forholdet mellom lek, omsorg og kunst som er problematisk: Ifølge Hovik og Nagel kan interaktivitet i noen tilfeller gi inntrykk av å fungere som åpen dramaturgi med en fri publikumsrolle, mens det i praksis snarere fungerer som tilsløring av en lukket og forutbestemt ramme der forestillingen likevel ønsker en spesiell og forhåndsbestemt deltakelse fra barnepublikummet. Dette omtales ikke bare som et kunstnerisk problem, men også et demokratisk problem. Det kan her handle om en manipulering av barnet som subjekt og en makt-ubalanse mellom kunstnere og barnepublikum (Hovik og Nagel, 2017, s. 52 og Fletcher-Watson, 2015).

Betydningen av innsikt i barndomsforståelser

Hernes, Os og Selmer-Olsen undersøker hva de nye barndomsforståelsene betyr for barnet som subjekt, som mottaker av kunst. De viser til følgende tenkemåter som kan ligge til grunn for synet på barn som kulturelle aktører (Juncker i Hernes et. al. (2010, s. 161):

- Samfunnsvitenskapenes fokus på barn som aktivt handlende aktører i kulturen
- Humanistenes vektlegging av barn som kulturskapere og barns menneskeverd
- De politiske vitenskapene som taler om barn som medborgere med demokratiske rettigheter fastsatt av FNs barnekonvensjon
- Barns status som informanter med rett til kunnskap om sitt eget liv, med rett til sine egne følelser, meninger og holdninger og med rett til å treffe beslutninger

Debatten om barn og barndom er egentlig et par hundre år gammel, men den har aldri vært så aksentuert som i dag, sier Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010, s. 155). Kulturen er i endring og oppvekstvilkårene er i endring. Synet på barn og barndom har endret seg, liksom normer og holdninger og kvalitetskriterier for kunsten har endret seg. Det viktigste resultatet av dette er at en blir tvunget til å "...bytte ut begreper som danning og forming, oppdragelse og kultivering, som alle forutsetter en patriarkalsk enveis-kommunikasjon, med et begrep som for eksempel *kultur møte mellom barne- og voksenkulturen*" (Danbolt i Hernes et.al., 2010, s. 155, min kursivering). Det pekes videre på at mer kunnskap om barndom, om barneperspektiver, om barns lek og barns egen kultur *kan* føre til en mer respektfull kulturutveksling. Men det kan også føre til en mer effektiv manipulering, enten den utføres av pedagoger, kunstnere, av kommersielle markedskrefter eller andre. Etikk blir derfor uunngåelig for enhver som arbeider med barn, og grunnspørsmålet blir, og som Hernes et al. (2010, s. 156) løfter fram: "hvordan opprettholder du respekten for det du har makt over?"

Tidligere forskning med posthumanistiske perspektiver

Det posthumanistiske perspektivet er, som det ligger i ordet, et perspektiv som er utviklet etter humanismen. Der humanismen ser mennesket som sentrum i verden og overordnet alt annet, tar post-humanistiske teorier sikte på å se mennesket som del av verden i ikke-hierarkiske forhold med omgivelsene. Med dette følger en større bevissthet for betydningen av materialer, natur og kultur, og hvordan vi forstår hvordan kunnskap blir til (Barad, 2007 og Lenz Taguchi, 2012). De nymaterialistiske og postkvalitative perspektivene har gjort sitt inntog i både pedagogisk, didaktisk og kunstnerisk forskning rettet mot barn i barnehagealder og har ført til nyskapende forskning, nye metoder og en ny type kunnskap og forskningsfokus i feltene, jeg nevner noen eksempler:

I norsk og nordisk sammenheng er, foruten Hillevi Lenz Taguchi som jeg vil gjøre mer rede for i teorikapitlet, Ann Merete Otterstad en tydelig posthumanistisk stemme som bruker de postkvalitative ideene i sin forskning. I sin doktorgradsavhandling benytter hun (ny)empiriske studier og posthuman prosess-ontologi, med hensikt om å desentrere kunnskapsproduksjon og utfordre etablerte dikotomiske konstruksjoner som allerede har etablert seg i den relativt unge barnehageforskningen (Otterstad, 2018, s. iv i sammendraget).

Sandvik, Johannesen, Larsen, Nyhus og Ulla (2016) utvider etablerte syn på læring og barns bidrag i læringsprosesser gjennom å anvende postkvalitative, nymaterialistiske, feministiske perspektiver inspirert av Deleuze og Guattari, Lenz Taguchi og Karen Barad med flere. Boka deres *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner - Læring møter filosofi* (2016) er etter min mening et bidrag som kan gjøre de (noe tungleste) filosofiske, posthumanistiske ideene kjent for flere på en måte som er relevant, øyeåpnende og lettfattelig, også for barnehagelærerstudenter.

Kunstner-forskerne Tone Pernille Østern og Lise Hovik anvender aktivt Barads agentiske realisme som kunstnerisk metode i scenekunstprosjektet *Baby Body* og artikkelen *Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon - Med som metodologisk agent for skapende og forskende prosesser i Baby Body* (Østern og Hovik, 2017). Her får farger og materialer virke som agentiske snitt (agential cut)¹⁵ i den koreografiske prosessen.

¹⁵ Jeg forklarer dette begrepet nærmere under analysemetoder i metodekapitlet mitt

Anna-Lena Østern forsker på estetiske læringsprosesser og er kjent for å bringe dramaturgisk tenkning inn i undervisning som et utvidet begrepsapparat for den aktive didaktiske situasjonen lærere står i (Østern, 2014). Dette er et relevant arbeid i min sammenheng, men enda mer relevant er Østerns utforskning av agentisk realisme i en kunst-didaktisk setting. Sammen med barnehagelærer og sirkuskunstner Moxness undersøker hun intra-aktiv teori og agentisk realisme i sirkusdidaktikk, der det er fokus på hva som har agens i en kunst-didaktisk situasjon: tid, rom, kroppslig materialitet, læreplan, risiko og sirkusverktøy, affekter og relasjon. «Disse tilbyr dynamiske posisjoner for en kunstfaglig didaktikk i sirkus, og synliggjør hvordan sammenflettede tilblivelser er et begrep som gir mening. Gjennom å løfte fram de forskjeller som skapes i intra-aksjon resulterer artikkelen i en dynamisk artikulering av en kunstfaglig didaktikk for kunstformen sirkus i kulturskolen» (Østern og Moxness, 2017, sitert fra sammendraget).

Posthumanistiske teorier og metoder er likevel fortsatt ikke anerkjente i alle akademiske kretser, og fører til grunnleggende diskusjoner og splid mellom ulike forskningsleire i akademia. Posthumanistiske barnehageforskere blir omtalt som «sirkulære og selvrefererende» (Time, 2017). Greve (2017) mener posthumanisme kan virke fremmedgjørende og lite tilgjengelig, at den såkalte tenkefølingen mister både barnet og forskningsinnholdet av syne, og at det å skape noe nytt er viktigere enn innholdet. Samtidig pekes det på at kritikken mot posthumanismen gjør en unødvendig motsetning mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og at god og nyttig barnehageforskning behøver begge deler (Hanndal, 2017). Jeg kan forstå denne kritikken, men etter min mening finnes det forskning man opplever som god og dårlig i alle leire. Jeg kan være enig i at noe posthumanistisk forskningsformidling kan være tungt tilgjengelig og at det kan være vanskelig å øyne den umiddelbare nytten av den; samtidig vil jeg fra mitt perspektiv kunne si det samme om kvantitativ forskning: at den også kan være tunglest og at en del kvantitative fakta er fullstendig uinteressante fra mitt ståsted. Det handler som alltid om hvor man står, med hvilken stemme og rolle man skriver ut ifra, og med hvilke briller man ser med.

I både kunst og didaktikk jobber vi svært konkret og direkte med materialitet og ideer, men etter min mening har vi manglet begreper om de fornemmelser vi allerede har hatt om materialiteters og ideers kraft. Kanskje er det derfor flere av oss opplever posthumanismen som både ny, nyttig, spennende og relevant.

Forskningsspørsmål og problemstilling

Med utgangspunkt i den tidligere forskningen jeg nå har presentert, er mine første spørsmål følgende:

- *Hvis både kunstneriske, pedagogiske, barnekulturelle og demokratiske behov er viktige, hvordan kan pedagogiske strategier også bli kunstneriske strategier?*
- *Hva slags lek og kaos kan og bør tillates?*
- *Kan det blir for mye lek i en åpen dramaturgi som har kunstnerisk kvalitet som viktigste mål?*
- *Hva betyr dette for det dramaturgiske arbeidet?*

Dette var mine første forskningsspørsmål idet jeg begikk meg inn i det kreative og konseptuelle forarbeidet for *PÅ SPILL!*. Min observasjon er at det i kjølvannet av Klangfugl- og Glitterbirdprosjektene har blitt skapt mange forestillinger for 0-3 åringer, mens aldersgruppen fra 4-6 år har fått mindre fokus i nyskapende interaktiv scenekunst. Samtidig får barn i barneskolealder mange scenekunsttilbud gjennom Den kulturelle skolesekken. Når barnehagen per dags dato ikke har en egen nasjonal ordning for formidling av scenekunst for barnehagene, kan det for meg se ut som at barn i 4-6 års alder har enda færre tilbud enn barn under 3 år. Kan det også være at de fleste kunstnere opplever det som krevende å skape interaktive forestillinger for akkurat denne aldersgruppen fra 4-6 år? Uansett: burde ikke jeg med min kompetanse som både scenekunstner og barnehagelærer kunne håndtere en åpen, improviserende form med barn i 4-6 års alderen?

Erfaringene mine fra prosessen med *Hvalsang til bestefar*, og innblikk i utfordringene artikulert av SceSam-prosjektet ga meg flere kunstneriske forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan grensene mellom pedagogiske, etiske og kunstneriske hensyn balanseres i en åpen kunsthendelse med barn som lekende, medskapende deltakere?*
- *Hva slags sjanger og kunstnerisk uttrykk egner seg for en slik kunsthendelse?*

Min første problemstilling i forskningsdesignet mitt ble dermed:

- *Hvordan koreografere en nyskapende forestilling for 4-6 åringer med åpen, improviserende og medskapende dramaturgi der barns lekende utforskertrang får dramaturgisk funksjon for både form og innhold?*

I utforskningen og design av konsept for dette (som jeg gjør rede for i metodekapitlet) kom det opp ytterligere spørsmål:

1. *Hva slags performative kompetanser har barn i 4-6 års alder i fysisk improvisasjon?*
2. *Hvordan komponere og skape spenningsforhold mellom handlinger, materialer, ideer og relasjonen mellom utøvere, kunsthendelse og publikum?*
3. *Hva er det ved ulike materialers, handlingers og ideers egenart som skaper spenning i et improvisert samspill?*
4. *Hvilke materialer bør velges og hvordan påvirker de det dramaturgiske forløpet i forestillingen?*
5. *Hvordan opprettholde maktbalansen mellom barn og utøvere og en etisk og demokratisk bevissthet i et slikt arbeid?*
6. *Hvordan forske kunstnerisk på en slik skapende prosess?*
7. *Mon tro om de posthumanistiske perspektivene kan bidra til å artikulere viktige aspekt ved en kunstnerisk, skapende prosess der barn skal medskape?*
8. *Hvordan skape en intra-aktiv analyse av hendelsene?*
9. *Kan dette kunstneriske arbeidet forstås som intra-aktiv dramaturgi?*

Med utgangspunkt i de overnevnte forskningsspørsmål, ideer, erfaringer og utfordringer jeg nå har skissert gjennom denne innledningen, er dermed min endelige problemstilling for denne masteroppgaven følgende:

Hvordan skape performative og likeverdige samspill mellom scenekunstner, barn, rom, materialer og diskurser, med intra-aktivitet som teoretisk perspektiv?

KAPITTEL 2: TEORETISK OG ANALYTISK FUNDAMENT

I dette prosjektet går teori, refleksjon, metode og kunstnerisk praksis hånd i hånd og om hverandre som skapende og forskende prosess. Teoriene jeg nå skal presentere har derfor roller både som metodologi, metoder og analyseredskaper. De a/r/tografiske og intra-aktive teoriene jeg benytter meg av er beslektet gjennom at begge teorier forholder seg til Deleuze og Guattaris rhizomatiske tenkning¹⁶. Både Barads agentiske realisme og teoriene til Deleuze og Guattari er store, tunge og omfattende teorier som er krevende å formidle på en enkel måte. Teoriene fortjener egentlig større plass som førsthåndskilder, men jeg har vurdert det som hensiktsmessig å befatte meg i korthet, og benytte meg av andrehåndskilder om disse teoriene. Jeg har i liten grad benyttet meg av Barad som originalkilde i denne oppgaven, og har valgt å kun bruke Deleuze og Guattari anvendt i de artografiske artiklene, og hos Lenz Taguchi. Dette begrunner jeg først og fremst med at anvendelsen av Deleuze og Guattari både hos Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong og Bickel(2006) og Lenz Taguchi (2012) er praksisnære og relevante i min sammenheng, men også med tanke på at denne oppgaven først og fremst skal romme en helhetlig refleksjon og drøfting av min egen kunstneriske prosess. Det er særlig Lenz Taguchis tre lesninger (se nedenfor) og hennes måte å tenke performativt om pedagogisk dokumentasjon som viste meg hvordan agentisk realisme og intra-aktiv teori kunne fungere som nøkkel til å avdekke skjulte mekanismer i dramaturgiske samspill. Dette blir derfor et viktig teoretisk analyseredskap i oppgaven.

¹⁶ Se for eksempel *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (1980)

A/R/Tografi

A/r/tografi er en form for praksisbasert forskningsmetodologi innenfor kunst og utdanning. Begrepet er satt sammen av "a" som står for *artist*, altså *kunstner*, "r" som står for *researcher*, altså *forsker*, og "t" står for *teacher*, altså *lærer*, + grafi, altså skrift. Det påpekes at skråstrekene i a/r/t ikke betyr separasjon av de tre, men snarere illustrerer en meningsfull dobling av disse identitetene der den ene ikke kan utelukke den andre. Alle tre er også alltid til stede i tid og rom. Videre er a/r/tografi (heretter artografi) nettopp en kobling mellom art (kunst) og grafi (skrift), da dette er en etnografisk metode brukt på og med kunst, eller snarere for det å søke kunnskap gjennom kunst og skriving (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong og Bickel, 2006, s. 70).

Rhizom og Becoming

Artografi blir ofte satt i sammenheng med den filosofiske tenkningen til Deleuze og Guattari, der kunnskap og ideer blir til via fluktlinjer i et ikke-hierarkisk rhizomatisk nettverk som stadig forandrer seg. Denne tankemodellen er inspirert av det botaniske fenomenet rhizom, som er rotplanters rottråder som verken har begynnelse eller slutt, og som kan ta høyst forskjellige former, fra fortetninger til utstrakte nettverk uten noen begynnelse eller slutt. Disse knyttes sammen gjennom fluktlinjer i rhizomet, med linjer som stadig oppstår mellom stadig nye punkt (Deleuze og Guattari i Irwin et al, 2006, s.71). Rhizomatisk tenkning sammenfaller også i høyeste grad med hvordan jeg opplever at min egen kreativitet ser ut (se tegning på neste side)

Med ideen om Becoming kan artografi få et fokus på *teoretisering framfor teori* og *praktisering framfor praksis*. Dette transformerer intensjonen fra "teori" og "praksis" fra å være stabile, lineære abstrakte systemer, til å bli aktive handlinger og hendelser, rom av utveksling, refleksivitet, og relasjonalt i form av en tilstand preget av kontinuerlig bevegelse. Fordi teori og praksis da blir noe annet enn det de var, eksisterer de i konstant bevegelse i retning av å *bli*, altså å være Becoming (Irwin, 2013, s.199). (Se min rhizomatiske k/A/R/Tografi i bildevedlegg, Modell 1 og 2).

Agentisk realisme

Agentisk realisme er et nymaterialistisk perspektiv som innebærer at ontologi (læren om verdens og tingenes væren og beskaffenhet) og epistemologi (kunnskapsteori) kobles sammen i det Barad kaller onto-epistemologi (Barad, 2007). Med *eticho*-onto-epistemologi peker Barad på at etikk, ontologi og epistemologi ikke kan skilles fra hverandre, fordi vi skaper kunnskap gjennom å være del av og intra-agere med verden. Kunnskap er ikke noe vi kun kan hevde er en menneskelig praksis, men noe som blir til ved at menneskelige og ikke-menneskelige agenter intra-agerer og gjør seg til kjenne med hverandre. Det etiske blir et viktig anliggende i en slik performativ forståelse av hvordan kunnskapsproduksjon blir til gjennom sammenfiltrering mellom etikk, viten og væren (Barad, 2007, s. 185).

Agentisk realisme er en såkalt relasjonell ontologi der materiell realisme kombineres med teori om diskurser (også kalt det materielt-diskursive). Med agentisk realisme får vi en ontologisk vending der vi må overgi tankene våre om at verden er av en stabil natur, og akseptere væren (og kunnskapsproduksjon) som en stadig prosess av tilblivelse og bevegelse (Becoming). I et onto-epistemologisk perspektiv forstås kunnskap i språket som en effekt og/eller konsekvens av møtet med den materielle virkeligheten, ikke som en representasjon av virkeligheten eller som en språklig virkelighet som vi er fanget i og som er virkeligere enn virkeligheten.

Med agentisk realisme utfordrer Karen Barad dermed dominansen det menneskelige språket har fått i vår måte å forstå og skape kunnskap om fenomener på. Hun mener at den språklige dominansen innebærer at ord blir mer virkelige for oss enn den materialiteten som vi selv og verden består av. Barad utfordrer dermed også den dominerende oppdelingen mellom henholdsvis mennesket som aktivt, og materialitet som passiv bakgrunn eller som "døde" verktøy for menneskelig handling og menneskelig agens. Barad og andre posthumanistiske teoretikere betrakter slike tankeganger som antroposentriske teorier som tar for gitt at mennesket og det menneskelige språket står over alt annet. De mener at en ikke-antroposentrisk og post-humanistisk tenkning, som legger vekt på forbindelser, møter,

hendelser og intra-aktivitet mellom alle typer materialiteter og kropper (menneskelige så vel som ikke-menneskelige) behøves for å skape en mer etisk holdbar kunnskap om oss selv (Barad, Latour og Wolfe i Lenz Taguchi, 2012, s. 14-15). Dette står i stor kontrast til humanistisk filosofi og tradisjon der mennesket ses som målestokk for alt, der menneskelige kvaliteter som fornuft, individualitet, intensjonalitet og bevissthet verdsettes høyere enn ikke-menneskelige dyr og den materielle verden. Posthumanistiske teorier gjør aktiv motstand mot dette og formulerer alternative ontologier og epistemologier. Dette innebærer at teorier som konstruksjonisme, sosialkonstruksjonisme, poststrukturalisme og ulike sosio-kulturelle perspektiv som fortsatt dominerer utdanningsforskningen, utfordres (s. 12- 26). På samme måte som at tankene våre kan gi mening til materielle ting, så er materialitet en aktiv agent i konstitueringen av meningen i en *gjensidig og sammenflettet samkonstituering* Lenz Taguchi, 2012, s. 9-24).

Intra-aksjoner og agens

Barad konstruerte begrepet *intra-aksjoner* for å skille det fra interaksjon. Der interaksjon betegner relasjonen mellom det som ontologisk sett ses som tydelig separerte subjekt/objekt, refererer intra-aksjoner i stedet til at alle agenter som inngår i en relasjon [både subjekter og objekter] påvirker eller forandrer hverandre. Det går ikke nødvendigvis an å vise tydelig hvor grensen går mellom den ene og den andre agenten. De samkonstituerer hverandre (Taguchi, 2012, s. 25). Å tenke med intra-aksjoner i pedagogisk arbeid innebærer at læring [eller kunnskap] forskyves fra noe som bare skjer som følge av menneskelig interaksjoner, til å gi alle ting som inngår i læringsprosessene betydning. Dette innebærer at også materialiteter og diskurser blir en del av intra-aksjonen (Barad i Nyhus, 2016, s. 96).

På norsk blir også ordet *handlingskrefter* brukt om agens, agent og det agentiske (Sandvik, 2016, s. 36). Lenz Taguchi (2012, s. 22-23) anvender begrepene ”agent” og ”aktør” (det siste er fra Latour) om hverandre i sine tekster og begrunner det med at de sammen utfyller en mer anvendelig måte å omtale fenomenet rent språklig sett. Jeg velger å bruke ”agens” og ”agentisk” i veksel med ”handlingskraft” og ”handlingskrefter”.

Intra-aktiv pedagogikk

Med sin intra-aktive pedagogikk ønsker Lenz Taguchi (2012) å vise hvordan vi kan forstå læring og pedagogisk praksis ut fra ulike ontologier og epistemologier. Dette gjør hun gjennom å sette Barads teorier i relasjon med måten vi observerer pedagogisk dokumentasjon på (s. 21). Dokumentasjonen blir en performativ agent i seg selv som anvendes som et metodologisk verktøy for å skape kunnskap, læring og forandring i den pedagogiske praksisen. Med den intra-aktive pedagogikken forflyttes vår oppmerksomhet fra å ikke lengre bare fokusere på de inter-personlige relasjonene og det barn sier og gjør, men til å tydelig bli opptatt av det intra-aktive forholdet mellom rom og plasser vi oppholder oss på i det daglige, og ting og artefakter som vi bruker (s. 19).

Lenz Taguchi viser til Hultmann (i Lenz Taguchi, 2012, s. 10-11, inspirert av Latour) at om vi ikke er oppmerksomme på den ikke-menneskelige materialiteten, og hvordan den er med å forme barns tilblivelsesprosesser, så går vi glipp av noen avgjørende vilkår for hvordan barn "blir til" (Lenz Taguchis anførselstegn). For Lenz-Taguchi er dette et etisk anliggende: Intra-aktiv forståelse aktualiserer barnets *enda ikke uttrykte eller aktualiserte* potensialitet. Hva barnet skulle kunne bli kan vi aldri vite før det uttrykkes og aktualiseres i en hendelse og i dokumentasjonen (Lenz Taguchi, 2012, s. 83).

Lenz Taguchis tre lesninger til intra-aktive analyser

En lærer er avhengig av både et klasserom, et sted å skrive og tegne, og et innhold. "Alla dessa materiella ting (*materialiteter*)^[3] samhandlar med våra kroppar: vi gör något med dem och de gör också något med oss i våra pedagogiska praktiker. Idéer om vad utbildning är och lärande är förstås också viktiga medaktörer. Men alla idéer behöver samhandla med konkreta materialiteter för att en pedagogisk praktik och det vi kallar utbildning ska komma till stånd. (Lenz Taguchi, 2012, s. 9, hennes kursivering og fotnoter). Lenz Taguchi peker på at pedagogiske praksiser dermed kan forstås som en effekt av både språk (diskurs) og materialitet, og at disse er uatskillelig og gjensidig avhengige av hverandre for at det vi kaller utdanning og læring skal skje (2012, s. 9).

Som verktøy til å bli bevisst hvilke effekter diskurser og materialiteter kan ha i en pedagogisk kontekst, har Lenz Taguchi i *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent* (2012, kapittel 2), utviklet det hun kaller for tre *lesninger* til hvordan man kan forstå læring. Lesningene er utviklet for å kunne bli bevisst ulike måter å tolke, lese og analysere pedagogiske hendelser og dokumentasjon av pedagogisk praksis (pedagogisk dokumentasjon). De tre lesningene kaller hun: *være-i-verden*, *være-i-diskurs* og *være-del-av-verden*.

Titlene på lesningene gjenspeiler hvilket perspektiv den som leser har, og dermed hva hen vil lese ut av konteksten: Den første lesningen, *være-i-verden*, har et humanistisk og naturvitenskapelig perspektiv. Den andre lesningen, *være-i-diskurser*, løfter fram hvordan diskurs som språklig makt får kulturell og sosial makt over hva som ses som meningsfullt i ulike kontekster eller sammenhenger. Den tredje og siste lesningen, *være-del-av-verden*, tar et post-humanistisk perspektiv der materialer og diskurser er likestilt med personen som leser. Videre demonstrerer Lenz Taguchi hvordan de tre lesningene produserer helt ulike typer kunnskap, ved å anvende de i pedagogisk dokumentasjon av et eksperiment hun gjennomførte med noen av sine lærerstudenter. Jeg velger å vise til dette eksemplet for å forklare hvordan de tre lesningene kan fungere. Senere vil jeg på min egen måte anvende disse lesningene som analyseverktøy i min egen dramaturgiske analyseprosess:

I et iscenesatt utforskende læreeksperiment i lærerutdanningen fikk en gruppe lærerstudenter følgende oppgave: De skulle lage en leirfigur, omtrent på størrelse med sin egen hånd, som skulle stå på ett bein. De skulle så la leirfiguren tørke. Så skulle de omvandle den til leire igjen, ved å legge den i en skål med vann til den var oppløst igjen. De skulle observere og diskutere prosessen seg imellom, og dokumentere den med foto og skrift (Lenz Taguchi, 2012, s. 46). Deretter leses denne dokumenterte hendelsen i lys av de tre lesningene:

1) Være-i-verden

Her blir fokuset, slik Lenz Taguchi sier det, å observere leiren og studentenes hender ”som ufravikelig adskilte fra hverandre”. Studentene observerer hvordan leiren knas til en figur som kan stå på ett ben, og de diskuterer målbare enheter som tid, temperatur og tykkelse som styrer hvordan leiren blir myk, tørker, og smuldrer opp i vannet igjen. Den som lærer blir her en iakttagere som er separert fra både leiren og

verden. Kunnskapsproduksjonen og danningen av det lærende subjektet ses som separate praksiser (Lenz Taguchi, 2012, s. 47-48).

2) Være-i-diskurs

Her viser Lenz Taguchi til at virkeligheten kan ses som en materialisering av det språklige. Det kan skje ved at visse praksiser og diskurser gir opphav til hva som er mulig å si og hva som regnes som meningsfullt i en viss tid, en viss kultur, en viss kontekst og en viss sammenheng. For studentene ble leirfiguren en manifestasjon av at språket favoriserer mannen over kvinnen. De observerte at alle leirfigurene var "leiregubber", eller på den andre siden kjønnsnøytrale figurer uten kjønns spesifikke kjennetegn. Alle hadde formet et hårløst hode, en naken flatbrystet kropp og bein og armer i stillinger som antydte ulike aktiviteter. Studentene var enige om at dette handlet om at en sa nettopp "kan du lage en leirgubbe". Lenz Taguchi peker på at vi, ifølge feministisk teori, for sikkerhetsskyld utgår fra normen. Det innebærer fortsatt å velge det mannlige foran det kvinnelige kjønn, når vi benevner noe som kan være både kvinne og mann. Det ble også tydelig at meningsskapingen styres av hvilke diskurser subjektet har tilgang til eller behersker (Lenz Taguchi, 2012, s. 48-49).

3) Være-del-av-verden

I denne lesningen kommer det posthumanistiske perspektivet til syne gjennom at kunnskapsproduksjonen kan forstås som en prosess der en materiell kropp gir seg til kjenne og gjør seg selv begripelig for en annen i en samhandling. Her kunne man si at studentenes hender former leiren, men at leiren også former hendene. Leiren gjør seg begripelig for studentene gjennom sin formbarhet og sine tredimensjonale agentiske kvaliteter, egenskaper og potensialiteter. Samtidig samhandler hendene og leiren også med studentenes diskurs-manifesterte forstillinger om hvordan en "leiregubbe" eller leirfigur kan se ut. Diskursivt ladede bilder som "skøyteløpende figurer på kalde vintermorgener" eller "svett jogger" intra-agerer også med leiren. Diskursene samhandler videre med både hendene, leiren og fantasien til studentene (Lenz Taguchi, 2012, s. 55-56). Lenz Taguchi peker på at læringsprosesser dermed også innbefatter de emosjonelle sidene ved læring, og at vi ved å bli bevisste dette igjennom det intra-aktive perspektivet også kan overskride skillet mellom

intellekt/kropp og tanker/følelser (Colebrook, Deleuze og Grosz i Lenz Taguchi, 2012, s. 56)

Lenz Taguchi viser også til at det her ikke blir snakk om å skille noen ting fra hverandre. Det blir snarere snakk om en forskjell som er *en forskjell i seg selv* i stedet for i motsats til noe annet. Det lærende subjektet, men også leiren selv, blir *annerledes* seg selv som et resultat av samhandling. Leirfiguren, hendene og studentene og diskursene blir ulike seg selv for hvert møte. De er alle performative agenter og *blir til på nytt* i hver intra-aksjon som skjer. Som Lenz Taguchi sier er leirfiguren rett og slett ”en lergubbe på det här sättet, eller det här, eller det här, och det här, och det här ...” (Lenz Taguchi, 2012, s. 54). Leiren er inngripende i en prosess av Becoming-with og inngår i en kroppstenkning (bodymind) i møtet med studentenes materielt-diskursive arbeidende hender og sensitive kropper (Taguchi, 2012, s. 57, hennes parentes). Tenkning og kunnskapsskaping kan dermed forstås som materielle praksiser av intra-aktivitet (Barad i Taguchi, 2012, s. 57)

Ved å se dokumentasjon av én enkelt pedagogisk hendelse i lys av disse tre forskjellige lesningene, demonstrerer Lenz Taguchi hermed hvordan de tre lesningene kan gi helt forskjellige svar på hva slags kunnskapsproduksjon (eller læring) som kan foregå i en pedagogisk hendelse. På samme måte skaper PÅ SPILL! helt ulike former for kunnskapsproduksjon (og dermed forskningsresultater) når de dokumenterte hendelsene blir analysert gjennom disse tre lesningene.

KAPITTEL 3: METODE

I dette kapitlet vil jeg beskrive, begrunne og drøfte sammenhengen mellom hvilke konkrete metodiske valg jeg har tatt, både praktiske, kunstneriske, pedagogiske og forskningsmessige. Siden jeg ser disse som både kunstneriske og artografiske skal jeg dermed nå gjøre rede for og drøfte disse som artografiske relasjoner. Jeg viser dermed tilbake til underkapitlet om artografi i teorikapitlet. Fordi prosjektet også har en sterk kunstnerisk egenart, velger jeg i tillegg å gjøre rede for og anvende kunstnerisk metodologi som en utvidelse av de kunstneriske, artografiske aspektene ved *PA SPILL!*. Jeg viser til Borgdorff (2012) når jeg gjør rede for og begrunner min kunstneriske metode. Jeg opplever hans perspektiver som bevisstgjørende, oversiktlige og tydelige, både på et praktisk og på et vitenskapsfilosofisk plan. Samtidig vil jeg supplere og utdype med Hannula, Suoranta og Vadén (2014) og dansekunstner-forsker Per Roar (2016).

Jeg vil først reflektere over de artografiske og kunstneriske metodologiske aspektene og gjøre rede for de konkrete metodene i prosjektet mitt. Deretter kommer beretningen om hvordan jeg har arbeidet med å designe, utvikle og gjennomføre *PA SPILL!* som konsept og hendelse: fra kunstnerisk ide til praktisk-kunstneriske hendelser gjennom artografiske refleksjoner, handlinger og situasjoner, via dokumentasjon, observasjon, analyse, tolkning og drøfting inn i forskningstekst, og videre til ny intra-aktiv erfaring og kunnskap anvendt i nye kunstneriske hendelser og refleksjoner. Jeg drøfter også metodologiske aspekt i oppgavens nest siste kapittel, drøftkapitlet.

Kunstpraksisen som metodologisk framkomstmiddel

Til forskjell fra forskning i humaniora eller i sosialvitenskapene, hvor kunsten kan være forskningsobjekt (men ikke resultat), består en viktig del av den kunstneriske forskningen av resultater som kunstverk, installasjoner, forestillinger og andre kunstneriske praksiser. Dette betyr at den kunstneriske praksisen utgjør både tema, metode, kontekst og resultat. Derav også uttrykket *kunstbasert* eller *studiobasert forskning* som brukes på lik linje som *kunstnerisk forskning* (Borgdorff, 2012, s. 46, min oversettelse og parentes). Det er ulike uttrykk i bruk ettersom kunstnerisk forskning har utviklet seg i ulike sykluser i ulike land og verdensdeler. Per Roar peker på at begrep som *practice-based* og *practice-led research*, som også er i bruk i noen kontekster, betoner en instrumentell tilnærming beslektet med praksisbaserte profesjonsstudier. I nordisk sammenheng er vi mer opptatt av det Paul Carter kaller *material thinking*, eller *practice-as-research* som anerkjenner den iboende kunnskapen en praksis kan generere (2016, s. 310-311). Det er også innenfor en slik forståelse jeg føler meg hjemme, og jeg velger å bruke begrepet *kunstnerisk forskning*.

Karakteristikken ved kunstnerisk forskning er ifølge Borgdorff (2012, s. 45-46) at “art practice (the works of art, the artistic actions, the creative processes) is not just the motivating factor and the subject matter of research, but that this artistic practice – the practice of creating and performing in the atelier or studio^[5] – is central to the research process itself” Han mener altså vi med rette kan snakke om kunstnerisk forskning når den kunstneriske praksisen ikke bare er resultatet av forskningen, men også er forskningens metodologiske framkomstmiddel: forskningen utfolder seg *i og gjennom* de kreative og performative handlingene (den kunstneriske praksisen).

Når jeg gjør mine kunstneriske metoder gjør jeg det også som artografiske og intra-aktive refleksjoner, handlinger og situasjoner. Dette handler om flere lag: 1) hvordan jeg har erfart, vært bevisst, utforsket og kartlagt de tre rollene Kunstner, Lærer og Forsker i selve gjennomføringen av PÅ SPILL! med barn, men også 2) hvordan jeg har anvendt den artografiske og intra-aktive metodologien som et framkomstmiddel i seg selv. Med det mener jeg at artografi, agentisk realisme og intra-aktiv pedagogikk er utgangspunkt for å både

konseptualisere, skape og lede hendelsene, i samspill med barn og materialer, og metode for å analysere ulike forhold i empirien i etterkant. Jeg vil dermed argumentere for at a/r/tografi og intra-aktiv teori sammen med kunstpraksisen har vært både metode og metodologi i dette masterprosjektet. Det gjelder både som ramme for forskningsdesignet og som organisering av de praktiske og kunstneriske metodene. Ideen om framkomstmiddelet blir ytterligere forsterket av potensialiteten som den filosofiske ideen om Becoming bringer med seg, noe vi finner både i den artografiske (Irwin, 2013 og Irwin et al., 2006) og den intra-aktive teorien (Barad, 2007 og Lenz Taguchi, 2012). Hvordan den artografiske teorien har fungert som metode og metodologi har derimot forandret og utviklet seg i løpet av prosessen, særlig etter at jeg oppdaget den intra-aktive teorien og lot den også virke inn i prosjektet. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg ser på den artografiske og intra-aktive kunstpraksisen min som framkomstmiddel for *PÅ SPILL!* i drøfting.

Artografiske rolleforståelser

Et særskilt kjennetegn ved kunstnerisk forskning er den store metodologiske åpenheten hvor det er tillatt å argumentere for sine valg. Dette krever samtidig at kunster-forskeren avklarer og tydeliggjør selve forskningsspørsmålet eller interessen som driver kunstneren som forsker. Ved å stille spørsmål til og dermed klargjøre sin posisjon mellom kunsten og det ukjente, definerer kunstneren sin forskerrolle (Kirkkopelto i Per Roar, 2016, s. 311-312). I mitt tilfelle forsøker jeg å klargjøre min forskerrolle gjennom å her reflektere over hvordan jeg forholder meg til de artografiske rollene. Senere, i analyse-kapitlet, vil jeg undersøke og analysere hvordan materialene og diskursene som opptrer i prosjektet mitt, påvirker sammen med de artografiske rollene og hele samspillet mellom alle deltakere og agenter.

Som sagt er a/r/tografi en praksisbasert forskningsmetodologi innenfor kunst, utdanning og skriving, der begrepet er satt sammen av a for artist, r for researcher og t for teacher + grafi (skrift) (Irwin, 2013). I den kunstneriske prosessen min er det først og fremst Kunstneren som leder og skaper, og prosessen kunne vært ganske lik en hvilken som helst ikke-akademisk kunstnerisk prosess med å skape en forestilling med barn som deltakere. På den andre siden er derimot Forskeren også med på å lede og påvirke denne kunstneriske prosessen underveis, gjennom å ta strategiske valg med sikte på både forskningsprosessen og det kunstneriske

resultatet. Læreren i meg er også tydelig tilstede med pedagogiske vurderinger og erfaringer både i løpet av den konseptuelle idefasen og i gjennomføringsfasen.

Som dansekunstner har jeg tidligere erfaringer med å være kunstner for kunstens skyld, uten øye for et pedagogisk mål (dog kan det å ivareta publikum, også et voksent, ofte innebære å tenke pedagogisk som kunstner). Som barnehagelærer og barnehagelærerutdanner har jeg erfaring med å identifisere meg som praktiserende, handlende og tenkende lærer. Men jeg har også mange erfaringer der jeg har opplevd å være både lærer og kunstner i en og samme rolle, eller med denne fordoblingen, både som dansepedagog i møte med barn og unge, eller som barnehagelærer og underviser som er opptatt av kunstneriske prosesser i barnehagen.

Det å være forsker, i akademisk forstand, har jeg mindre erfaring med i forhold til det å være kunstner og lærer. Jeg har noe erfaring som bachelorstudent med å tenke som en forsker og å skrive metodeoppgaver. Som kunstner har jeg også måttet tenke som en praktisk forsker, men i denne teksten fyller jeg nå rollen som forsker, først og fremst i kraft av å være masterstudent. Siden forskningen i dette masterprosjektet er av kunstnerisk og praktisk art vil jeg likevel si at jeg kjenner en ganske tydelig overlapping mellom kunstnerrollen og forskerrollen, på den måten at kunstnerrollen, som jeg kjenner godt, allerede oppleves som forskerrollen. Min erfaring er at det å være kunstner er allerede å være forsker eller forskende, fordi man som skapende kunstner er forskende og utforskende og gjerne har et kunstnerisk forskningsspørsmål man jobber etter, på vei mot det kunstneriske målet. En kunstnerisk prosess kan også, i likhet med forskerprosessen, være hermeneutisk. Som Hernes sier: ”En prøver ut en idé og hvordan den kan bidra til den overordnede ideen, hvordan den virker i forhold til et hele der både forforståelse og refleksjon over erfaringer utvikles i en gjensidig prosess. Altså som en hermeneutisk prosess” (2014, s. 198). Likevel er det en annen type kunstner-forskerrolle som trer fram av å gjennomføre en tradisjonell akademisk masteroppgave med skriftlig masteravhandling. Jeg kan derfor si at den akademiske forskeren har tredd stadig sterkere fram, og fått sin tydelige rolle ved siden av kunstneren, etter hvert som jeg har analysert og tolket empirien og skrevet denne teksten.

Enkelt sagt kunne man si at Kunstneren, Læreren og Forskeren som roller hos meg, har dekket opp utviklingen i dette prosjektet med ulikt fokus i denne bestemte rekkefølgen gjennom hele prosjektet, med noen overlappinger og doblinger: Jeg kunne sagt at Kunstneren

har utviklet *PÅ SPILL!* som kunstprosjekt gjennom koreografisk tenkning, og at det så er Læreren som har gjennomført prosjektet med barna, for så at Forskeren har analysert, tolket og drøftet det. Grovt sett er det riktig, dersom jeg tenker på hvilken identitet som har vært tydeligst framme og ledet i disse tre respektive fasene av prosjektet. Så enkelt er det likevel ikke i et artografisk perspektiv.

Gjennom de artografiske relasjonene får de tre rollene Kunster, Lærer og Forsker spillerom til å vurdere og ta sine nødvendige, selvstendige valg i prosessen, og samtidig et system å virke og knyttes sammen i. Jeg ser det meningsfulle i doblingen mellom rollene A/R/T som Irwin et al (2006) skriver om, at det er viktig å huske at rollene nettopp er en dobling, og ikke en atskilling. I løpet av den praktiske gjennomføringen av *PÅ SPILL!*-prosessen har det vært lettere å legge merke til en av rollene, enn å være veldig oppmerksom på hva doblingen kan innebære, men gjennom å analysere empirien i etterkant og å skrive denne avhandlingen, forsøker jeg å finne ut mer om hva som oppstår *imellom* rollene og de andre elementene i *a/r/tografien* min. Jeg har erfart at doblingen av alle tre har vært til stede på ulike måter gjennom hele prosessen. Hvordan jeg har jobbet med forholdet mellom de kunstneriske, pedagogiske og forskningsmessige rollene, og hvordan rollene har doblet seg og påvirket prosessen kommer ytterligere fram i beskrivelse av forskningsprosessen i dette kapitlet, samt i *A/R/Tografiske forberedelser og A/R/Tografisk analyse* i empirikapitlet).

Kunstnerforskerens tre sammenvevde jobber

Ifølge Hannula, Suoranta og Vadén (2014) har kunstnerforskere minst tre sammenvevde jobber framfor seg:

For det første må de utvikle og perfeksjonere det kunstneriske håndverket, kreativiteten og den konseptuelle tenkningen sin, ved å gjøre kunst og tenke (konseptualisere) kunst. For det andre må de tilføre noe til akademia og sine akademiske kolleger gjennom en argumenterende avhandling, som samtidig assisterer konstruksjonen av det ikke foreløpig veldig sterke akademiske miljøet rundt kunstnerisk forskning. For det tredje må de kommunisere med praktiserende kunstnere og et større publikum, og gjennomføre hva vi kan kalle «publikumsutdanning» (Hannula et al., 2014, s. xi i preface, min oversettelse og parafrasering).

Mine tre sammenvevde jobber har for det første bestått i å både gjøre og tenke kunst ved å aktivt anvende kompetansen og erfaringen jeg har som dansekunstner og barnehagelærer, og ved å utvikle scenekunstpraksisen min videre i interaktive, intra-aktive retninger. Jeg har utfoldet meg kreativt både i tenkning og på scenen sammen med barna, og jeg har videreutviklet de konseptuelle, kompositoriske og artografiske ferdighetene mine som koreograf for og med barn fram mot en selvstendig kunstnerisk hendelse og forestilling. Gjennom dette arbeidet har jeg skapt PÅ SPILL! som et nytt kunstnerisk resultat/produkt.

Jeg har for det andre forsøkt å tilføre noe til akademia og kolleger gjennom denne skriftlige avhandlingen ved å anvende intra-aktiv teori som et utvidende perspektiv til allerede eksisterende praksis og kunnskap i feltet: jeg mener intra-aktiv teori er et aktuelt teoretisk perspektiv i samtiden akkurat nå, både i kunsten og i pedagogikken, og jeg har forsøkt å anvende det pedagogiske intra-aktive perspektivet også på en nyskapende, kunstnerisk måte. Videre har jeg gjennom å utvikle og anvende min tverrfaglige kompetanse som artograf kunnet bringe fram nye pedagogiske, kunstneriske, forskningsmessige, og også noen spesifikt artografiske erfaringer, som kan tilføre noe nytt til både de akademiske enkeltfeltene, for scenekunstfeltet for barn, og for et tverrfaglig akademisk forskningsfelt. Samtidig kan dette være relevant for andre kunstnere som ønsker å skape kunst for barn.

Den tredje jobben har jeg gjort gjennom å kommunisere med praktiserende fagfeller og kolleger, både andre scenekunstnere, kunstpedagoger, barnehagelærerutdannere, kulturarbeidere, politikere og barnehagelærere og kunstinstitusjoner. Jeg har forholdt meg aktivt til et større publikum, både barn og voksne, og gjort det Hannula kaller publikumsutdanning, både indirekte og direkte: Et mangfoldig kunstpublikum bestående av både barn og voksne, uerfarne og erfarne «kunstbrukere» har deltatt og virket inn i mange av PÅ SPILL!-hendelsene. Spesielt på Kunstbanken var det interessant å observere det rike materialet som utspilte seg på scenen. Her besto publikummet av både kunstnere og ikke-kunstnere, pedagoger og ikke-pedagoger, som også gjerne var der i roller som foreldre, besteforeldre, faste kunstmuseumsgjengere eller kunstformidlere. Tilsammen hadde vi som deltok her et særdeles rikt og mangfoldig spekter av performative handlinger og strategier; fra treåringen som utforsker rullemekanismen til teiprullen, til dramaprofessoren som improviserte fysisk og komisk med perfekt timing, til skuespillerkjendisen som lagde knitreltyder med godteriposen og improviserte en monolog ved «leirbålet».

Etter mitt syn har barnepublikummet blitt «utdannet» direkte ved å erfare spillet sammen med meg. Etter hver hendelse der det har deltatt mange voksne, har jeg også «utdannet» det voksne publikummet gjennom å fortelle og forklare om det intra-aktive perspektivet og hvordan vi har arbeidet med materialer og diskursers agentskap som en kunstnerisk strategi. Direkte har jeg også hatt interessante samtaler med kjente, bekjente og ukjente fagfeller blant de voksne deltakerne som refleksjon over intra-aktiv og performativ praksis og erfaring, eller felles dveling over spørsmål relatert til interaktiv scenekunst for barn. Noen av disse betraktninger er dokumentert (se vedlegg 3). Dette har opplevdes som en validering av de kunstneriske intensjonene mine, men det har også virket inn i prosessen min, og utfordret og stimulert til muligheter for videre utvikling av konsept og gjennomføring.

Gjennom disse tre sammenvevde kunstnerforsker-jobbene har jeg både kunne bringe min kunst ut til fagfeller, institusjoner og et bredere publikum, samtidig som fagfeller, institusjonene og publikum har bidratt indirekte og direkte inn i utviklingen av *PÅ SPILL!*.

Samarbeidet med scenekunstner Thea Fjørtoft

Hannula et al. trekker også fram at det å lese, se, føle og snakke med kolleger innenfor fagfeltet er «latterlig undervurdert», og at dette igjen må bli kjernen av hvilken som helst forskningshandling eller aktivitet i kunstnerisk praksis. Å gjøre kontekst-bevisst, praksis-basert kunstnerisk forskning handler om at fagfeller må komme sammen og holde sammen om å: 1) gjenkjenne de karakteristiske mulighetene og utfordringene ved ens verk og sjanger; 2) å fryde seg over kontekstuelle friheter og ansvar som kommer med både åpninger og som restriksjoner og umuligheter, men aller viktigst; 3) å finne *fokuserte dilemmaer som adresseres og artikuleres* (2014, s. 11, min oversettelse).

Det har vært særlig verdifullt å samarbeide med den erfarne og dyktige scenekunstneren Thea Fjørtoft som medskapende, deltakende kunstner i *PÅ SPILL!*. Refleksjonene hun har bidratt med, både i spillet og i samtaler og forberedelser mellom henne og meg før og etter hendelsene, har fungert som en viktig kunstnerisk-praktisk validering og bekreftelse for meg

personlig, av både ideer og praksis. Ved å la Thea delta som utøver og performativ leder av spillet sammen med meg, har hun også bidratt til å utvikle og finjustere konsept og form, utvalg av materialer og hvordan vi forholder oss kroppslig og verbalt til barna under spillet.

Samarbeidet med Thea vil jeg si har vært som det Hannula sier om å se, føle og snakke om med kolleger innen fagfeltet. Jeg vil påstå vi har gjenkjent både muligheter og utfordringer ved *PÅ SPILL!* gjennom å adressere konkrete spørsmål og dilemmaer, og finne praktisk-kunstnerisk-pedagogiske løsninger på disse. Vi har i stor grad frydet oss over både frihet og ansvar for barna og spillet. Thea har også skapt mye fryd for barna og publikum gjennom å skape spennende, morsomme og utfordrende situasjoner ved hjelp av sine performative og kommunikative handlinger med barna gjennom bevegelse og materialer (Se Theas betraktninger i vedlegg 3 A). Theas betraktninger, har sammen med tilbakemeldinger fra andre fagfeller og kolleger bidratt til å finne, adressere og artikulere fokuserte dilemmaer (Vedlegg 3 B, C, D). Det gjelder både konkrete dilemmaer for hvordan vi skal møte barna og hendelsene som oppstår der og da, og mer overordnede dilemmaer om hvordan *PÅ SPILL!* bør forløpe seg som forestilling; for eksempel i hvor stor grad barna skal få være med å endre formen og reglene i løpet av en forestilling (Marie Otilie Hundevadt reflekterer for eksempel over dette i vedlegg 3 B)

Metoder

Skriving som metode: Om det å skrive akademisk om scenekunst

Kunstnerisk forskning innebærer å utvikle et kunstnerisk resultat eller en kunstnerisk praksis samtidig som refleksjon over forskningsprosessen framstilles i skriftlig form (Borgdorff 2012 og Hannula et al.. 2014). Det å skrive om scenekunst kan oppleves som krevende. Det er krevende å finne ord som kan beskrive det performative, og til tider opplever jeg det litt som Shaughnessy skriver: at det å skrive om det performative kan oppleves som å drepe det. Hun viser til DeCerteau som sier: “At the beginning of writing, there is a loss. What cannot be said” (Shaughnessy, 2012, s. xiv i Preface). Men det er også noe å hente ved det å huske og det å gjenskape det performative gjennom å skrive: Det å rekonstruere (decompose) scenekunstens kropp transformerer den til *noe annet*. Det gir scenekunsten *en annen type betydning*, og vi skriver om scenekunst fordi *det* også har betydning (Shaughnessy, 2012, s. xiv i Preface, min kursivering).

Å transformere PÅ SPILL! til *noe annet* handler i denne oppgaven om å skrive fram erfaringene, prosessen og resultatet som ny kunnskap. Jeg tror også at det å skrive om PÅ SPILL! kan ha en betydning, kanskje flere betydninger, og det har gitt meg motivasjon for skrivingen. Den betydningen jeg har skrevet fram, i akkurat denne transformerte versjonen av PÅ SPILL!, er i aller høyeste grad et resultat av a/r/toGRAFISKE og materielt-diskursive intra-aksjoner. På et filosofisk plan opplever jeg at a/r/tografi og intra-aktiv teori kan favne det performative i en skriftlig tekst, gjennom fenomenet Becoming, i det minste som en filosofisk øvelse eller dveling. Det *grafiske* aspektet ved artografi gjør skrivingen til en integrert del av metoden. Nettopp det å utforske *hvilke betydninger PÅ SPILL! kan ha*, også i det eticho-onto-epistemologiske intra-aktive perspektivet, har tredd fram og inspirert meg gjennom analyse- og skriveprosessen. Valg av skrivemåte for masteroppgaven (jeg vil si den er både artografisk, poetisk, performativ og intra-aktiv,) og selve skrivingen i seg selv, fungerer dermed som et viktig metodisk grep for å kunne skrive kunnskap ut av den kunstneriske, performative dokumentasjonen og erfaringene PÅ SPILL! har manifestert.

Dokumentasjonsmetoder

Samspillene mellom meg, barna, rommet og materialene i gjennomføringene av *PÅ SPILL!* er dokumentert med kvalitative forskningsmetoder: deltakende observasjon, filming, lydopptak, samtaler, skriftlige logger og feltnotater, som deretter er behandlet gjennom transkripsjon, analyse, tolkning, og videre i skriftlig drøftende refleksjon etter tradisjonell masteroppgavemal. Det er kun hendelsene i Barnehagen og Kongsgården som er video-dokumentert som forskningshendelser og dertil behandlet, arkivert, analysert og drøftet som forskningsmateriale. De andre hendelsene er dokumentert som kunstneriske og pedagogiske hendelser. Foto fra disse brukes kun som illustrasjoner i denne teksten og kan ikke knyttes til kunstneriske funn i drøfting.

I et intra-aktivt perspektiv er det tydelig at dokumentasjonen og det å dokumentere som handling og produkt i seg selv har aktive roller i prosjektet. Særlig filmkameraet har hatt en agentisk rolle i dokumentasjonssituasjonene. Først idet jeg filmet når barna var veldig opptatt av å forholde seg til kameraet, (men også i det jeg skal se dokumentasjonen på nytt og analysere, se også nedenfor). Kameraet har i aller største grad virket som aktiv agent: det opptrådte nærmest som en egen deltaker som spilte sin rolle og fikk oss til å relatere til kameralinsen i øyeblikket.

Kunstneriske metoder

Affordans og inskripsjon som dramaturgiske og scenografiske dreiepunkt

Mitt forskningsspørsmål dreier seg rundt det å undersøke ulike kunstneriske strategier og virkemidler for å undersøke interaktivt og medskapende potensiale i teater for barn. Denne utforskningen begynte som en refleksjon over tingenes inskripsjon, og affordanser (se nedenfor), i teatrets virkemidler (bevegelse, dans, kostyme, lys, objekter, stemme, tekst, rom, musikk, teknologi osv). Videre utforsker jeg dette som iscenesatte eksperimenter som inviterer til fysiske og/eller verbale dialoger, aksjoner eller samspill med publikum, altså barna.

Affordans er et begrep jeg først ble kjent med i naturfag som barnehagelærerstudent. Ingunn Fjørtoft (2001) anvender affordans-begrepet knyttet til naturlandskapenes mange ulike muligheter for kroppslig lek der barnet tilpasser leken etter landskapet og egne forutsetninger. Begrepet affordans (affordance) beskriver hvordan ting i omgivelsene våre tilbyr oss ulike muligheter for å handle (Gibson (1986) referert i Hopperstad, 2013, s. 34). Gjennom interaksjon med omgivelser og materialer utledes egenskaper ved tingene som vi kan omsette i handlingspotensialer (Waterhouse, 2013, s.32). Waterhouse skriver også:

Gibson (1986) er opptatt av tingenes affordance. Med *det* mener han hva tingene “afford to us”, hva de tilbyr oss. Affordance er forskjellige kombinasjoner av egenskaper og handlingsmuligheter som materialer og omgivelser gir oss (Gibson, 1986; Hansson, 2012; Birkeland, 2012). Det handler om å se materialenes, tingenes og omgivelsenes potensial. Gibsons teori tar utgangspunkt i overflaten som separerer substans fra det mediet som dyr og mennesker lever i. Overflatene eller terrenget med sine variasjoner tilbyr muligheter til å skjule seg, finne ly, løpe, jakte, finne vann, lage verktøy, osv. Kanskje er det selve utforskningen som gir muligheter? (Waterhouse, 2013, s.81-82).

Inskripsjon er et begrep jeg ser som beslektet med affordans, handlekraft og performativitet. Becher og Evenstad viser til at Latour sier at ting «snakker» på bakgrunn av mange repetisjoner (Latour referert i Becher og Evenes, 2010, s. 183): «Bord og stoler «snakker» på

bakgrunn av mange repetisjoner. Når ting brukes på samme måten over tid, blir det en sterk inskripsjon knyttet til tingene. Det er derfor ikke så lett å se andre måter å bruke tingen på» (Becher og Evenes, 2010, s. 183-184). Jeg vil si at voksne har svært mange inskripsjoner for bruk av ting, mens barn gjerne har færre og er mer åpne for å ha flere inskripsjoner for den samme tingen, slik vi kan se i lek der en sko kan fungere som telefon.

Fysisk improvisasjon

Hovedmetode i den praktiske-kunstneriske utøvelsen min vil jeg si er fysisk improvisasjon med kropp i rom og tid. Det er også gjennom å improvisere med bevegelse og kropp at jeg kommuniserer med barna hva *PÅ SPILL!* kan handle om. Min improvisasjonsmetode definerer jeg som det Steinholt og Øksnes (2013) definerer som åpen og spontan, uten innøvelse eller innstudering på forhånd. Jeg lytter og handler til og med øyeblikket, kroppen og relasjonen til rommet, materialene og publikums blikk, tilstedeværelse og reaksjoner.

Et metode og et slags materiale jeg også jobber med når jeg improviserer, er affordans og inskripsjon. I min improvisasjons-baserte, koreografiske tenkning og utøvelse kan jeg enkelt oversette affordans og inskripsjon til å handle om scenisk, fysisk og improvisert utforskning av ting, overflater, materialer og rom gjennom bevegelser, gester og handlinger. For meg er det dermed en kunstnerisk metode å utforske musikk, bevegelse, tekst og scenografi: teatrets virkemidler, med affordans og inskripsjon som dreiepunkt. Barn gjør allerede dette naturlig i sin utforskende fysiske lek med omgivelsene.

Å bevisst utforske materialer og tingenes affordans, og det å gå utenom tingenes inskripsjon er for meg både et kunstnerisk utgangspunkt, poeng og mål, som jeg alltid har jobbet med i fysisk improvisasjon på scenen som dansekunstner. Som barnehagelærer vet jeg at barn også handler etter tingenes inskripsjon, men at tingene kan snakke til barn på andre måter enn voksne som har opparbeidet mange sosialt aksepterte vaner for tingenes bruk. En stol er laget for å sitte på, men barn sitter ikke nødvendigvis på stolen; de kan like gjerne kripe under den eller hoppe over den, i sin lekende utforskning. Barn skaper dermed naturlig også nye og alternative inskripsjoner for ting. Den nye inskripsjonen kan gjelde for den enkelte som skaper det, eller kan forplante seg i samspillet som den nye standarden alle benytter seg av og gjerne videreutvikler i improvisasjonen. Vi kan si at slik blir lek med inskripsjon et verktøy

for å skape et eget performativt språk i samspillet, og det oppstår gjerne spontant i øyeblikket og kan ha humoristiske eller filosofiske kvaliteter.

På denne måten ser jeg affordans og inskripsjon som metoder der jeg inviterer barna til å aktivt utforske tingenes muligheter, og gjennom det gi dem et fysisk materiale å improvisere med. Hvilke ting og materialer jeg har tilbydd barna kommer fram i beskrivelser av hendelser og analyser i neste kapittel.

Analysemetoder

Til analyse har jeg valgt ut hendelser jeg har opplevd som spesielt interessante, eller med en form for ladethet som jeg vil si er det samme som det Maggie McLure (2013, s. 1) kaller glowing data, eller glødende data.¹⁷ «I have called this intensity that seems to emanate from data, a “glow”.¹⁸

De ulike analysene av hendelsene i Barnehagen og Kongsgården er basert på videoopptak, loggføring av løpende observasjoner underveis i spillet samt refleksjoner nedskrevet i etterkant basert på mine egne kroppslige og kognitive minner om det som skjedde i tid og rom. Analysene kombinerer tematiske kategorier med et lineært-dramaturgisk fokus på handlingsforløp i hendelsene.

Jeg har analysert hendelsene både som artografiske, performative og intra-aktive, og gjennom det har mitt performative blikk utvidet seg i løpet av prosessen: fra å være opptatt av hva jeg gjør som artograf, hva barna gjør av performative (estetiske) handlinger, til å se med det intra-

¹⁷ Bosse Bergsteds oversettelse av begrepet på <https://www.hiof.no/lu/personer/und-forsk-ansatte/bosseb/>

¹⁸ McLure bruker også ordet wonder, blant annet med referanse til Daston and Park som definerer wonder som “a passion [that] registered the line between the known and the unknown” (i McLure, 2013, s. 1).

aktive perspektivet hvordan ideene og materialene også *gjør* ting og hvordan alt virker inn på hverandre i det intra-aktive begrepsapparatet.

I analyseprosessen spiller filmopptakene roller som aktive agenter ved at det er opptakene/kameraet som skaper utsnitt og fokus. Dermed har kamerautsnittet en aktiv rolle overfor hvilket perspektiv jeg kan se med når jeg ser og analyserer situasjonene på nytt via film. Kamera fanger ikke opp alt, men mye. I tillegg har jeg supplert perspektivet til kamerautsnittet med mine egne kroppslige minner om av hva som skjedde i situasjonene.

Som sagt analyserer jeg mine *PÅ SPILL!*-hendelser i Lenz Taguchis tre lesninger *være-i-verden*, *være-i-diskurs* og *være-del-av-verden*. Siden alt henger sammen med alt i et intra-aktivt perspektiv kan det være vanskelig å skille ut enkelthendelser. De intra-aktive analysene gjøres derfor som tre agentiske kutt der jeg kutter med hver av disse tre lesningene og kunnskapsforståelsen som følger med (agential cut i Barad, 2007 s. 175, agentiske snitt i Lenz Taguchi, 2012). Jeg forstår Barads agentiske kutt som en måte å skille noe *fra*, med et spesielt fokus, -uten å samtidig miste helheten, som hun sier: "Agential cuts do not mark some absolute separation but a cutting together/apart – "holding together" of the disparate itself." (Barad, 2012, s. 46).

Fra artografisk til intra-aktiv bevissthet

Som jeg forklarte i teorikapitlet forholder Lenz Taguchi seg performativt til pedagogisk dokumentasjon. *PÅ SPILL!* er noe mer enn et redskap for pedagogisk dokumentasjon, siden jeg ikke kun er opptatt av å studere eller undersøke *PÅ SPILL!*-barnas læring. Likevel kan vi gjerne, i et barnekulturelt perspektiv, se *PÅ SPILL!* som pedagogisk dokumentasjon av lek som performativt fenomen. Det interessante med Lenz Taguchis forskning, synes jeg, er hvordan hun anvender den intra-aktive teorien og materiell-diskursiv innsikt på pedagogisk dokumentasjon for å vise ulike måter vi tar for gitt ikke bare hvem, men også *hva* som har makt i pedagogiske hendelser dersom vi er preget av en humanistisk og/eller diskursiv forståelse. Jeg mener at dette perspektivet er svært overførbart som analyseverktøy for mine performative samspill, og på denne måten blir pedagogisk dokumentasjon en del av den kunstneriske metoden min.

Selv om de artografiske rolleforståelsene har opplevdes som nyttige og virkningsfulle, har jeg i løpet av prosessen savnet noe som kan artikulere tydeligere det som nettopp skjer imellom Kunstner, Lærer og Forsker og barna, barnas uttrykk, rommet og materialene. For hva med alt annet som var i aksjon i *PÅ SPILL!* utover rollene mine? Hva med barnas rolle? Hva med materialenes affordanser? Hva med selve det som ble til av kunstnerisk form i det performative? Barnas uttrykk? Hvordan kan dette artikuleres? Dette hadde jeg ikke noe godt svar på i den første og den andre fasen av prosjektet. Når jeg derimot oppdaget den intra-aktive teorien, på den måten som Lenz Taguchi har anvendt den i barnehagepedagogikk, fant jeg noe som kunne sette ord på det som foregår inne i a/r/tografien. Jeg vil nå reflektere videre over dette ved å gjøre rede for og drøfte rundt begrepet *Becoming*.

Forskningsetikk

Informert samtykke og anonymisering

Dette forskningsprosjektet er meldt og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) etter gjeldende lovverk for innhenting, behandling og lagring av personopplysninger. Deler av studien bygger på foto, video- og lydopptak. I tillegg er datamaterialet supplert med mine egne feltnotater, logger og memorerte tolkninger av hendelser og handlinger som ikke ble fanget på kamera. Alle barn som er filmet eller fotografert har fått samtykke fra foreldre til å bli filmet og at dette kan publiseres som nyhetsreportasje eller kunstnerisk dokumentasjon av *PÅ SPILL!*. Alle barn har også selv fått mulighet til å gi eget muntlig samtykke før og under filming. I tillegg har familiene kunnet gitt spesifikt samtykke til å delta i *PÅ SPILL!* som forskningsprosjekt.

Jeg har kun behandlet foto, video- og lydopptak i forskningsøyemed (altså analysert og drøftet deres handlinger som del av funn) av personer som har gitt spesifikt samtykke til at dette kan gjøres (se vedlegg 4 NSD-meldeskjema og vedlegg 5 Samtykkeskjema). Dette gjelder barn fra Bjørndal barnehage og barnehagegruppene som besøkte Kongsgården. Selv om familiene har gitt samtykke til at film av barna behandles som forskningsmateriale har jeg valgt å utelate identifiserbare kjennetegn da dette ikke har betydning for studien. Alle barn som omtales i oppgavens analyser og drøftinger er derfor også anonymisert med fiktive fornavn.

Bilder av barna er enten vist uten ansikt, eller med uklart fokus slik at barna ikke kan gjenkjennes. Bortsett fra navnet på Bjørndal barnehage, ellers omtalt som Barnehagen, er ingen andre personopplysninger om deltakerne oppgitt.

I tillegg har fire fagfeller fra scenekunstheltet og barnehagelærerutdanningen på Høgskolen i Innlandet bidratt med skriftlige betraktninger om sine opplevelser som deltakende publikummere i *PÅ SPILL!*. Disse står fram med fullt navn i vedlegg 3. I den grad jeg drøfter deres betraktninger, er det gjort med disse personenes samtykke.

Personene på bildene fra Kunstbanken¹⁹ har gitt generelt samtykke til å bli fotografert til Kunstbankens dokumentasjon av Hamar Performancefestival 2019, men har ikke fått mulighet til å samtykke til deltakelse i *PÅ SPILL!* som forskningsstudie. Jeg vil derfor understreke at dokumentasjon av hendelser på Kunstbanken ikke er arkivert eller behandlet som forskningsdata fra min side, men brukes kun som generell kunstnerisk dokumentasjon av *PÅ SPILL!* som kunstnerisk hendelse. Sett bort i fra barn og voksne som deltok i Barnehagen, Kongsgården og de fire fagfellene, kan derfor ingen andre barn eller voksne som har deltatt i *PÅ SPILL!* knyttes til prosjektet som forskningsstudie. I den grad jeg forsker på handlinger fra hendelsene på Kunstbanken og øvrige hendelser, er det enten basert på mine feltnotater, og ellers betraktningene fra de fire fagfellene, eller mine og Theas artografiske handlinger og refleksjoner.

Barnas opptreden foran kamera

Når jeg gjennomførte første datainnsamling i Barnehagen var det viktig for meg å kunne gjøre aktiviteter sammen med barna uten at andre voksne var tilstede, fordi jeg ville at barna skulle få opptre uten påvirkning av barnehageansatte de er vant til at bestemmer og legger føringer. Med gyldig politiattest fikk jeg ha eneansvar for barnegruppene som deltok. Dette ansvaret krevde samtidig en etisk balansegang og bevissthet fra min side om hvilken rolle jeg skulle ta som både forsker, pedagog og gjest i barnehagen. Også for hvilket spillerom jeg ga barna med tanke på sosiale regler, om jeg burde hindre barna i visse typer atferd, og om alt skulle filmes. Siden en av reglene i *PÅ SPILL!* er at «du kan gjøre hva du vil» inviterer jeg samtidig bevisst

¹⁹ Dette gjelder bilde nr 21 i bildevedlegget, samt bildene i Kunstbankens fotodokumentasjon av Hamar Performancefestival 2019 på https://kunstbanken.no/performance_mal/guro-erika-troseid-gjerstadberget-pa-spill/

og direkte til at barna skal utfordre sosiale normer, på måter som kan utfordre grenser, i retninger jeg ikke kan forutse. Jeg har derfor hatt en holdning om at jeg skal tillate at barna får utfolde seg, bryte normer og tøye grenser, og at jeg heller strammer inn om noe kan skade barna fysisk og psykisk, eller om noe skulle eskalere til et kaos jeg selv ikke er bekvem med å stå for. For meg handler dette også om å vise tillit til barna, spille på lag med dem og gjennom det skape et mulighetsrom for et bredt uttrykk av performative handlinger.

Ved et tilfelle brøt selv enkelte av barna etiske grenser ved at de kledde av seg, danset og viste rompa foran kamera. Dette skjedde ved to tilfeller inne på grupperommet i Barnehagen den første dagen jeg og fire jenter og en gutt gjennomførte spillet. Det var barna selv som tok initiativet, og det ble gjort med frydefullt overlegg. Jeg valgte i denne situasjonen å bruke mitt skjønn som barnehagelærer. At barn kler av seg i lek, særlig når voksne ikke er tilstede, er ikke uvanlig. At de også gjorde det med meg tilstede synes jeg ikke er hverken rart eller overraskende, all den tid vi var « på nett» og jeg sier at «alt er lov, bortsett fra å skade seg selv eller andre». I barnehagepedagogikken er vi også varsomme med hvordan vi håndterer og snakker med barn om atferd knyttet til nakenhet og seksualitet, for å unngå å påføre skam. Jeg akseptere og anerkjente derfor atferden til barna som et reelt svar på spillets utfordring: spillet sa de kunne gjøre hva de ville, og det var dette de ville gjøre der og da. Det var et lekent forsøk på å utfordre gruppas og spillets grenser i ren karnevalesk glede, latter og opposisjon til maktinstitusjonen (*PÅ SPILL!*) (Bakthin, 2003 og Øksnes, 2010) . At barna valgte å kle av seg tolker jeg også som at barna var trygge på meg, spillet og situasjonen, og at de ville se nettopp hvor langt det var lov å tøye grensene. Samtidig fortalte jeg barna at dette er atferd som er problematisk i en offentlig setting, særlig foran kamera, og at det ikke var noe vi kunne fortsette med i *PÅ SPILL!*. Når situasjonen ebbet ut benyttet jeg derfor anledningen til å ha en pedagogisk samtale mellom meg og barna om etiske grenser knyttet til egen kropp, nakenhet, film, relasjon mellom voksne og barn. Barna aksepterte og forsto at vi heretter måtte beholde klærne på.

Slik jeg ser det har jeg kunnet stå og lede trygt i forskningsmessige etiske dilemmaer overfor barna og deres atferd i *PÅ SPILL!* i særlig kraft av å være barnehagelærer. Dette innebærer å kunne argumentere for og reflektere kritisk over mine pedagogiske metoder og avgjørelser i *PÅ SPILL!* med mitt profesjonelle pedagogiske grunnsyn, verdier og fagkunnskap. Gjennom dette kan jeg også stå for mine valg og handlinger som andre barnehagelærere, forskere, foreldre eller publikummere potensielt kunne vært uenig i.

Validitet og reliabilitet

En kunstnerisk studie som denne er både krevende å dokumentere og beskrive fullt ut, samtidig som den er umulig å etterprøve og «komme fram til det samme svaret», da alt er forgjengelig i øyeblikket, ingen av hendelsene kan gjentas, og forskningsteksten er basert på mine tolkninger og meninger. Men gjennom å beskrive studien så åpent, detaljert, rikt og sannferdig som mulig har jeg forsøkt å framstille prosjektet med så stor reliabilitet som mulig. Foruten måten jeg svarer på problemstillingen i forskningsteksten mener jeg validiteten ved prosjektets kunstneriske egenart styrkes ved at jeg har en dobbel kompetanse som både barnehagelærer og dansekunstner/koreograf. Denne brede fagligheten og erfaringen gir meg gode muligheter til å kunne orientere i et landskap som består av sammensatte kunstneriske og pedagogiske utfordringer. Samtidig har jeg gjennom å involvere publikum, kunstnere og fagfeller i hendelser og samtaler forsøkt å validere den kunstneriske og pedagogiske verdien ved prosjektet mitt, i den grad det er mulig.

Forskningsprosessens faser

Fase 1) Kunstneriske og metodologiske forberedelser

Som beskrevet i innledningen innlemmet jeg arbeidet med *Hvalsang til bestefar* som min første kunstneriske forskningsprosjekt på interaktive dramaturgier. Denne prosessen tok utgangspunkt i å utforske en fabelforestilling med styrt interaktivitet, multimodalitet og affordans i scenekunstens virkemidler gjennom:

- *Koreografisk tenkning og arbeid med styrt deltakelse i studio*
- *Samtaler med veileder Lise Hovik om interaktive dramaturgier*
- *Skisser over koreografiske, interaktive og dramaturgiske modeller og funksjoner*
- *Skrijving av manus*
- *Skaping av scenografi og musikk*

- *Refleksjon gjennom skrivning om artografi i eksamensoppgave i masteremnet Vitenskapsteori og metode (januar 2018)*
- *Visning av pilotversjon av Hvalsang til bestefar sammen med musiker Ole Nilssen, som praktisk eksamen i masteremnet Kunstfaglig, skapende fordypning (januar 2018)*
- *Arbeidsvisninger av Hvalsang til bestefar med regikonsulent Hilde Brinchmann²⁰ (Tigerstadsteatret) og Helge Reistad (Dramapedagog og pensjonert førsteamanuensis i drama ved Høgskolen i Oslo og Akershus)*
- *Prøver, prøveforestillinger og turne i barnehager i Glåmdalsdistriktet (mars- mai 2018 og mars 2019)*

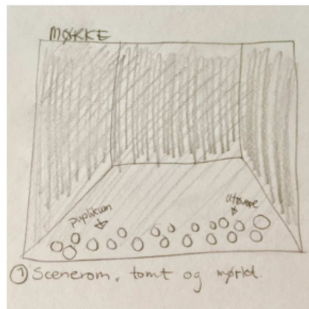
Fase 2) Utvikling av forskningsdesign for masterprosjektet

Etter arbeidet med *Hvalsang til bestefar* begynte jeg å utforske følgende:

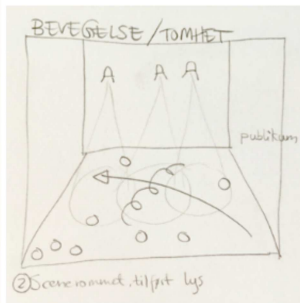
- *Koreografisk og konseptuell tenkning for en medskapende dramaturgi gjennom ideer, skisser og skrivning*
- *Forskningsspørsmålene:*
 - *Hvordan kan grensene mellom pedagogiske, etiske og kunstneriske hensyn balanseres i en kunsthendelse med barn som lekende, medskapende deltakere?*
 - *Hva slags sjanger og kunstnerisk uttrykk egner seg for en slik kunsthendelse?*
- *Situering av kontekst, roller og deltakere gjennom artografi*
- *Metodologiske refleksjoner over forskningsinteresser og mål*
- *Utvikling av PÅ SPILL! som kunstnerisk konsept*

²⁰ Brinchmann deltok i SceSam-prosjektet (se kapittel 4 av Brinchmann om Trollmannen fra Oz i Hovik og Nagel, 2017). Hun har i sitt regiarbeid utviklet sine egne interaktive metoder for utforming av replikker, scenografi og regi slik at det skal være tydelig for barna når og hvordan de kan få medvirke fysisk og verbalt i handlingen.

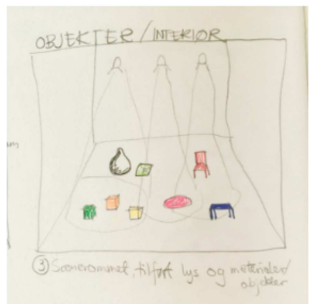
Det var på dette stadiet jeg begynte å undersøke improvisasjon og performance som sjanger, med utgangspunkt i utforskning av affordans og inskripsjon som metode. I en eksamensoppgave om forskningsdesign på masterprosjektet undersøkte jeg noen sceniske ideer:



1. "Fra mørkt og tomt..."



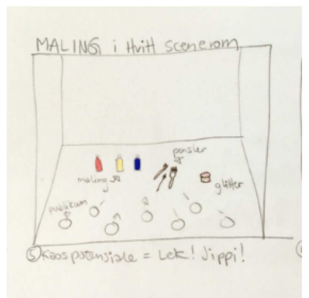
2. "...til lys og åpen flate ("instinkt: løp!")



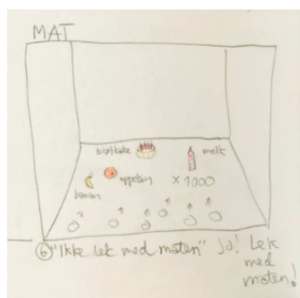
3. "Spennende eller kjedelige objekter?"



4. "Fall for fristelsen! Søl! Sprut?"



5 "Røre, ikke bare se!"



6 "For all del, LEK MED MATEN!"

Gjennom arbeidet med disse skissene fikk jeg også ideen til at forestillingen kunne styres gjennom veldig enkle regler, og at dette igjen var det som skulle gi dramaturgisk form på forestillingen som hendelse

Fase 3) Gjennomføring av artografisk prosess

Når performansen skulle gjennomføres i Barnehagen og Kongsgården gjorde jeg følgende artografiske forberedelser:

- *Kunstnerhandlinger*
Barnehagen: forberede scenografi (grupperom dekket av hvit tapet blir til «Whitebox»), skaffe kostymer/arbeidsantrekk til meg og barna (collegegenser- og buksesett i ulike blå- og grå-nyanse), skaffe materialer til improvisasjon (ketchup, kneippbrød, brødkniv, smørekniv, maskeringsteip, svart markeringstusj, pose med små esker med Smarties-sjokolade, malingstube, liten barnestol m.m), lede spillet, delta i spillet, filosofiske samtaler med barna (Se bilde nr 14 og 15 i bildevedlegg)
Kongsgården: Velge egnet rom med god atmosfære og forberede spilleplass av hvitt kraftpapir på gulvet. Finne gjenbruksgjenstander med ulike affordanser og kvaliteter: silkepapir, teppe, pute, metallskulpturer, lampeskjerm i metall, pappør. Åpne spillet med performativ handling.
- *Lærerhandlinger: bli kjent med barna ved å opptre som fysisk lekende gjest (Barnehagen), opptre som undrende og leken vert (Kongsgården), tilby danse- og dramalek for å invitere og forberede barna (Barnehagen), lede spillet, delta i spillet, konfliktløsning mellom barna (begge steder)*
- *Forskerhandlinger: søknad til NSD, fornying av politiattest, kontakt med styrer, innhenting av skriftlig samtykker fra foresatte via Barnehagen og Kongsgården, hypoteser og forhåndsdefinerte kategorier til analyse, rigge og styre videokamera, dokumentere gjennom notater, filme og gjøre lydopptak, strategisk ledelse av iscenesettelsen og prosessen, delta i spillet, observere barna. Reflektere med kunstnerisk og vitenskapsfilosofisk teori inn og ut av kunsten*

Fase 4) Analyse og tolking av datamateriale

Umiddelbart i gjennomføring av de første *PÅ SPILL!*-hendelsene noterte jeg logg og tanker. Etter hendelsene transkriberte jeg videoopptak og lydopptak. Jeg systematiserte, analyserte og tolket transkripsjoner og notater i kategorier. Jeg valgte ut de situasjonene jeg opplevde som

mest kunstnerisk og performativt interessante: som glødende data, som jeg deretter skrev som performative og poetiske narrativ og artografiske presentasjoner av funn. Jeg begynte å reflektere med kunstnerisk og vitenskapsfilosofisk artografisk teori inn og ut av analysene.

Fase 5) «Den intra-aktive vendingen»

I løpet av vinteren 2019, noen uker etter jeg hadde gjort de første analysene, ble jeg introdusert for Lenz Taguchis intra-aktive pedagogikk. Jeg hadde blitt introdusert for bøkene hennes tidligere, men hadde ikke undersøkt dem nok til å se relevansen ved den intra-aktive teorien. Nå leste jeg derimot hennes *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent. Introduksjon til intra-aktiv pedagogikk* (2012) og det slo meg umiddelbart at jeg kunne være på sporet av noe som kunne beskrive de mekanismene ved improvisasjon med objekter og samspill som jeg tidligere opplevde at jeg manglet begreper for. Denne intra-aktive vendingen førte til en omskriving og nytolkning av de dokumenterte og analyserte *PÅ SPILL!*-hendelsene, som kommer til uttrykk i mine agentiske analyser og drøftinger. Her fikk jeg både nye spørsmål, og fant nye svar, som førte til ny kunnskap. Jeg kom nærmere noen svar på forskningsspørsmålene mine, både de kunstneriske, pedagogiske og de forskningsmessige.

Fase 6) Kunstnerisk anvendelse av den nye intra-aktive kunnskapen

Den intra-aktive vendingen var som en gradvis oppdagelse: desto mer jeg koblet hendelsene og det intra-aktive perspektivet sammen, desto mer så jeg hvordan de tre lesningene til Lenz Taguchi hjalp meg med å undersøke og sette ord på mekanismene i samspillene på en systematisk måte. Etter den intra-aktive vendingen kom har jeg gjennomført *PÅ SPILL!* med denne nye intra-aktive innsikten som et nytt koreografisk verktøy på Kunstbanken Hedmark Kunstsenter, høsten 2019 (se drøfting i kapittel 5).

Fase 7) Ferdigstillelse av masteroppgave

Ferdigstilling av masteroppgaven har bestått i:

- Diskusjon og drøfting av design, metode gjennomføring og funn
- kritiske og etiske refleksjoner over artografiske, kunstneriske, pedagogiske og forskningsmessige og intra-aktive aspekter
- relevans for scenekunstheltet, barnehagefeltet, akademia, som kunstnerisk forskning, scenekunst for barn, andre koreografer, scenekunstnere, pedagoger, anvendelse av intra-aktiv teori, post-kvalitative, post-humanistiske perspektiver, relevans for verden og tiden vi er en del av.

Design av kunstnerisk konsept

Som nevnt ovenfor var mine første forskningsspørsmål for utviklingen av *PÅ SPILL!*:

- *Hvordan kan grensene mellom pedagogiske, etiske og kunstneriske hensyn balanseres i en kunsthendelse med barn som lekende, medskapende deltakere?*
- *Hva slags sjanger og kunstnerisk uttrykk egner seg for en slik kunsthendelse?*

Som jeg også var inne på i presentasjon av forskningsspørsmål og problemstilling kom det også opp flere kunstneriske og etiske spørsmål i denne fasen:

- Hvordan komponere og skape spenningsforhold mellom handlinger, materialer, ideer og relasjonen mellom utøvere, kunsthendelse og publikum?
- Hva er det ved ulike materialers, handlingers og ideers egenart som skaper spenning i et improvisert samspill?
- Hvilke materialer bør velges og hvordan påvirker de det dramaturgiske forløpet i forestillingen?
- Hvordan opprettholde maktbalansen mellom barn og utøvere og en etisk og demokratisk bevissthet i et slikt arbeid?

Tid og rom

Før jeg kom på ideen om performance som sjanger tok jeg utgangspunkt til en tidligere ide til en forestilling med en handling om dyr inspirert av hvordan tigere og zebrafisk utvikler stripene sine gjennom det biologiske fenomenet morfogenese. Ideen handlet blant annet om en visuelt og formalestetisk fengende scenografi som var mulig å transformere gjennom fysiske handlinger fra både barn og utøvere: jeg tenkte at utgangspunktet til en medskapende forestilling med åpen form måtte først og fremst ligge i utformingen av scenerommet. Det måtte være noe konkret fysisk å være medskapende *med*. Ingenting kan noensinne bli helt åpent eller nøytralt. Et tomt scenerom er ikke nødvendigvis mer åpent enn et rom med et definert, scenografisk landskap. Derfor stolte jeg på at jeg kunne stille med en konkret ide med både motiv og tema for utforsking. Likevel virket ideen om de stripete dyrene som en

veldig stor produksjon, og med for mange tematiske og dramatiske føringer for en reell medskapende funksjon fra deltakende barn. Etter å ha analysert og forsket meg gjennom dyre-ideen, innså jeg to ting:

1. at en omfattende dramatisk forestilling med et stort kunstnerisk team i dette tilfellet ikke var hensiktsmessig, verken kunstnerisk, budsjettmessig, forskningsmessig eller tidsmessig, i alle fall ikke innenfor selve masteroppgavens rammer. Ideen arkiveres derfor til en framtidig scenekunstproduksjon
2. At jeg hadde mange spørsmål rundt hva det egentlig ville si å være medskapende, og hva dette hadde å si for en dramaturgisk og scenografisk tenkning i en kontekst med barn.

Etterhvert tenkte jeg derfor at en medskapende dramaturgi måtte være så åpen som mulig. Må da også rommet og tiden være så åpen som mulig? Et rom er et fysisk fenomen som ikke er like åpent. Man kan velge hva man fyller et rom med, eller man kan velge hva slags rom man vil bruke. Det kan være et scenerom, et "vanlig" rom, eller et uterom. Men uansett vil det finnes et eller annet slags rom man må forholde seg til uavhengig av type materiale og utseende: vegger, gulv og tak. Er man ute må man forholde seg til bakkens underlag, bygninger eller planter i nærheten, og himmelen som tak. Dette er umulig å komme bort fra. Ergo vil det alltid finnes et slags fysisk regime for en hendelse, uavhengig av om hendelsen skjer i et scenerom, et vanlig rom eller et uterom. Egenarten ved rommet vil påvirke hendelsen. Dermed er det uansett viktig å tenke over det sceniske rommet. Tiden er et abstrakt fenomen. Tiden er gjerne åpen, man kan velge hva man fyller tiden med, men man må forholde seg til at tiden er forgjengelig og foregår lineært/kronologisk, derfor må man også tenke over den sceniske tiden: både reell tid og eventuell fiktiv tid.

PÅ SPILL! blir til

Helt siden jeg ble introdusert for Abramovics performancekunst, og videre gjennom kjennskap til interaktive forestillinger for både voksne og barn, har jeg hatt en nysgjerrighet og draging mot å forstå hva som egentlig foregår i disse performative øyeblikkene der *noe står på spill* mellom kunstner og publikum i noe som er kommunisert i relasjonen via materialer og ideer, tid og rom. Hva er det som faktisk står på spill? Og i eller gjennom hva? Hva er det som foregår i denne relasjonen? Det handler om å engasjere publikum på en eller annen måte. Det handler om å velge ut og komponere med objekter på en eller annen måte.

Men hvordan? Ikke bare for moro skyld eller som en tilfeldig eller personlig estetisk komposisjon, men for at et eller annet fysisk prinsipp skal framtre, en filosofisk tanke bli klargjort, eller en symbolikk eller ide erkjennes på en måte som ikke kan formidles på annet vis.

Mange publikummere og kunstnere avskyr performancekunst der publikum skal være deltakende, men jeg synes kunst blir ufattelig spennende og levende når publikummeren blir direkte involvert. Ved at en performance eller et performativt øyeblikk er avhengig av deltakelse, fordrer til deltakelse, og virkningene av handlingene endrer kunstverket eller er det som gir det framdrift, kan det være deltakelsen som får det kunstverket/hendelsen å oppnå sin «høyere enhet». Som i Abramovics performance Lips of Thomas (Fischer-Lichte, 2008) der hun går så langt at publikum først griper inn når hun holder en ladd revolver mot hodet. Publikum blir involvert og er nødt til å handle.

Jeg har ikke behov for å gå så langt at det handler om død og liv, og selvfølgelig ikke når barn er involvert, men jeg har alltid lurt på hvordan jeg kan komponere med tid, rom, materialer og virkemidler for å oppnå dette avhengige spillet mellom publikummer og kunstner. For meg har det da alltid vært åpenbart at dette spillet mellom handling og virkning også er nødt til å inkludere materialer og rom, og selvfølgelig tid, og at materialer, rom og tid spiller viktige roller i kunstopplevelsen/øyeblikket/virkningen. Det er en relasjon mellom materialer, rom, tid, kunstner og publikum (mennesker/deltakere). Men det er ikke bare fysiske ting som virker eller påvirker. Våre ideer og tanker blir også en del av dette samspillet. Hva er det egentlig som er i virkning når alt dette står på spill i et performativt øyeblikk? Hva skjer i relasjonen mellom kunstner, publikummer, objekter/materialer og våre ideer når dette blir satt på spill i tid og rom? Hvilke roller eller funksjoner og virkninger har disse på hverandre og mellom hverandre? Og hvordan legger det føringer for hvordan vi skaper, og for hvordan vi opplever og tolker en performativ opplevelse?

Det som gjorde seg gjeldende var at jeg fant ut at jeg måtte gjøre en grunnleggende undersøkelse av hva det kan innebære å være medskapende i samspill i seg selv. SceSams problematiseringer rundt det demokratiske aspektet ved interaktiv scenekunst inspirerte meg til å utforske hvordan det å være demokrat i seg selv, kunne iscenesettes scenekunstnerisk. Jeg bruker ordet demokrat i infoskrivet om PÅ SPILL! til barnehagene, men demokrat og

demokrati er store politiske temaer og teorier, som i seg selv er et stort prosjekt. Jeg skal derfor ikke gjøre rede for begrepet demokrat i denne oppgaven, og velger heller å bruke begrepet *likeverd* mellom alle deltakere og fokuserer på en utforskning av hvilke materialer som kan egne seg som inviterende for *likeverdige* samspill. Ut av dette kom ideen om å iscenesette utforskningen av materialer og samspill gjennom et enkelt score styrt av regler, på en måte som gjør at alle deltakere får felles fokus på det som skjer: kun én skulle improvisere og de andre se på, om gangen. Dermed blir spillet også avhengig av at enkeltindividet må handle ut ifra egne forutsetninger for å drive spillet videre. Som oppsummering ble altså konseptet for *PÅ SPILL!* følgende regler:

5. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
6. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka
7. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
8. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

Resten av prosjektet har deretter handlet om å utforske, teste og forske på ulike måter å iscenesette og lede gjennom disse reglene på gjennom å utforske valg av materialer og rolleforståelser som intra-aktive agenter.

Valg av arena og kontekst: Lek, kunstaktivitet eller Kunst?

Som en del av forskningsdesignet definerte jeg at *PÅ SPILL!* skulle foregå i tre ulike kontekster: på både barnekulturelle, kunstpedagogiske og kunstneriske arenaer. Den barnekulturelle arenaen er først og fremst Bjørndal barnehage, ellers omtalt som Barnehagen. Dette er en tilfeldig valgt barnehage jeg fikk kontakt med gjennom eget nettverk. Den kunstpedagogiske arenaen er først og fremst Kongsgården, som jeg har fått tilgang til via samarbeidet med det kunstneriske forskningsprosjektet LYDHØR. Den kunstneriske arenaen er Hamar Performancefestival på Kunstbanken Hedmark Kunstsenter. Jeg hadde allerede høsten 2017 en intensjonsavtale med Kunstbanken om å skape og framføre noe for barn under 6 år til Hamar Performancefestival 2019. Valget av disse tre ulike arenaene er gjort for å tilføre forskningsprosjektet ulike performative, kulturelle og diskursive innganger til iscenesettelsen *PÅ SPILL!*, og også noen potensielle utvidede lesninger:

Barnehagen representerer at *PÅ SPILL!* kan leses som lek. Selv om *PÅ SPILL!* er et møte med kunst og kunstnere, gir ikke arenaen Barnehagen kunstnerisk kredibilitet i seg selv. Kongsgården inviterer til at *PÅ SPILL!* ses som estetisk/kunstpedagogisk aktivitet ved at denne arenaen er rigget for kunstpedagogisk formidlingsaktivitet for barn i barnehagealder. Kunstbanken og Hamar performancefestival, som er en regional offentlig kunstinstitusjon som formidler regional, nasjonal og internasjonal kunst, definerer at *PÅ SPILL!* kan leses som en profesjonell kunsthendelse, eventuelt Kunst med stor K, altså som offentlig validert kunst på en offentlig kunstarena.

Både Barnehagen og Kongsgården er institusjoner og arenaer som er til for barn, og som tar utgangspunkt i barns egenart og egen kultur. Likevel skiller arenaene seg signifikant fra hverandre ved at stedene produserer ulike kontekster for hvordan *PÅ SPILL!* kan forstås som kunst/kunstpedagogikk/lek, og for hvordan selve gjennomføringen artet seg. Barnehagen er en dagligdags arena, og selv om den er offentlig er den en lukket og intern arena for en spesifikk barnegruppe. Her foregår det lek, men også omsorg, læring og et allment pedagogisk arbeid styrt av Rammeplanen for barnehagen (udir.no/rammeplanen). *PÅ SPILL!* kan dermed ses eller leses mer som lek, enn som Kunst, ut ifra barnehage-konteksten.

Kongsgården er et formidlingscenter der det foregår ulike kunstneriske og kunstpedagogiske aktiviteter, verksteder og arrangementer som barn og unge kan ta del i. Selv om Kongsgården er en mer formell og tematisk spisset arena enn en barnehage, er den til gjengjeld åpen for alle

barn og unge i Trondheim kommune. Kongsgården er en nedlagt barnehage, og det bærer stedet fortsatt preg av både utvendig og innvendig. Det gjør stedet til en gjenkjennelig og barnevennlig arena, men likevel som noe spennende og annerledes enn en vanlig barnehage siden den er innredet med en rekke utforskbare lyd-installasjoner av resirkulert materiale.

Barnehagen blir dermed en arena der *PÅ SPILL!* kan ses som del av den dagligdagse leken eller det pedagogiske aktivitetstilbudet til barna, mens Kongsgården Lydlab lager en ramme der *PÅ SPILL!* kan ses som en spesifikt formidlet kunstpedagogisk eller kunstnerisk aktivitet. Samtidig er begge stedene arenaer for barnekultur, men Barnehagen har en enda mer spesifikk, lokal barnehagekultur og en barnekultur som formes og utvikles av aktører og agenter som er ”faste medlemmer” (de ansatte, barna og foreldrene i Barnehagen).

Kongsgårdens aktivitet er også tuftet på barnekulturen, men henvender seg, og er til for, et bredere mangfold og spekter av barnekulturelle aktører (Trondheims barn, barnehager, barnefamilier, kunstnere, forsker, studenter og andre) innenfor et estetisk fokus.

Kunstbanken har god tradisjon for å henvende seg til barn og skoleklasser, men er først og fremst en institusjon som er til for Kunst og et voksent publikum. Selv om de tilrettelegger aktivitet og formidling for barn, er ikke det å forholde seg til barnekultur spesifikt en del av deres mandat, utover å inkludere barn som del av et mangfoldig publikum. Ved Kunstbanken har *PÅ SPILL!* vært kuratert spesielt som del av programmet til Hamar Performancefestivalen 2019, med barn og barnefamilier som en utvidet del av et ellers allment og kunstinteressert publikum. Dette skaper også en virkning tilbake til Kunstinstitusjonen og det voksne publikummet, som virker inkluderende: De fleste av performance'ne ved Hamar Performancefestival er skapt for et voksent publikum og tiltrekker seg et voksent publikum. Ved at *PÅ SPILL!* tiltrakk seg flere barn og familier ble også små barn en naturlig og inkludert del av publikummet på de andre performancene rundt omkring på bygget. På denne måten kan *PÅ SPILL!* ha virket inn på og hatt positiv handlekraft tilbake på kunstarenaen og publikummet: mitt inntrykk var at tilstedeværelsen av barn bidrog til en enda mer åpen, leken og inkluderende atmosfære for kunstopplevelsen disse dagene i oktober 2019, noe også flere av de ansatte på Kunstbanken uttalte.

Spillet og barnekulturen har fått virke sammen med kunsten på alle stedene, men egenarten til stedene har likevel som sagt produsert ulike virkninger og lesninger. De tre kontekstene bidrar ikke bare som ulike perspektiv, verdi, status, virkning og lesning for *PÅ SPILL!* som hendelser. Arenaenes ulike kontekster og egenart hadde også direkte praktisk påvirkning og

agens på selve gjennomføringen av spillet, og virket dermed direkte inn på hvordan spillet opplevdes og fungerte mellom meg og barna. Kort oppsummert ble den største virkningen ved de tre arenaene at barna spilte på *hjemmebane* i Barnehagen, mens de spilte på *bortebane* på de to andre arenaene. Likevel fungerte spillet som konsept, form og hendelse på alle tre arenaer.

Samtidig som arenaen bidrar med ulike kontekster har arenaene i kraft av disse kontekstene også gitt *PA SPILL!* de rette rammene til de riktige tidspunktene i forskningsprosessen. *PA SPILL!* ble som konsept første gang testet og utviklet i Barnehagen. Jeg ville begynne i Barnehagen fordi jeg så på det som en kjent og egnet arena for meg selv å begynne utforskningen av *PA SPILL!* som utforskende prosess over tid på. En barnehage er en takknemlig arena å gjennomføre en lengre utforskende prosess: det er lett tilgang på barnegrupper og konseptet kunne veldig enkelt iscenesettes som del av barnas naturlige lekehverdag. Jeg ville gjerne også begynne arbeidet med *PA SPILL!* på en arena der barna er på hjemmebane på deres egen lekearena, også for at barna selv kunne velge om de ville delta i forskningsprosjektet. Barnehagen egnet seg godt som prøvearena der jeg kunne prøve og feile og holde på intenst sammen med den samme barnegruppen over lengre tid. Ved at vi ble godt kjent som lekekamerater oss imellom kunne jeg også improvisere og teste grensene for hvordan formen best fungerte, og utforske i hvilken grad barna fikk medskape også til formen og reglene.

Kongsgården var deretter den perfekte arena for det neste stadiet der jeg måtte stramme inn formen og finne ut hvordan konseptet og formen også virket og måtte presenteres for barnegrupper som kommer på besøk, som dermed ikke allerede er «husvarme». Det virker for meg som at det performative øyeblikket på Kongsgården opplevdes enda mer nervøst og intenst sammenlignet med det i Barnehagen, fordi barna var på en fremmed arena. Barna og jeg var også fremmede for hverandre. Erfaringene fra Barnehagen og Kunstbanken var derfor gode erfaringer å ha med når jeg og Thea så skulle gjennomføre de programmerte og annonserte hendelsene på Kunstbanken. Her tillot vi oss å være mer stramme i formen, og som jeg har vært inne på tidligere begynte vi å stole mer på at det performative skulle få snakke. Kanskje var det kanskje kunstarenaens diskursive makt som også fikk oss til å gjøre det slik: arenaens makt som kunstarena virket som en aktiv agent på hvordan vi gjennomførte spillet; måtte vi innfri tanken om Kunst, og passe på å ikke pedagogisere for mye? Jeg tror det

handler mest om at jeg etterhvert har fått mye erfaring med hvordan spillet best kommer til sin performative rett, og dette ble snarere forsterket og støttet av Kunstbanken som arena.

KAPITTEL 4: ANALYSER

Performative og artografiske analyser: Hva skjer i PÅ SPILL!?

Nå skal jeg presentere utdrag av hendelser som *PÅ SPILL!* har generert som forskningsprosjekt og kunstnerisk, intra-aktiv artografisk metode. Jeg skal forsøke å presentere rike og tykke beskrivelser (Postholm, 2011) for å innvie leseren i noe av det som konkret forløp seg i *PÅ SPILL!*. Jeg benytter meg av en poetisk-narrativ skrivestil når jeg beskriver, analyserer og fortolker i de ulike hendelsene/situasjonene.

Hva skjedde når *PÅ SPILL!* ble gjennomført? Hva *gjør* barna i spillet? Hvordan reagerer barna når de blir stilt ovenfor kravet om å improvisere én etter én, helt alene foran publikum? Hva velger barna å fylle den performative tiden de har fått til rådighet med? Kommer barna til å forstå hva det improvisatoriske, performative øyeblikket innebærer/krever av dem? Kommer de til å like spillet, eller vil det oppleves som for vanskelig? Eller kanskje det er helt uinteressant? Hvordan vil min rolle påvirke improvisasjonen? Hvordan vil jeg styre eller ikke styre det dramaturgiske forløpet? Fungerer *PÅ SPILL!* som en medskapende dramaturgi?

Dette er de kunstneriske og kunstpedagogiske forskningsspørsmålene som jeg hadde med meg inn i gjennomføringen, som jeg reflekterte over i løpet av gjennomføringen og som jeg nå skal forsøke å komme med noen svar på. Jeg begynner først med beskrivelser og analyser av to performative hendelser der jeg beskriver det jeg opplevde som essensen av barnas uttrykksformer, slik jeg sanser og tolker dem som kunstner-forsker. Forskerperspektivet mitt er her påvirket av mine erfaringer som danser og pedagog, med en kropps-fenomenologisk bevissthet.

A/R/TOGRAFISKE FORBEREDELSE (eksempel fra Barnehagen)

Barn: Fra første dag har barna i Barnehagen vært nysgjerrige på meg de to gangene jeg har vært på besøk før PÅ SPILL! skulle gjennomføres. De har søkt kontakt med meg og fått vite både fra meg og fra pedagogiske ledere at jeg skal komme og gjøre en danse- og teaterlek med dem. De ”kaster seg over meg” i uteleken, særlig guttene, og vil at vi skal leke sisten og politi-og-røver.

Teacher - Pedagogiske forberedelser: For at jeg og barna skal bli kjent med hverandre har jeg vært lekekamerat i uteleken, og deltatt i formelle og uformelle aktiviteter inne på begge storebarnsavdelingene over to dager.

Artist - Kunstneriske forberedelser: Med hvit veggfornyertapet har jeg transformert det lille grupperommet inne på den ene avdelingen til ett hvitt scenerom. Kostymer og scenografiske materialer er kjøpt inn: joggedresser i ulike blåfarger som gjør at vi ser ut som ett lag, men med ulike individer. Dressene fungerer også som arbeidsdresser som beskytter klærne våre mot alt potensielt søl. Ellers har jeg et lite artilleri med materialer jeg har tenkt vi skal utforske: en stor sprittusj, en flaske ketchup, en kilo margarin (i papirpakke), et kneippbrød, en tupe kaviar, en stor brødkniv, en rull maskeringsteip og en stor forseglet pose med små Smarties-esker.

Researcher - Forskningsforberedelser: På bli-kjent-dagene gjennomført jeg en danselek og en grimase-hermelek. Dette var for å observere og vurdere ferdighetene og interessene de ulike barna har for dramalek. Samtykker er utlevert til foresatte til alle fire- og femåringer på de to storebarnsavdelingene. Seks av omtrent 20 barn har fått samtykke til å delta: fire jenter og en gutt. Det heldige og morsomme er at de fem barna er blant de jeg har hatt mest kontakt med før selve spillet og iscenesettelsen begynte, og de som har vært mest nysgjerrig på prosjektet mitt.

PERFORMATIV ANALYSE 1: Barnehagen

Tid: 19., 21. og 26. oktober 2018 kl. 12-1600

Sted: Bjørndal barnehage

Deltakere: Elvira (4), Victoria (4), Hedda (5), Siri (4) og Lars (5) + undertegnede

Koder: **Titler i fet skrift**, beskrivelser i vanlig skrift, *mine tolkninger i kursiv*

Spilleregler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka
3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

Performativ analyse 1

Spilledag 1, 1.runde: Å showe til kameraet 1

Den aller første runden begynner med småflaue, lavmælte kroppslige improvisasjoner. Barna gjør ikke så mye bevegelse til å begynne med, men har et intenst og konstant fokus gjennom både kroppsspråk og blick rettet mot kameraet. De gjør ulike varianter av dette: stiller seg midt på scenegulvet, blir stående slik og se i kamera, se på oss, tilbake i kamera, kanskje glise litt, før de iler tilbake til sitteplassen sin.

Jeg sanser på kroppsspråket deres at barna tenker: ”hva er greia med PÅ SPILL? Hva er det meningen at jeg skal gjøre? Hva kan jeg finne på?” Samtidig virker det spennende å stå der, at de både nyter og nøler i en slags skrekkblandet fryd.

2.runde: Å showe for kameraet 2

Fortsatt litt småflau nøling i bevegelsene, men likevel mer aktivt og fokusert, og med en tydeligere lytting inn i egen kropp og hva den kan gjøre. Dog fortsatt med et selvbevisst blick

i kamera. Jeg gjør også en «tur» der jeg viser at man ikke er nødt til å se i kameraet: jeg stiller meg i hjørnet inne på scenen og improviserer en liten sekvens der jeg beveger meg baklengs mens hodet og overkroppen lener seg bakover.

Kameraet er fortsatt viktigere enn både publikummerne og selve øyeblikket, samtidig virker det som at alle spillerne har et dobbelt fokus: først og fremst å finne på noe foran kamera, men også et press om å underholde publikummerne, de andre barna. Selv om barna fortsatt er opptatt av kameralinsen opplever jeg at barna finner en tydeligere lytting inn i egen kropp, som skaper noe uttrykksfylt jeg (vi) publikummere selv kan fornemme med kroppene våre: Det er som om kroppene også er mer bevisst blikket vårt som et performativt potensial, og alle er nysgjerrig på hva de kan gjøre i øyeblikket sitt for at vi skal kjenne på den frydefulle spenningen av å skulle utøve og få oppleve noe i øyeblikket.

3.runde: Å tøye kroppens grenser 1

Turn- og yoga-aktige strekkøvelser som å strekke og ”brette” sammen lemmene inn og ut av kroppen i ulike kombinasjoner, posisjoner og mønstre, for eksempel som å sitte i spagaten, å stå i bru og lignende. Her glemmer de fleste barna endelig kameraet, og noen slipper seg virkelig løs i kroppslig flyt.

Jeg opplever at det har «løsnet», og barna er i flyt. Kanskje hjalp det at jeg ga noen impulser med mine improvisasjoner, men jeg gjorde det ikke mye, så kanskje hadde det løsnet og blitt flyt hos barna uansett.

4.runde: Å tøye rommets grenser 2

Ulike former for løping og hopping på kryss og tvers av rommet, og å ”kaste” seg i veggen

Jeg opplever det som om barna egentlig vil fortsette kroppen og bevegelsen gjennom veggen og bryte ut av både tiden og rommet. Interessant samspill med tid og rom!

5.-7. runde: Stoldansen

Utforskning av objektet stol: Barna klatrer på stolen, hopper fra den (og slår seg), kryper gjennom den, sirkler rundt den, sitter knapt på den en eneste gang. Barna spør om de kan gjøre sammen på scenen, og det får de: I felles gruppeimprovisasjoner der både jeg og barna deltar blir stolen et punkt for felles fysisk fokus, alle vil blant annet sitte på stolen som sitter fast på ryggen min og bli løftet opp.

Hva annet enn å sitte kan man gjøre med en stol? Stolens vante inskripsjon blir dekonstruert og abstrahert gjennom improvisasjon. Barna er improvisasjonsmestre gjennom å leke.

8.-9. runde: Sjokoladedomino

Utforskning av material/objekt, her en pose med ti små esker med Smarties-sjokolade: Barna får høre at "alt er lov" men velger blant annet å bygge "domino-mønstre" med Smarties-eskene på gulvet i flere runder før de spiser av sjokoladen. Noen kaster sjokoladene til publikum, men jeg setter ned foten. Jeg viser i min egen spille-tur at man har lov til å spise sjokoladen. Noen av barna fortsetter å lage dominomønstre etter dette, mens noen spiser og fortsetter å kaste eskene ut til de andre barna, jeg stopper dette nok en gang.

At jeg viser at man kan spise sjokoladen fører trolig til at noen av barna også spiser fra sjokoladen på sine turer, mens andre barn likevel fortsatt velger å bygge mønstre. Tør de ikke å spise sjokolade i barnehagen eller er det kreativ utforskning å bygge domino-mønstre? Eller blir de usikre fordi jeg stopper dem i å dele ut sjokoladen?

10.-11. runde: Rumpedansen

To jenter får gjøre en duo-improvisasjon sammen. De har gjennom spillet hele dagen vært i "prompe-humor-humor"; de lager stadig prompelyder med munnen som reaksjoner på hverandres og de andres spill. I duo-improvisasjonen drar de plutselig ned buksa og viser rumpa til oss og til kameraet, og danser med rumpa bar til stor latter fra publikummerne, inkludert meg.

Jeg opplever det som at barna blir varme i trøya av å knekke en ny inskripsjons-kode for sjokoladen, samtidig som de har behov for å opponere etter at jeg stoppet dem i å dele ut sjokolade til publikum. Det oppstår en høystemt energi mellom jentene. I duo-runden blir de kanskje så høystemte og i flyt at de ønsker tydelig å utfordre oss på mer karnevalesk lovbrudd ved å kle av seg?

(Spilledag 2)

12.-15. runde: Brødet, kniven og kaviaren

Et kneippbrød, en brødkniv og en kaviartube ble etter tur tilført spillet i løpet av noen spillerunder. Barna skjærer i brødet, deler det i biter, spiser det, bygger med det, klemmer

kaviar på brødet, skjærer videre på brødet, klemmer kaviar på gulvet, skviser kaviar på veggen, trækker i kaviaren og trækker det utover i rommet. Når vi skal rydde kler flere barn av seg og vil danse rundt i det hele.

Barna gjør konkrete, funksjonelle handlinger med materialene, samtidig fryder de og fniser tydelig av glede og frihet over å få leke med maten, og toppen av frihet er kanskje å få kle av seg i tillegg. Uansett er det varmt og klamt her inne. En fin avslutning på en intens dag!

(Spilledag 3)

16.-17. runde: Fiskestim og «Demokratiet»:

Etter noen oppvarmingsrunder med solo-improvisasjon ga jeg barna lov til å danse flere enn to eller alle sammen samtidig, med bare kropp i rommet. Dette gjorde jeg for å teste deres demokratiske bevissthetsnivå og samspillsferdigheter, men samtidig var det også for å la barna få være medskapende ved å la dem overta styringen over tid, rom og regler.

Dette ble til lange og mange "fiskestim-improvisasjoner" der de alle fem hermet etter hverandre i rommet etter det tidligere mønsteret "Å tøy rommets grenser". Dette skapte både glede og frustrasjon fordi barna måtte forhandle om hvem som egentlig ledet improvisasjonen, og hva som skulle skje, men de ble aldri enige.

PERFORMATIV ANALYSE 2: Kongsgården

Like etter hendelsene i Barnehagen ble gjennomført, reiste jeg opp til Trondheim og iscenesatte en ny versjon av spillet på Kongsgården 31.oktober og 1.november 2018. Her ble fire ulike barnehagegrupper invitert til Kongsgården gjennom Remida-senterets barnehagenettverk. Siden Kongsgården på dette tidspunktet var tilrettelagt for utforskning av lyd på resirkulerbart materiale, valgte jeg også å ta utgangspunkt i objektene som var der og det å utforske lyd. Til forskjell fra i Barnehagen var barna på Kongsgården gjester på en fremmed arena, og barnehagepersonalet var også med som deltakere. Dette skapte en annen atmosfære og gruppedynamikk enn i Barnehagen. En følge av dette var at jeg testet å ha lengre verbale introduksjoner av PÅ SPILL! som samtaler sammen med barna. Dette førte delvis til fine undringssamtaler med barna, men bidro ikke nødvendigvis til å rette fokus mot formålet med spillet.

Denne analysen beskriver strategiene den første gruppa på Kongsgården gjorde i sine første runder i løpet av den drøye timen de var på besøk. Funnene er gyldige og overførbare også til de andre tre gruppene som deltok på Kongsgården, og delvis også for Barnehagen.

Tid: 31.oktober 2018 kl. 11

Sted: Kongsgården

Deltakere: 5 barn fra en barnehage i Trondheim + to barnehageansatte, undertegnede, veileder Lise Hovik og Pål Bøyese, kunstnerisk leder for Kongsgården og Remida-senteret

Materialer: Whitebox, kamera, ellers tomt scenerom

Koder: **Titler i fet skrift**, beskrivelser i vanlig skrift, *mine tolkninger i kursiv*

Spilleregler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka

3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

Performativ analyse 2

Aller første runde, første hendelse med første gruppe, Kongsgården

Strategi 1) Kleinhet og Angst

Barna går langsomt inn på gulvet. Stiller seg opp, slenger litt med en arm, fniser litt, blir stående. Tiden er ute og de må sette seg igjen.

Jeg opplever det som at alle barna kjenner nølende og intenst på presset om å gjøre noe (improvisere noe) i øyeblikket der og da. Jeg tolker blickene som småflaue og opplevelsen deres som en intens dveling over det ”tomme” øyeblikket, at de føler at ingenting skjer selv om de står der med full tilstedeværelse, før er tiden heldigvis «plutselig er ute».

Strategi 2) Klovnen

Småløpe rundt, lage grimaser, glise mot publikum. Å falle rundt, snuble i seg selv med verbale lydreaksjoner

Jeg opplever barna som litt brydd, og som at den enkleste strategien å fylle dette og tomheten med kanskje er påtagende klovnete handlinger? Og å gjøre andre fysiske overilte og underholdende ablegøyer som kan dekke over Kleinhet og Angst? Det virker i alle fall som noe motsatt av den kleine tomheten.

Strategi 3) Den Kraftfulle

Ligner på klovnen, men handler ikke om å skape komikk, men mer om å utforske fysiske prinsipper gjennom å snurre, falle, knuffe, veive og slå rundt med ”høylytte” kraftfulle bevegelser

Jeg tolker dette som at barna gradvis aner en måte å håndtere spillet på. Kroppene deres skjønner at en «smart greie» å overdøve og overkomme flau tomhet og kleinhet faktisk kan være å utforske kroppen i rommet rent fysisk

Strategi 4) Kriegerne

To gutter improviserer sammen. *Klovning* blir til *To Kraftfulle* som til slutt fysisk sloss og kjemper med hverandre og blir *Kriegerne*: de drar i hverandre og dytter hverandre

Jeg tolker dette som at det å utforske kropp også handler om å lete etter grenser i seg selv og rommet; samtidig har de ikke kontroll på kropp eller følelser, det er som om de sloss for hver sin eksistens. Bryddheten de kjenner på kommer til uttrykk som et reelt basketak: det blir som en annen ekstremitet i kontrast til flau stillhet.

Strategi 5) Tvillingene

To jenter speiler hverandre i bevegelsene. De klapper rolig i hendene og mot flatene i rommet. De klatrer opp i vinduskarm og plasserer seg i dørkarmen med kroppen utstrakt lenende mot karmen.

Jeg tolker dette som koreografisk relatering til hverandre og til rommet. Jeg opplever det også som at de utforsker en musisk kontakt og lytting til hverandre og rommet når de klapper rytmisk i hender og mot overflater.

Strategi 6) Herjeren/Den intense utforskeren

En gutt utforsker en stor lampeskjerm i metall med *Kraftfull* energi. Han slår lampeskjermen repetitivt opp og ned fra gulvet gjentatte ganger, lenge, slik at den skaper butt hard lyd når den treffer gulvet. Dette fører til at skjermen bøyer seg og endrer fasong.

Jeg tolker det som at gutten «søkte ly» i den fysiske utforskningen av lampeskjermen: i stedet for å lure på hva kan skulle gjøre med bare kroppen, kunne han fokusere på flyten, lyden og bulkingen som skjer når han dunker skjermen i gulvet gjentatte ganger, kanskje provoseres publikum også av utforskningen som for stor herjing eller ødeleggelse av materialet?

A/R/TOGRAFISK ANALYSE

Så langt har de performative analysene først og fremst vist hva *barna gjør*, og hvordan jeg tolker barnas handlinger. Men hva mer gjør *jeg*? Jeg har handlet som Guro, med alle mine tause kunnskaper både som pedagog og som dansekunstner, i tillegg med en liten, dirigerende student-forsker på skulderen. Men hvordan kan handlingene til både meg og barna analyseres gjennom et a/r/tografisk blikk? Er det Kunstneren, Forskeren eller Læreren som er mest framtreddende i gjennomføringen av PÅ SPILL!? Dobler de artografiske rollene seg? Og i så fall når, hvordan dog hvorfor dobler de seg? Gjennom hele masterprosjektet har jeg vært bevisst at rolleidentitetene *finnes* der, i gjennomføringen av prosjektet. Det er et faktum, men mer interessant, synes jeg, er hvordan de tre rollene nettopp er *sammenvevd* i hverandre, i møte med det performative arbeidet med barna.

Jeg vil først presentere et kort artografisk notat fra forberedelser til spillet og den aller første situasjonen fra *PÅ SPILL!* i Barnehagen, når jeg skulle introdusere spillets regler. Jeg bruker A/R/T som koder i skjemaet for å holde fast ved sammenhengen med teorien, og T står for Teacher, A for Artist, R for Researcher, og i tillegg bruker jeg B for barna. I kursiv står både noen tanker og tolkninger jeg drøftet med meg selv underveis og skrev inn da analysen ble gjort. Allerede her er de tre rolleidentitetene sammenvevd og opptrer sammen eller doblende i løpet av kort tid.

Tid: 19. oktober 2018 kl. 12-1600

Sted: Bjørndal barnehage

Deltakere: Elvira (4), Victoria (4), Hedda (5), Siri (4) og Lars (5) + undertegnede

Materiale: Whitebox, kamera, ellers tomt scenerom

Koder: **Titler i fet skrift**, beskrivelser i vanlig skrift, *mine tolkninger i kursiv*

Spilleregler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka

3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

Artografisk rolleanalyse av meg selv i PÅ SPILL!

«Introduksjon av spillets regler / Funker spillet?»

T: Under introduksjonen av spillets regler er jeg tydelig og litt streng, eller i alle fall bestemt. Jeg gir vennlige ordrer om hvordan de skal sitte: Styrer og plasserer dem på linje.

Er strengheten/tydeligheten en pedagogisk nødvendighet? Kanskje også en kunstnerisk og forskningsmessig ryddighet og derfor nødvendig på alle plan?

A: A er ikke så framtrødende her, annet enn at det er en dobling mellom T og R ved at jeg er i en instruerende lederposisjon som koreograf.

R: Innimellom den muntlige introduksjonen trenger R å skru på og stille inn kameraets zoom og utsnitt (speilreflekskamera med videofunksjon). Jeg fikkler en del med telefonen for å lage lydopptak med den i tillegg til å filme med speilreflekskameraet. Dette skjer midt inni presentasjonen av reglene for barna.

Kommer dokumentasjonsverktøyene og R litt i veien for både A og T? Justering gjøres av nødvendighet for forskningen, men det stjeler tid og fokus? Det forstyrrer barnas konsentrasjon? Må jeg planlegge situasjonen bedre og bli bedre på å håndtere kamera?

B: Hva barna gjør og hvordan de responderer under introduksjonen: De er ivrige og fulle av forventning, en forventning som har bygget seg opp over en uke i forveien. De er oppstemte og litt gira. Rammen er stram, derfor er det lett å se når de ”ikke følger reglene”.

Det er ikke så enkelt å gjøre som jeg sier: sitte helt stille på samme plass i flere minutter og ta imot regler som skal anvendes i en tilsynelatende fremmed situasjon om noen minutter. Samtidig, DE FÅR DET JO MED SEG! Barna hører og forstår hva jeg sier.

A/R/T tenker idet introduksjonen ferdig: Det virker som om de forstår at dette ikke er en hermelek, men at alle skal komme med egne bidrag når det er deres tur. I samtalen som oppsto når barna spurte spørsmål om spillereglene sa Elvira til meg og de andre barna: ”Ikke herme, sånn som hermegåsa, for da blir det litt kjedelig at du viser til alle det samme, samme, samme.”

Intra-aktive analyser

De tre ulike være-lesningene som agentiske kutt

Som jeg har beskrevet i metodekapitlet er affordans og inskripsjon allerede begrep jeg var kjent med før masterprosjektet begynte, men jeg så altså behovet for å finne et mer nyansert begrepsapparat for å kunne analysere og skape medskapende, likeverdige, performative samspill. Det er for meg svært tydelig hvordan jeg, på tidspunktet de tre hendelsene skjedde, ikke hadde begreper om diskurser eller materialers agens i denne hendelsen, - vel og merke på et vitenskapsfilosofisk, teoretisk og språklig nivå, men at jeg likevel fornemmet at de ulike materialene og ideene var ladede på et vis, og at jeg var på sporet av noen performative mekanismer mellom barna, meg, ideene og materialene. Jeg hadde bare ikke det rette verktøyet til å kunne systematisere eller sette ord på mekanismene jeg fornemmet.

Å tøye kroppens grenser/Hedda danser framsto som et åpenbart forskningsfunn i det hendelsen skjedde, og var en takknemlig hendelse å analysere med et performativt danserblikk. Jeg hadde også valgt ut og analysert *Sjokolade-domino* og *Stoldansen* med et performativt blikk tidlig i analyseprosessen. Det var noe ved samspillene i dem som jeg opplevde at hadde noe interessant ved seg, men jeg kunne ikke riktig sette ord på det. Disse ble først artikulerte og virkningsfulle når jeg senere kunne analysere dem på nytt i den andre være-del-av-diskurs-lesningen, og tredje være-del-av-verden-lesningen.

Som jeg var inne på i teorikapitlet er kunnskap i følge Barads agentiske realisme ikke noe vi kun kan hevde er en menneskelig praksis, men noe som blir til ved at menneskelige og ikke-menneskelige agenter intra-agerer og gjør seg til kjenne med hverandre (Barad, 2007, s. 185). Lenz Taguchi demonstrerer dette eticho-onto-epistemologiske perspektivet i tre ulike lesninger av en og samme pedagogisk hendelse: studenters utforskning og dokumentasjon av en leirfigur (2012, s. 31-34), som jeg beskrev tidligere i oppgaven.

Jeg vil nå lese detaljerte utdrag av de performative analysene mine i lys av disse tre lesningene *være-i-verden*, *være-i-diskurs* og *være-del-av-verden*. I de tre intra-aktive analysene som nå følger, som er gjort som agentiske kutt med hver av de tre være-i-lesningene, blir det tydelig hvordan kunnskapen jeg leser ut av de performative analysene mine over, endrer seg radikalt med lesningen som gjøres.

Som tidligere nevnt om agentiske kutt: "Agential cuts do not mark some absolute separation but a cutting together/apart – "holding together" of the disparate itself." (Barad, 2012, s. 46). Jeg vil i motsetning til Lenz Taguchi ikke lese den samme hendelsen, men benytte tre ulike hendelser fra mitt performative materiale, for å vise en bredde av materialet i en intra-aktiv forståelse. Jeg vil senere drøfte sammenhengene mellom de tre hendelsene og de tre lesningsnivåene i det sammenfattende drøftingskapitlet.

Flere steder i analysene kommer også mine artografiske handlinger med ved at jeg har skrevet inn A/R/T der jeg har handlet etter rollene. Jeg skriver dem også sammen der jeg opplever at rollene dobler seg på ulike måter. Rollen som er nevnt først er den jeg opplever som mest framtrede eller ledende av de tre, selv om to eller alle tre er tilstede: artist-teacher, teacher-artist-researcher, researcher-artist, osv.

AGENTISK KUTT 1²¹:**Analyse av «Å tøye kroppens grenser/Hedda danser» i være-i-verden-lesning**

Til analyse i den første være-i-verden-forståelsen velger jeg ut en hendelse som står fram som ”den mest danseriske opplevelsen” av dem alle blant alle opplevelsene jeg hadde gjennom å gjøre spillet med barna. Hedda framsto, sammenlignet med de andre barna, som et barn med en helt særegen performativ/danserisk utførelse sammenlignet med de andre. Situasjonen er hentet fra sekvensene der en liten stol var med som objekt på scenen (jamfør Performativ analyse 1, Barnehagen). Være-i-verden-lesningen er et humanistisk og antroposentrisk perspektiv der materialer og handlinger er separert fra hverandre. Man ser gjerne etter noe målbart. I denne analysen og drøftingen vil jeg derfor «måle» Heddas handlinger som dans og koreografi.

Tid: 19. oktober 2018 kl. 1400

Sted: Bjørndal barnehage

Deltakere: Elvira (4), Victoria (4), Hedda (5), Siri (4) og Lars (5) + undertegnede

Materialer: Whitebox, Barnestol

Koder: Beskrivende tolkninger i vanlig skrift, *verbale replikker i kursiv*

Spilleregler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka
3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

AGENTISK KUTT 1: Beskrivelse av hendelsen «Å tøye kroppens grenser/Hedda danser»

²¹ Se tegning av Agentisk kutt 1 med fluktlinjler for Kunst og Handling i bildevedlegg

Lars, Victoria og Elvira har akkurat gjort sine runder med stolen i scenerommet. Så er det ”Danseren” Hedda sin tur: Hedda går med rolige steg baklengs innover på scenen, på venstre side av stolen og litt forbi den. Mens hun gjør dette er tydeligvis barna som ser på litt ufokuserte, men Artist er allerede bergtatt av Heddas performative konsentrasjon og vil anerkjenne det overfor både Hedda og publikummerne, så Artist-Teacher hvisker entusiastisk:

-Se hva Hedda gjør! Se på Hedda! Se på Hedda!

Hedda stopper et sekund og lytter til øyeblikket mens hun ser spent på oss. Så lener hun overkroppen ned mot beinet, sklir rolig ned i en «jentespagat» (et bein framover, det andre bakover), og hun kommer nesten ned i den. Når overkroppen nærmer seg gulvet tar hun seg for med hendene, og lar jentespagaten gli lett inn i en «guttespagat» (begge beina horisontalt ut fra hoftene). Fra guttespagaten glir beina bakover og posituren endrer seg til det som på yogaspråket kalles ”Upward Facing Dog”: en ”oppover-vendt hund”, som vil si at hun ligger på magen med begge beina parallelt bakover, og løfter overkroppen energisk opp fra gulvet med hendene mens hodet lener seg så langt bakover mot rompa som mulig. Beina peker inn i hjørnet og vi ser brystkassa hennes som strekker seg; kroppen danner slik en vakker diagonal over scenen; fra stolen inn mot bakre hjørne. Hedda holder kroppen rolig og blir i denne strekken et øyeblikk, før hodet kommer opp fra strekken igjen, hun fører beina framover og hoppesetter seg elegant sittende på knærne.

Så setter hun hendene bak seg, setter beina framfor seg og lener seg bakover og opp i en bru. Så ruller hun seg mykt ut av brua, sidelengs med magen ned på gulvet, løfter seg opp fra gulvet med hendene i en planke, nå med hodet mot hjørnet og føttene i diagonal mot oss. Fra planken setter hun seg på kne med ansiktet inn mot hjørnet, folder hendene og strekker dem langsomt ut og opp fra overkroppen. Hun slenger seg lett ned i en planke igjen, beveger den litt i ulike retninger, og Artist sier:

-Se så fint! Se, -Hedda danser! Elvira kommenterer stille ved siden av meg: -Dette er ikke dansekurs!?. Teacher sier at Hedda kan finne en avslutning, og hun kommer rolig opp fra gulvet og setter seg.

Hele tiden mens Hedda danset, kunne vi også høre den stofflige lyden av kroppen som beveger joggedressen hennes mot det myke tapetet.

Drøfting av agentisk kutt 1: Estetisk vurderende blikk med være-i-verdenlesning

Hva man kaller dans er individuelt eller sjangeravhengig. Med dans/samtidsdans mener jeg: en aktiv og bevisst²²utført bevegelsessekvens der både bevegelsenes kvalitet, form og sammensetning er relatert til tiden, rommet og publikummerne som ser på. Jeg opplever at bevegelsene, tilstedeværelsen og den spontane koreografien Hedda skaper med kroppen her, har en behersket kraft. Ut ifra min erfaring og preferanse som samtidsdanser, ser jeg også dans som en form for poetisk bevegelse: alle slags bevegelser kan bli til samtidsdans, men det er også gjerne noe over kvaliteten i bevegelsene: den kroppslig, lyttende tilstedeværelsen og utforskningen i øyeblikket og formen på bevegelsessekvensen (koreografien). Til sammen gir dette meg opplevelsen av en helhet med en poetisk kvalitet, og den opplever jeg at Hedda har i denne hendelsen.

Ifølge min kroppsfenomenologiske oppfatning og tolking i et være-i-verden-perspektiv er Hedda svært bevisst både rommet, øyeblikket og det å utforske sin egen kropp fysisk/danserisk/performativ. Det er som om hun nyter at situasjonen og øyeblikket også innebærer å ha publikummere. Hun trives tydelig svært godt med både oppgaven og fokuset på seg selv.

Som dansekunstner er det umulig å la være å se Heddas handlinger som dans og koreografi idet handlingene hennes blir utført. Som danser er jeg trent i å se bevegelse og momentant reflektere og sanse kropps-fenomenologisk over hva jeg ser og hvordan jeg opplever det. Jeg er derfor riktignok bevisst min egen kinestetiske, affektive innlevelse og poetiske observasjon, og er klar over at jeg bedømmer med blikket mitt. Samtidsdansetradisjonen er riktignok ikke opptatt av å bedømme dans som ”gode eller dårlige piruetter”, eller andre krevende ideal, snarere tvert imot. Men likevel er det danseriske blikket mitt et selvsentrert og

²² Min opplevelse og tolking er at Hedda i denne hendelsen bevisst utforsker kroppen og bevegelsene hun har lyst til å gjøre i rommet og situasjonen, på en måte som jeg med mitt voksne begrepsblikk kan kalle improvisert samtidsdans.

vrderende blikk, der ting, materialer, og heller ikke diskurser, blir inkludert i perspektivet, i alle fall ikke som handlekraftige. Dette estetiske fokuset er likevel interessant i seg selv for refleksjonen over hva *PÅ SPILL!* er og hva det produserer av handlinger, utover en videre forskning på eventuelle medskapende aspekt ved handlingene eller forløpene.

Sett i ettertid har denne analysen ikke bare verdi som et koreografisk eller performativt funn, men den har også følgende verdien i oppgaven: det at jeg på dette tidspunktet så barnas handlinger først og fremst som dans og koreografi, gjenspeiler den humanistiske forforståelsen jeg hadde før jeg oppdaget den intra-aktive teorien. Jeg kommer tilbake til dette i sammenfattende drøfting.

AGENTISK KUTT 2²³:

Analyse av ”Sjokoladedomino” i være-del-av-diskurs-lesning

I være-del-av-diskurs-lesning viser Lenz Taguchi til at virkeligheten kan ses som en materialisering av det språklige. Det kan skje ved at visse praksiser og diskurser gir opphav til hva som er mulig å si eller gjøre, og hva som regnes som meningsfullt i en viss tid, en viss kultur, en viss kontekst og en viss sammenheng. Det blir også tydelig at meningsskapingen styres av hvilke diskurser subjektet har tilgang til eller behersker.

Tid: 19. oktober 2018 kl. 1430

Sted: Bjørndal barnehage

Deltakere: Elvira (4), Victoria (4), Hedda (5), Siri (4) og Lars (5) + undertegnede

²³ Se tegning av Agentisk kutt 2 med fluktklinjer for Diskurs og Handling i bildevedlegg

Materiale: Whitebox, En vakuumpakket godteripose i plast med 10 bittesmå esker med Smarties-sjokoladelinser

Koder: Beskrivende tolkninger i vanlig skrift, (artografens tanker i parentes), *verbale replikker i kursiv*

Spilleregler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka
3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

Dette har akkurat skjedd før hendelsen i analysen:

Artist-Researcher-Teacher og de fem barna sitter på publikumsplass. Det er fortsatt første spilledag. Etter en del turer i en runde der vi har utforsket kroppen og scenerommet som materiale, har vi også gjort improvisasjoner med en liten trestol, både solo og som gruppe. Vi har dermed blitt varme i trøya, både fysisk og i det å se muligheter for handlinger i møte med materialene, hverandre og rommet. Barna har vent seg til at de ofte kan bestemme lengden på turen sin selv, men aksepterer også at jeg ber dem avslutte dersom turen blir lang, om de bryter regler, om jeg ser de er usikre eller om noe kan bli potensielt utrygt.

Som avslutning på dagens økt har Artist-Researcher en plan om å teste et tredje, diskurs-ladet materiale; sjokolade. Vi har holdt på i en god time med spillet allerede, barna begynner å bli litt slitne, så Læreren ser behov for å presentere en «gulrot» under introduksjonen av neste runde slik at Forskeren kan fortsette spillet og dokumentere mer:

AGENTISK KUTT 2) «Sjokoladedomino»

Teacher-Researcher: *Hvis dere orker litt til, kommer det en overraskelse.*

Betrakterbarna: Tenker høyt og ivrig om hva overraskelsen er.

Siri: *Kanskje vi får godteri?*

Hedda: *Jeg tror bare det er brødkive. Tenk om det er brødkive?!*

Teacher: *Er det lov å ha godteri i barnehagen?*

Alle barna: *Nei!*

Artist: Kaster en godteripose inn i scenerommet (en forseglet pose med ti bittesmå esker med små sjokoladelinser (Smarties-sjokolade)).

Hedda: Jubel-hviner idet hun ser hva som landet på scenegulvet. *Må vi vente?*

Teacher: *Bare én om gangen. Alle som ser på må sitte rolig.*

Hedda: *Skal alle få?*

Researcher-Teacher: *Det er ingen som har sagt at noen skal få, men det ligger jo noe der, og det er lov å gjøre hva man vil. Men, hva tør man å gjøre? Hva er mulig å gjøre? -Ikke si det, - bare tenk sjøl, og prøv å vise hva du tror det går an å gjøre.*

Hedda: *Kan vi vise det til mamma og pappa?*

Researcher-Teacher: *Ikke nå, men du kan fortelle om det etterpå. Vær så god... -Siri!*

Vi ser inn i scenen, men Siri vil ikke gjøre sin tur.

Lars: *Skal jeg gjøre det?* Får et nikk fra Læreren, går inn på scenen.

Spillet begynner:

Tur 1 Lars: *Skal jeg åpne den?* Sikter til godteriposen.

Researcher-Teacher: *Du kan gjøre hva du vil. Hva vil du gjøre med den?*

Tur 1 Lars: Sirkler i en liten ring rundt og rundt sjokoladeposen. Slår hjul over den og sirkler enda mer rundt den. Hopper litt rundt den. Sier *Ferdig!* og setter seg på publikumsplass.

Tur 2 Hedda: Går målbevisst inn i scenerommet. Løfter opp sjokoladeposen, andektig og rått. Det lyser både spent og skøyeraktig av blick og kropp. Åpner sjokoladeposen og heller de ti små eskene ned på gulvet. Slenger den tomme sjokoladeposen elegant bak seg mens hun ler frydefullt.

Siri: *Åh, -mange!* De andre barna fniser.

Tur 2 Hedda: Løfter to av Smarties-eskene opp fra gulvet og rister på dem. Setter seg ned på scenegulvet og begynner å dele ut sjokoladeeskene: Kaster en eske til hver av barna og til meg. Har fortsatt flere esker igjen. *Skal vi få to?* (Som om hun vil ha hjelp fra oss til å definere det). *Vi får se om det er nok til alle*, svarer hun seg selv, og vil fortsette å kaste, men blir avbrutt og må avslutte turen.

Avbrytelse 1 Artist-Teacher-Researcher: (Vil ikke at sjokoladen skal havne utenfor scenerommet) *Din tur er over, Hedda. Bare la det ligge, -La det ligge!* Teacher-Researcher-Artist tar fra betrakterbarna de små sjokolade-eskene og legger dem tilbake i en liten haug på scenegulvet. *Dere kan få sjokolade etterpå, når vi er ferdig.* Teacher-Researcher hysjer når barna likevel maser mer om de kan få sjokolade.

Tur 3 Elvira: Går rett inn og setter seg ved sjokoladeeskene. Bygger mønster med dem: En lang rekke. Hopper paradiset over og rundt dem. Først på ett ben, så på begge. Tar opp to esker og hermer etter Artist-Researcher-Teacher: *Stopp, bare la det ligge.* Samler inn sjokoladeeskene igjen.

Tur 4 Lars: Slår hjul over stripen med esker som Elvira lagde. Slår enda et hjul, hinker litt og lager en stjerneform av eskene. Plukker dem opp og kaster dem til betrakterbarna.

Avbrytelse 3 Artist-Researcher-Teacher: Samler inn eskene og legger dem inn i scenerommet igjen. *-Det er lov å gjøre hva man vil, men nå er det ikke lenger lov å kaste eskene til oss som ser på.*

Tur 5 Siri (vil endelig prøve): Setter eskene forsiktig opp på høykant. Sprer etter hvert eskene ut i en større sirkel. Så inn på en lang rekke. Tar seg god tid, er møysommelig og detaljert.

Avbrytelse 4 Researcher-Artist-Teacher: *Siri, du kan finne en avslutning. Victoria, nå er det endelig din tur!*

Tur 6 Victoria: Bygger videre på Siri sitt sirkelmønster. Flytter eskene inn i en liten sirkel. Ser på den, ser på publikum, vet ikke hva mer hun skal finne på.

Kunstner-Lærer-Forskeren: *Alt er lov.*

Victoria: Blir stående.

Læreren: *Er du ferdig?*

Victoria: Nikker. Går og setter seg.

Tur 7 Artist-Researcher-Teacher: *Okeeeei! Da er det min tur!* (Endelig, tenker jeg -Nå skal jeg "vise dem"!) Går inn. Trækker litt på den tomme sjokoladeposen, sånn at den avgir knitrende lyd. Tar opp en sjokoladeeske (og tenker at det må gjøres noe dramatisk med den før den skal spises glupsk opp); Kaster sjokoladeesken hardt i den høyre sceneveggen. Men! – I det sjokoladeesken lander, fyker den bortover gulvet i retning barna. Og ikke nok med det: De små sjokoladelinsene i esken triller ut av esken like over scenekanten.

Betrakterbarna: Kaster seg over sjokoladen både innenfor og utenfor scenekanten. Spiser den opp. *Nam, nam, nam!*

Artist-Researcher-Teacher: (-Søren! -Nå skulle jeg jo forhøye høydepunktet her! Nå skulle jeg provosere og sjokkere dem med å endelig spise sjokoladen mens de sitter på publikumsplass og har forspilt alle sjansene sine til selv å spise den på scenen, men, - Nå er *de* først ute med å spise sjokoladen, og det attpå til "på feil plass"; Publikumsplass! Dessuten spiser alle barna sjokoladen sammen og samtidig, *før* jeg kunne gi dem sjokket her fra scenen! Nå "vant de" som gruppe over meg!? Hva skal jeg gjøre? Spise opp ALL sjokoladen nå, eller få dem til å tro at jeg skal gjøre det?)

Artist-Researcher-Teacher: Setter seg ned. Beina ut i en stor V. Tar opp en ny Smarties-eske, ser lurt på barna og tømmer den i munnen. Tygger.

Siri: *Du skal spise alt!* Ser på Artist-Researcher-Teacher med litt hatefulle øyne. *Skal du spise ALT!? Skal du spise alt?* Mildere i stemmen (med håp om at jeg sparer sjokolade til dem også?)

Kunstner-Forsker-Læreren: Svarer ikke. Rister og klemmer på en ny eske. Det knirker i pappesken. Artist-Researcher-Teacher tenker at det får være grenser. At hun får slippe til barna igjen). Reiser seg og setter seg på publikumsplass)

Etter Artist er ferdig gjør tre av barna en tur hver, men ingen av dem gjør forsøk på å spise sjokoladen. De to første barna er kort inne i scenerommet og bare endrer litt nølende på eskemønsteret de har bygget. Til slutt er Elvira i scenerommet, og hun vil herme etter Artist:

Elvira: *Kan jeg kaste den i veggen og så tar barna litt?* (Hun sikter tydeligvis til at det skal trille sjokolade ut og bort til barna, slik det skjedde når Artist-Researcher-Teacher kastet min eske i veggen)

Artist-Researcher-Teacher: *Det er ikke lov å kaste til oss, men du kan gjøre hva du vil ellers.*

Elvira: Kaster en eske hardt i veggen med et brak. Denne gangen brister ikke esken, og det triller ingen Smarties fra scenen ned til publikumplassen. Tar seg overrasket til munnen og ler.

Lars: Prøver seg på å kravle inn i scenerommet for å hente sjokoladeesken

Teacher-Researcher: *Nei, det er ikke lov å gå inn der nå, haha, det er ikke lov!* Lars trekker seg tilbake.

Elvira: Blir sittende og nøle spent. Tar derimot tak i sjokoladeesken, tømmer innholdet i munnen sin og tygger.

Et barn har endelig spist sjokolade på scenen! Akkurat i dette øyeblikket er kameraet tomt for batteri og slår seg automatisk av med et knips. Det blir naturlig å avslutte spillet. Vi avslutter økta med å telle, fordele og spise opp det lille av sjokolade som er igjen.

Drøfting av agentisk kutt 2: *Sjokolade-ladninger som lupe for vurdering av agentiske maktrelasjoner i være-i-diskurs*

Jeg opplevde denne hendelsen med sjokoladen som et aldri så lite drama mellom meg og barna. Jeg synes det er et veldig spennende og rikt eksempel å drøfte i lys av være-i-diskursfokus. Som Lenz Taguchi (2012) peker på er diskurser kollektiv, språklig makt. Før jeg kan drøfte hvordan diskurser, knyttet til sjokolade, er tilstede som agenter i samspelet vil jeg

forsøke å løfte fram noen konkrete diskurser slik jeg assosierer, Leser og tolker hendelsene med sjokoladen. Jeg synes det er interessant å reflektere rundt hva materialet sjokolade kan symbolisere eller representere i sammenhengen, fordi det belyser at det er mange diskurser i spill med hverandre som kan opptre som ulike agenter. Her er noen:

Diskurs 1 "Ikke lek med maten"

Sjokolade er ikke bare et materiale eller en ting som kan handles med i rommet, men det er også mat. Mat kan ha en annen status og flere konnotasjoner enn andre materialer, for eksempel at det har verdi som noe som dekker et primært behov. Å bringe mat inn i spillerommet «der alt er lov», er i seg selv noe som kan provosere eller være befriende for barn, eller for meg som voksen. Barn får gjerne høre "Ikke lek med maten!" fra voksne som selv har lært at mat ikke skal besudles med, og de fleste voksne er opptatt av at barn må lære seg bordskikk.

Diskurs 2: Sunn/usunn belønning

Sjokolade er også forbundet med ekstra nytelse for de fleste mennesker. Det gir sjokolade en annen type verdi og betydning enn for eksempel en brødkive. Sjokolade blir ofte brukt som en type belønning i sosiale settinger, eller noe ekstra vi unner oss, og er gjerne del av manges rituale med lørdagsgodt. Samtidig er sjokolade og godteri forbundet med sosiale regler og normer som sier at man ikke skal spise for mye av det. Sjokolade har ulike sosiale betydninger og assosiasjoner som spriker i alle retninger; Diskurser innen ernæringsvitenskap sier at det både er sunt med magnesium fra kakao, og usunt med for mye sukker. Alt dette, men kanskje særlig statusen som belønning, kan gi sjokolade en slags forhøyet status sammenlignet med mange andre ting eller matvarer. Aspektene sunt og usunt kan forsterke opplevelsen av sjokolade som en opphøyet belønning, både sammen og hver for seg. Det er tydelig at mitt utsagn: *Hvis dere orker litt til, kommer det en overraskelse* (forstått som belønning) i introduksjon av runden med sjokolade skaper en momentan forventning om noe godt (Siri: *Kanskje vi får godteri?*), men også en fornuftig skepsis til at det ikke kan være godteri siden det ikke er lov i barnehagen (Hedda: *Jeg tror det bare er brødkive*).

Sjokolade blir dermed et symbol for mange ulike tolkninger, opplevelser og assosiasjoner. Alle disse mener jeg opptrer som agenter, direkte eller indirekte, for meg og barna i spillet: en språklig, kollektiv makt som preger de opplevde valgmulighetene for å handle. På hvilken måte diskursene opptrer eller hvilket spillerom de får, spørs på personen, dens erfaring og dens verdisyn.

Diskurs 3 Sjokolade-er-ikke-lov-og-de-voksne-forvalter-den-loven

Den første diskursen jeg kan spore i spillet med sjokolade er at den IKKE ER LOV der. Mange barnehager opererer med et sukkerforbud, noe Barnehagen også gjør. Dette utnyttet jeg bevisst som en mulig sterk agent i spillet. Dette ble satt direkte i spill gjennom 1) mitt spørsmål til barna under introduksjonen av denne spillerunden: *Er det lov med godteri i barnehagen?*, 2) barnas svar *Nei!* og i neste øyeblikk 3) at det ligger en sjokoladepose i scenerommet (det vil si i et av lekerommet i barnehagen som barna kjenner det som).

Samtidig som jeg som Teacher bevisst setter ”respekt for sjokolade-loven” i spill for dem på en måte som skal være inviterende og innen rekkevidde for barna, virker det som om de ikke helt har grep om spillets muligheter likevel.

Måten barna opptrer på, at de ikke spiser fra sjokoladen når de har sjansen, samtidig som de kaster sjokoladeeskene ut til publikummerne, blir veldig påtagende i spillet. Dette synes jeg er interessant som et sosialt fenomen. Er det skummelt og risikabelt å stå alene og spise sjokolade på scenen, og dermed være den eneste som bryter normen? Blir det for nervepirrende å både være på spill som seg selv på scenen, samtidig som man bryter en viktig norm om man spiser sjokoladen? Er det å kaste sjokolade til publikummerne et uttrykk for demokrati og neste-kjærlighet? Eller er det liksom ”tryggere” å spise sjokoladen når man ikke er på spill på scenen, men sitter ute av fokus som betrakter? Er det performativiteten i situasjonen som hindrer dem, eller har de som ikke spiser på turene sine lagt til grunn at sjokoladen var overraskelsen, og dermed får det en egen agens på handlingen ved at de må finne på andre ting med eskene, mens de «sparer innholdet» til slutt? Tenker de ikke over at det å spise sjokoladen er en like naturlig inskripsjon som å bruke dem til byggeklosser? Er de rett og slett veldig lydige? Eller er de ikke modne nok til å utfordre normen i spillform enda? Hvorfor i alle dager spiser de ikke sjokoladen med en gang, når det egentlig er alt de ønsker seg og ber om og reglene sier de kan gjøre akkurat hva de vil? Ble de rett og slett så styrt av

min ubevisste og stive kommentar om at «dere skal få spise sjokolade etterpå, når vi er ferdige» idet jeg stopper spillerne fra å kaste sjokoladen ut til publikum?

Det er vanskelig å bedømme dette. Jeg fikk ikke noe klart svar fra barna når jeg spurte dem på slutten av økta. Kanskje er det en kombinasjon av at de på den ene siden er indoktrinert og sosialisert inn i denne ”ikke-lov-med-sjokolade-i-barnehagen”-normen som diskurs, og på den andre siden instinktivt hermer hverandre? Eller er kreativiteten over å utforske sjokoladeeskens affordanser noe som oppleves sterkere, mer tilgjengelig, mer interessant for barna enn loven om sjokolade, til tross for at de gjerne vil ha sjokolade? «Er behovet for utforskning større enn behovet for sukker?» Det er som om den gjentakende, hermende sirkelen av å bygge disse mønstrene med eskene har sterkere agens på barna, enn på meg.

Samtidig kan det være meg som har et for ensidig fokus på at sjokoladens mange representasjoner skal ha sterk agens. Barna er jo faktisk kreative, og ser helt andre løsninger enn meg som kan tolkes som alternative inskripsjoner som blir en mot-agens for ikke-lov-normen som diskursiv. Denne mot-agensen blir sterk når flere av barna fortsetter å bygge mønster med sjokoladen til tross for at spisingen etter hvert er introdusert som mulig og ”lovlig”. Artist utforsker riktignok eskenes lyd når hun rister på den, og skaper et spennende og uventet spill når hun kaster den i veggen med et brak. Samtidig hopper hun over mange muligheter. Artist kunne utforsket mange flere potensielle inskripsjoner for sjokoladelinsene, eskene og posen i rommet, slik barna så fint og overraskende gjør. Men hun var først og fremst opptatt av den forhøyede statusen sjokoladen har, og forventingene om at barna ville reagere affektivt om hun spiser av sjokoladen. Hennes tolkning ble en egen diskursiv agens som ble både overkjørt av og sammenvevd med barnas diskursive, agentiske tolkninger.

Gjennom dette ble hele maktforholdet satt i spill og det er sjokoladens diskursive agens som virker inn her. Det å spise sjokoladen som grensebryting ble i seg selv satt i spill, men på en uventet måte: Ikke bare brøt barna reglene og gjorde noe uventet når de begynte å kaste sjokoladeeskene til hverandre. Når Artist skulle forsøke å høyne høydepunktet ved å kaste esken i veggen, skjedde også noe helt uventet. Både Artist, Teacker og Researcer ble satt ut av spill for et øyeblikk når dette kastet hennes i veggen som fikk sjokoladen til å trille over til publikum, spilte imot henne og hun tenkte ”Søren! (...) nå er de først ute med å spise sjokoladen, og det attpå til på «feil» plass, -publikums plass!”. Barna utnyttet ikke muligheten til å spise sjokoladen mens de kunne; de forspilte sjansen sin. Men jeg forspilte også sjansen min til å bli den første til å spise sjokoladen når jeg kastet og spillet tok en ny og uventet

vending. Selv om barna ikke greide å bryte grensen for sjokolade-normen ved å spise sjokoladen slik spilllets regler bad om at de skulle gjøre det, greide barna likevel å *sette sjokoladen på spill*. Måten de gjorde det på, ved å bryte spilllets regler på en uventet måte, gjorde at selve spillet ble satt i spill.

AGENTISK KUTT 3²⁴:

Analyse av Stoldansen i være-del-av-verden-lesning

I det tredje være-del-av-verden-perspektivet kommer det posthumane perspektivet til uttrykk. Både målende vurderinger, diskurser og materialiteter får dermed agens, og alt forekommer som sammenflettede tilblivelser.

Som eksempel for en analyse med være-del-av-verden-fokus vil jeg trekke fram spillerundene der stolen var med som spillemateriale. Det blir her tydelig at ikke bare stolen og dens materiale får en agens i seg selv i form av affordanser og mulige inskripsjoner som stolen kan inspirere til. Handlingen som oppstår i utforskningen av stolens agens, og *erfaringer* og *mulige konsekvenser* av handlingene barna og jeg gjorde, får også agens.

Tid: 19. oktober 2018 kl. 1430

Sted: Bjørndal barnehage

Deltakere: Elvira (4), Victoria (4), Hedda (5), Siri (4) + undertegnede

Materiale: Whitebox, en barnestol

Koder: Beskrivende tolkninger i vanlig skrift, (artografens tanker i parentes), *verbale replikker i kursiv*

²⁴ Se tegning av Agentisk kutt 3 med fluktlinjer for Kunst, Diskurs, Materialitet og Handling i bildevedlegg

Spilleregler:

1. Bare en person (barn/voksen) skal være på scenen om gangen
2. Det er frivillig å gå opp på scenen, men kun når det er din tur i rekka
3. Du kan gjøre HVA DU VIL på scenen med materialene du har tilgang til og tiden du har til rådighet (20-60 sekunder)
4. De andre sitter ved/rundt scenen og betrakter konsentrert den som er ”på spill”

Beskrivelse av hendelsen «Stoldansen»

Runde 1 Hedda er først ut. Hun går ut på scenen og sirkler rolig rundt stolen. Så trækker hun opp på den, hopper lett ned og snirkler en runde rundt den igjen. Det kommer et lite fnis fra publikum. Artist-Teacher-Researcher observerer Hedda med interesse, men tenker også at vi må korte ned tiden litt sånn at alle får gjort mange runder, og sier: *-vi gjør det litt kortere*. Idet Hedda skal gjøre seg ferdig og gå av scenen gjør hun et slags spagat-hopp og lager prompe-grimase med tunga mot kamera.

Runde 2 Så er det klovnen Victoria, igjen, haha!: Hun går på hælene med korte, raske steg, og hastige, ivrige hender, litt som når hun klovnet i de aller første rundene med bare kropp. De andre barna og Teacher humrer godt med. Victoria veiver med hendene mens hun sirkler rundt stolen, og slår seg litt når en finger kommer borti stolen. Hun hermer tydelig etter Hedda til å begynne med. Victoria går også rundt stolen, og hun klyver også opp på stolen. Men hun gjør det med mer kraft i uttrykket, og har tydeligvis tenkt å ta det hele lenger: i stedet for å hoppe lett ned på siden i retning bort fra stolryggen, hopper hun energisk bak stolen, over stolryggen. MEN, stolen står visst ganske nærme bakveggen og plassen til å hoppe på er trang. I det lille millisekundet hun svever i lufta over stolryggen, slår hun panna hardt inn i bakveggen. Begge anklene slår dessuten over stolryggen før hun lander rett ned på knærne på gulvet. Det kommer et -åh!, på innover-pust fra Artist-Teacher-Researcher idet jeg ser det skjer (og jeg tenker ”Nå ble det slutt på leken...!?”). Victoria gråter, men det er en ganske behersket og stille gråt.

A/R/T - Time-out: Teacher må inn på scenen som ambulanse-trøster, tar Victoria på fanget og sier: *-Oi, var det litt for voldsomt? Fikk du vondt i panna?-Ja, -og i fingeren, og i foten*, sier Victoria gråtkvalt, men likevel med fatning og ro. (Artist og Researcher tenker at Teacher får innhente situasjonen, så kanskje det går bra å fortsette spillet.)

B: De andre barna observerer Victoria rolig og medfølende, og spør: *-Går det bra, Victoria?* Hedda sier forsonende: *-Hvis man vil, kanskje vi kan fortsette å prøve?*, og Elvira sier: *-Jeg klarer det [å hoppe over stolen], for jeg har lange bein!* De kommer inn på scenen for å kjenne på tapetet på gulvet med føttene (som sklir mot gulvet om man stryker hardt over med foten) og konstaterer at ”det er glatt”, som om for å vurdere at det ikke bare var Victoria som var overilt, men finne en forklaring på at det også var litt rommet sin skyld at Victoria ikke klarte hoppet. Samtidig virker det som det er en slags risikovurdering av stolen, gulvet og rommet før det veldig straks blir deres tur. Teacher-Artist-Researcher ber de om å sette seg igjen, og spør om Victoria vil gjøre noe mer. Det vil hun ikke, men hun vil gjerne sitte på fanget mitt og se på de andre, så vi setter oss tilbake på publikumsplass. Så er det Elvira sin tur.

3 Elvira blir den første til å krype gjennom stolen som det første hun gjør: hun åler seg fram under stolen gjennom stolbeina. Publikummerne gliser når hun ser mot dem på vei ut av ”stoltunnelen”. Elvira klatrer så forsiktig opp på stolsetet, men ”klok av Victorias skade” hopper hun framover rett ned bort fra stolsetet, og ikke over stolryggen. Hun gliser flaut idet hun lander på gulvet. Jeg gir beskjed om at hun kan finne en avslutning. Hun går bak stolen, holder seg til stolryggen, og klatrer opp på stolsetet ved å klyve seg konsentrert over stolryggen bein for bein. Så snur hun seg med knærne mot stolryggen, snur ansiktet spent mot oss, fikler seg litt i håret, og vurderer tydelig om hun skal prøve å hoppe over stolryggen:

-Skal jeg gjøre det? Det er jo litt glatt?

-Ja, men du får lov å gjøre det hvis du tør, svarer Artist-Teacher-Researcher oppmuntrende. --

-Det er en risiko for å slå seg, men sånn er livet. Prøv du!

- JEG gjorde det!, kommer det stolt og bekræftende fra Victoria. Hun har kommet seg over smerten og gråten, og det er som hun både utfordrer og oppmuntrer Elvira til å tørre å hoppe også.

Siri derimot, synes hele stolsituasjonen er litt vel spennende å overvære. Hun lener seg mot meg, krøker seg sammen, gjemmer ansiktet i hendene og sier med skrekkblandet fryd i stemmen: *-Nei, nei, jeg må lukke øynene*, som om hun både vil og ikke vil at Elvira skal hoppe.

Elvira dveler et øyeblikk til ved stolryggen og spør seg selv og oss igjen

-Hva tror du?, men tør ikke å fullføre intensjonen om å hoppe over stolryggen. Hun hopper så for andre gang ned den enkle veien, framover bort fra stolryggen.

Alle, inkludert Elvira, ler godt idet hun lander, som om vi ler av komisk lettelse over et øyeblikk der vi alle holdt pusten. Elvira avslutter runden med en klovnete løperunde rundt stolen ala Victoria og lager, i likhet med Matilde, prompelyd med munnen mot kamera i det hun løper av mot plassen sin.

Drøfting av agentisk kutt 3: Materialenes handlekraft som være-del-av-verden-fokus

I denne drøftingen vil jeg peke på både mine artografiske tolkninger, og hva som oppstår i mellomrommene mellom rollene mine, barnas handlinger og diskurser og materialer ved stolen og rommet.

For det første syntes jeg som Researcher at det var interessant at det første Hedda gjorde når stolen ble tilført rommet som objekt og materiale på scenen, var noe helt annet enn å sette seg på den. Hun begynte med å vandre rundt den. Så hoppet hun fra den. Det var faktisk ingen av barna som noen gang valgte å sette seg på stolen i løpet av improvisasjonsrundene sine, bortsett fra i et lite øyeblikk helt på slutten av gruppeimprovisasjonen, etter at alle ville sitte på stolen oppå ryggen min (jamfør Stoldansen i den første koreografiske analysen).

Teacher derimot, er ikke så overrasket over at ingen satte seg på stolen med det første. Teacher ser dette som lek, og hun vet at barn ikke har de samme tungt innarbeidede inskripsjonene for handling som de fleste voksne har. Hun vet også at de fleste barn elsker å bevege seg og utforske omgivelsene åpent og fritt.

Artist er heller ikke så overrasket over at barna danser rundt stolen i stedet for å sette seg på den, for hun ville gjort nettopp det samme i en improvisasjon med stol: hun abstraherer og

leker med stolens inskripsjon til å bli noe annet og mer enn bare en nyttegjenstand for sitting. Og hun viser det for barna i sine runder. Artist-Teacher hadde faktisk en forhåpning og en forventning om at barna nettopp ville handle åpent og kreativt med stolen. Researcher har derimot en liten frykt for at sitte-inskripsjonen skal få en sterk agens, og er overrasket over den tilsynelatende selvfølgelige poetiske utforskningen hos barna.

Stolen har altså en sterk agens i rommet, ved at vi forholder oss til den som objekt i rommet. Det var tydelig at barna også var opptatt av materialiteten ved underlaget og for stolen. Som Elvira sa var det ”jo litt glatt”. De trådte forsiktig på den glatte, lakkerte trestolen med sokkeføttene sine, og de kjente på underlaget med sokkeføttene når de kom inn og skulle trøste Victoria. Men det var ikke bare stolen som objekt og materiale som fikk agens. Artist-Teacher og barna utforsker stolen poetisk også ved å utforske bevegelsesmulighetene *i mellomrommene* mellom stolen, vegger, gulv og tak. *Rommet rundt stolen eller mellomrommene* mellom stol, gulv, vegg og tak har kanskje like stor agens som selve stolen? Slike typer konkrete, fysiske mellomrom snakker ofte med sterk affordans og agens til barn som *muligheter for romlig fysisk utforskning* (lek).

Er det da tingen *stol* og dens materialitet, eventuelt materialiteten til *rommet* som har agens, eller er det barnas indre motor og den ytre motoren vi skaper for barnet ved at vi ser på og gir oppmerksomhet i øyeblikket (Brazelthons teori om motorisk utvikling referert i Askland og Sataøen, 2011, s. 64-65) som har agens? Er det barnet eller tingen som skaper handlingen? Den agentiske bevisstheten som det intra-aktive perspektivet medfører åpner nettopp opp for at man kan se tingen som like viktig for barnets handling, som barnet selv. Det handler ikke om å se tingene og materialene som *viktigst*, men som samhandlende med barnet, og dermed *likeverdige* og likestilt med barnet. Det etablerte rommet og mellomrommet som stolen, vegg, gulvet og taket skaper, samhandler med barnets indre og ytre motor for utforskertrang. Et godt eksempel på dette er Elvira som ser muligheten i rommet under stolen, *mellom stolbeina*, når hun kryper gjennom stolen som en tunnel.

Ikke bare tingene, materialene og rommene og de fysiske og tidsmessige mellomrommene som oppstår skaper agens. Bevegelsene og erfaringene som gjøres i handlingene får også en agens. Heddas første bevegelser blir en agens for Victoria. Hedda vandret rundt stolen og hoppet fra den. Victoria inspireres til å gjøre det samme, Heddas bevegelser får agens som kroppslige og kinestetiske minner i Victoria i samhandling med hennes egen motoriske og estetiske måte å utføre handlingene på: Victoria har sin egen indre motor som gir en annen

agens for en større, mer modig og mer fysisk utforskning i det hun er modig og hopper over stolryggen.

Den sterkeste agensen i samhandlingen mellom barna, rommet, stolen og handlingene, er slik jeg ser den, Victorias vonde fall når hun hopper over stolryggen og slår seg så grådig. Etter at Victoria hoppet, slo seg og begynte å gråte, er det ingen andre barn som tør å hoppe over stolryggen igjen. Hennes erfaring viser og lærer oss at det er *risikofylt* å hoppe over stolryggen fordi det er en potensiell fare for å slå seg. Samtidig er det også potensiale for mestring dersom man tør å hoppe og lykkes med hoppet!

Og barna ser denne muligheten: De andre barna unngår konsekvent å hoppe over stolryggen, men før de velger det bort oppsøker de muligheten ved å stille seg opp på stolen og kjenne på kroppen hva det kan innebære å hoppe over stolryggen. De dveler over øyeblikket med spenning. De vurderer faren for smerte opp mot potensialet for mestring, *før* de bestemmer seg. De forsøker riktignok ikke å løse noe av problemet ved å flytte stolen lenger bort fra veggen. Stolryggen har fortsatt en sterk agens i seg selv ved at den er en stor, fysisk hindring for en liten, relativt motorisk uerfaren kropp.

Uansett viser eksemplet at barna er i stand til å bedømme situasjonen som risikofylt lek (Sandseter, 2014). Vi kan også leve oss inn i smerten Victoria opplevde, og kanskje det egentlig det som får sterkeste agens? Hun slo både føttene mot stolryggen, pannen mot veggen, og knærne, føttene og en finger mot gulvet i det hun hoppet og landet. Det er mye smerte på en gang, og antakelig er det klokt av de andre barna å vurdere at hoppet over stolryggen har større potensiale for smerte enn det har for mestring. Det er iallfall, fra et intra-aktivt perspektiv, tydelig at *erfaringen vår* av å se Victoria slå seg blir en egen agens. Den samhandlet og ble del av et sammenflettet nettverk der vår egen vurdering av både risiko og mestring, stolen som objekt, stolen som materiale, gulvet, vegger, tak, tapet, og ikke minst mellomrommene i rommet mellom disse, hadde agens og påvirket hverandre. Risikoen vi opplevde manifesterte seg som diskurs på en materiell måte:, en felles ide vi både snakket om, erfarte og som fikk oss til å gjøre andre valg enn vi opprinnelig hadde tenkt.

Jeg mener hendelsen med stolen analysert i denne tredje lesningen være-del-av-verden viser at både våre erfaringer, opplevelser, fordommer, diskurser og materialer påvirker hverandre i et sammenflettet samspill.

Kort performativ drøfting

Jeg skal straks, i neste kapittel, drøfte hvordan disse agentiske kuttene bidrar med et intra-aktivt perspektiv for en intra-aktiv dramaturgi, men som en avslutning på dette analysekapitlet vil jeg kort drøfte hva de ulike analysene forteller om 4-6 åringers kompetanser i fysisk improvisasjon. Dette er ikke poenger jeg vil anvende videre i oppgaven, men det har vært et av mine forskningsspørsmål og jeg ser det som relevant og interessant å peke på dette, som en del av masteroppgavens forskningsfunn:

- *Hva forteller analysene om 4-6 åringers kompetanser i fysisk improvisasjon?*

Hva vil det si å ha performativ kompetanse? I hvilken kontekst og hva innebærer det? Dette er store spørsmål som kan ha mange svar som jeg ikke skal svare utdypende på da det ikke er hoved-forskningsfokuset mitt. Men foruten å se til Schechner's performance-teori der det performative kan være handlinger vi finner i både lek, spill, teater, ritualer og sport kunne jeg si jeg ser performative handlinger, slik de forekommer i *PÅ SPILL!*, som samspillet mellom «alle mulige bevegelser kroppen kan gjøre» + «egenarten, affordansene og agentskapet ved materialene, stedet, rommet, diskursene eller landskapet det handles (improviseres) i og med» + «egenarten, erfaringen og personligheten til personen som gjør handlingene» + «tid».

Jeg mener at alle handlinger barna kan finne på å gjøre, uansett om de tror de «bare står stille» kan være performative kompetanser. Samtidig vil jeg si at det handler om å forstå hva det performative eller sceniske øyeblikket krever eller gir av muligheter til å «gjøre noe» på scenen vel vitende om at noen betrakter det. Hvis jeg skal si noe om det barna gjør i *PÅ SPILL!* vil jeg trekke frem eksemplet med Hedda som danser som ett verdifullt eksempel i seg selv i dette forskningsprosjektet, som et funn på *Heddas* fysiske improvisasjons-kompetanser. Det vil si, performativ fysisk improvisasjons-kompetanse sett ut ifra et dansekunstnerisk forsker-blikk: hun behersker den sceniske utfordringen hun er stilt ovenfor både aktivt og direkte, og løser den fysisk på en måte jeg kan kalle dans: hun skaper en scenisk kommunikasjon med både publikum, konseptet og rommet gjennom å improvisere med det hun har tilgjengelig og ser som naturlig eller interessant å gjøre der og da; kroppen sin, den fysiske utforskertrangen og kroppens muligheter og begrensninger, kvaliteten ved underlaget,

blikket fra publikum, påvirkningen fra videokameraet, kontrakten med spillets regler, og erfaringene fra de tidligere rundene. Det som skiller Heddas handlinger fra de andre barnas handlinger, vil jeg si er at hun gjør handlingene sine med en egen kreativ kraft og flyt og ro i det å bli betraktet (Csikszentmihalyi, 1997, Rønning, 2005).

I andre hendelser har Hedda og de andre barna vist at de har en bredde av flere ulike performative kompetanser. I tillegg til hendelsen der Hedda danser, som har en seriøs og inntonende kvalitet over seg, har hun i andre hendelser vist en sans for humor eller behov for å utfordre grensene, for eksempel når hun flere ganger lager «prompelyder» med munnen, eller når hun sammen med Elvira i karnevalesk flirfull stil bryter «maktregimet» (Bakthin, 2003 og Øksnes, 2010) i situasjonen, og tar initiativ til å kle av seg og danse med rompa bar foran kameraet, til stor latter også fra publikum. Til tross for noen øyeblikk som jeg tolker som noe angstfulle, kleinte eller flaue for barna, viser barna i Barnehagen og Kongsgården også ulike former for show-aktig underholdningsglede og bevegelsesuttrykk som kan være både ekspressive, *musiske*, herjende, krigende, vare, speilende, hermende, fellessøkende og selvstendige. Flere barn var derimot mer beskjedne i uttrykket, men samtidig med en stor varhet for og respons på ulike ting som sto på spill, som engasjert publikummer: Det å kunne betrakte andre utføre handlinger på scenen, vil jeg også si en performativ kompetanse.

KAPITTEL 5: SAMMENFATTENDE DRØFTINGER

For å svare på mine forskningsspørsmål og problemstilling vil jeg nå drøfte noen sammenfattende og overordnede perspektiver. Jeg gjentar først mine forskningsspørsmål:

1. *Hva slags performative kompetanser har barn i 4-6 års alder i fysisk improvisasjon?*
2. *Hva er det ved ulike materialers, handlingers og ideers egenart som skaper spenning i et improvisert samspill?*
3. *Hvilke materialer bør velges og hvordan påvirker de det dramaturgiske forløpet i forestillingen?*
4. *Hvordan komponere og skape spenningsforhold mellom handlinger, materialer, ideer og relasjonen til publikum?*
5. *Hvordan opprettholde maktbalansen mellom barn og utøvere og en etisk og demokratisk bevissthet i et slikt arbeid?*
6. *Hvordan forske kunstnerisk på en slik skapende prosess?*
7. *På hvilke måter kan de posthumanistiske teoriene gi noen nyttige perspektiver for en slik kunstnerisk, skapende prosess?*
8. *Hvordan skape en intra-aktiv analyse av hendelsene?*
9. *Hvordan kan dette kunstneriske arbeidet forstås som intra-aktiv dramaturgi?*

Og problemstillingen:

Hvordan skape en medskapende intra-aktiv dramaturgi i performativt samspill mellom scenekunstner, barn, rom, materialer og diskurser der alle agenter er likeverdige?

Jeg vil først drøfte de tre agentiske kuttene i sammenheng for å vise hva de tre være-i-lesningene til Lenz Taguchi bidrar med hver for seg, men også som samvirkninger. Deretter vil jeg drøfte *PÅ SPILL!* som form og konsept, og hvordan det intra-aktive perspektivet bidrar til at *PÅ SPILL!* kan ses som et kunstmøte der alle agenter og deltakere ses som likeverdige, og dermed blir en intra-aktiv dramaturgi. Før jeg oppsummerer og avslutter oppgaven vil jeg deretter drøfte hvordan *PÅ SPILL!* som en intra-aktiv dramaturgi påvirker følgende:

1. *Kunstnerens / min egen rolle i samspillet*

2. *Materialenes rolle i samspillet*
3. *Kunstpraksisen som artografisk og intra-aktivt framkomstmiddel*

Hva bidrar de agentiske kutt-analysene i være-i-lesningene med?

For å svare på dette vil jeg drøfte de tre agentiske kuttene fra analysen i sammenheng for å vise hvordan det intra-aktive perspektivet kan gi ulike metaperspektiv som virker hver for seg, men også sammen. De tre være-i-lesningene kan både gi ulike kunnskapsfokus, men bidrar også med samvirkninger gjennom å bygge på hverandre. Ved å bygge de tre analysene på hverandre med være-i-lesningene kan jeg vise hvordan det analytiske blikket mitt har utviklet seg parallelt med analysearbeidet før og etter den intra-aktive vendingen, ved at jeg har blitt bevisst det diskursive og det materielle agentskapet. Intra-aktiv teori har dermed hatt en performativ, agentisk rolle i det analytiske forskningsarbeidet. Jeg vil minne leseren om at den gang disse hendelsene ble gjennomført, dokumentert og analysert for første gang, hadde jeg enda ikke oppdaget den intra-aktive teorien, hverken Barads teori om agentisk realisme eller Lenz Taguchis anvendelse av den i sin intra-aktive pedagogikk. De tre hendelsene *Å tøy kroppens grenser/Hedda danser*, *Sjokolade-domino* og *Stoldansen*, var likevel hendelser som jeg hele tiden har sett som de mest ladede, glødende, spennende og passende hendelsene å analysere og drøfte, helt siden jeg opplevde dem, altså også før den intra-aktive vendingen kom.

Før jeg drøfter hva de agentiske analysene og sammenhengene mellom dem bidrar med, vil jeg først begynne med å begrunne hvorfor jeg har valgt ut akkurat disse tre hendelsene til analyse og presentasjon i være-i-lesningene til Lenz Taguchi. Det gjør at jeg kan si noe om hva jeg mener de tre agentiske analysene i de tre være-i-lesningene bidrar med hver for seg, men også hva de sammen bidrar med i en slags suksessiv progresjon. Jeg har en todelt begrunnelse for utplukkingen, som henger sammen: én begrunnelse fra før jeg ble kjent med

den intra-aktive teorien og hadde en humanistisk, fortolkende interaktiv bevissthet og en begrunnelse med den performative og posthumanistiske, intra-aktive bevisstheten jeg har nå.

Den første begrunnelsen jeg hadde for å analysere nettopp *Å tøyne kroppens grenser/Hedda danser* er at det er den hendelsen, av alle *PÅ SPILL!*-hendelsene, som jeg opplever har sterkest glød som performative data, og som kunstnerisk form, sanset fra mine øyne og kropp som danser: Den er den hendelsen som jeg i løpet av hele prosjektet mitt aller mest ser på som *dans*. Og jeg kan være enda mer spesifikk og si at jeg opplever den som *samtidsdans*.

Dessuten: ikke bare danser Hedda, hun *improviserer* samtidsdansen også.

Den andre begrunnelsen for å velge *Å tøyne kroppens grenser/Hedda danser* er at den som «humanistisk analyse» *i seg selv* er et resultat av mitt antroposentriske interaktive blikk jeg den gang hadde på hendelsen, eller det Lenz Taguchi kaller være-i-verden-lesning. Dermed egner eksemplet seg godt som materiale for en analyse i det første agentiske kuttet i seg selv, men også som et første analysenivå som lesningene *være-i-diskurs* og *være-del-av-verden* kan bygge på. Med en humanistisk være-i-verden-lesning har jeg her et estetisk, vurderende blikk, der jeg bevisst og ubevisst forsøker å plassere bevegelsessekvensen inn i en sjanger, form og stil. At jeg ser hendelsen som dans er noe jeg gjør både ubevisst og bevisst som danser og dansekunstner-forsker.

Denne hendelsen er altså for meg «den mest kunstneriske» av dem alle, om jeg skal vurdere den opp mot alle de andre hendelsene i *PÅ SPILL!*. Og det er akkurat det vi gjør når vi leser hendelser ut ifra den antroposentriske være-i-verden-lesningen til Lenz Taguchi; vi sammenligner, vurderer og validerer handlingene og tingene *opp mot* hverandre, gjennom de parameterne, målene og verdiene vi allerede har i et humanistisk, antroposentrisk perspektiv. I dette tilfellet er det mitt estetiske, vurderende blikk som dansekunstner som får sette farge på forsker-blikket. Jeg vil poengtere at den første være-i-verden-lesningen, eller det humanistiske antroposentriske perspektivet, også kan stå for seg selv uten å ses i sammenheng med være-i-diskurs og være-del-av-verden, for eksempel hvis vi «bare» vil studere barnas enkeltstående handlinger, i dette tilfellet som performative kompetanser.

Hendelsene i analysene Agentisk kutt 2 *Sjokolade-domino* og Agentisk kutt 3 *Stoldansen* framsto også som glødende data, idet hendelsene skjedde. Det var veldig tydelig at både sjokoladen og stolen gjorde mye i spillet, men først med begrepsapparatet i være-i-diskurs- og

være-del-av-verden-lesningene ble det mulig for meg å zoome inn og artikulere mekanismene til sjokoladen og stolen som agentiske materialer i samspillet.

Som analysen *Agentisk kutt 2 Sjokolade-domino* viser blir samspillet og forløpet i stor grad påvirket av ideene og diskursene som følger med sjokoladen. Jeg valgte å analysere nettopp denne hendelsen i være-i-diskurs-lesning fordi sjokoladen har stort agentskap i kraft av diskursene jeg og barna forholder oss til. Det blir svært tydelig hvor mye sjokoladen nettopp *gjør* i samspillet forløp. Det blir tydelig i sjokolade-hendelsen at diskursene sjokolade er ladet med, her blir en kollektiv, språklig makt som får kulturell og sosial makt over hva som ses som meningsfullt i konteksten og sammenhengen, slik Lenz Taguchi peker på (2012). Jeg mener at både sjokolade- og stol-hendelsene kan fungere like godt i både den andre være-i-diskurs og den tredje være-del-av-verden-lesningene, for begge hendelser bærer preg av at samspillet påvirkes av materialene stol og sjokolade gjennom både fysisk form, og ideer som jeg og barna knytter til dem som ting eller materialer. Men jeg synes sjokolade-hendelsen er ekstra morsom å lese med et rent diskursivt blikk, nettopp fordi sjokolade er ladet med så mange diskurser (slik jeg foreslår i analysen), og fordi jeg mener disse diskursene ved sjokoladen i stor grad «overdøver» den fysiske formen og egenarten ved hvordan sjokoladen er organisert fysisk sin materiale. Jeg mener spenningen mellom diskursene «ikke-lov-med-sjokolade-i-barnehagen» og spilleregelen «gjør-hva-du vil» har større handlekraft i spillet, enn materialiteten til sjokoladen, som også er et bevisst valg fra min side: som en babushka-dukke du må åpne mange ganger før du får tak i sjokoladen: inni én stor godtepose ligger 10 mindre esker, og inni der igjen ligger de bittesmå sjokoladelinsene.

Stoldansen ble valgt som analysemateriale til være-del-av-verden fordi handlingene og samspillet her er tydelig fysisk påvirket av stolen og underlaget i rommet som konkrete, fysiske materialer. Men samtidig mener jeg det ligger flere lag av handlekrefter her, som gjør eksemplet egnet til analyse i dette tredje perspektivet være-del-av-verden som også inkluderer kunnskapsproduksjonen fra både være-i-verden-lesning og være-i-diskurs-lesning. I et være-del-av-verden-perspektiv tar særlig stolen tydelig fysisk agentskap i rommet i kraft av sin fysiske form og plassering. I intra-aksjon med barnas fysiske utforsker- og mestrings-trang er det stolens fysiske form og egenart som gjør at barna kan klyve opp og hoppe fra den.

Stolryggens høyde og gulvets litt glatte egenart gir videre barna en ekstra risikofylt utfordring. Det er her det diskursive laget samtidig kommer inn: barna gjør etterhvert erfaringer om at det er risikofylt å hoppe over stolryggen: man kan slå seg og få vondt av å dunke borti den og skli på underlaget. Dermed har de både en fysisk opplevelse og erfaring av at det å hoppe over

stolen kan føre til smerte, samtidig som det her trer fram en ide: barna begynner å forholde seg til stolen som krevende, risikofylt, eller til og med litt farlig. Denne ideen blir en kollektiv, språklig makt i sammenhengen som påvirker spillet videre. Dermed blir det diskursive ved stolen og underlaget også noe som nettopp materialiserer seg gjennom å agere samspillet: både stolen i seg selv og ideen om risiko og smerte har stor makt over hvilke handlinger barna videre velger å gjøre i spillet. Til stolen og underlagets handlekrefter er det altså knyttet både materielle og diskursiv-materielle krefter, som spiller sammen med mine og barnas agentskap.

I dette tredje være-del-av-verden kan man ta med seg perspektiv og lesninger fra både være-i-diskurs og være-i-verden, og la det virke inn sammen med lesningen fra være-del-av-verden: I en antroposentrisk være-i-verden-lesning kan man observere hva barna gjør på stolen, i rommet, og måle dette som dans eller motorisk mestring. Lenger kommer man ikke med denne lesningen om man ikke også er bevisst lesningene en diskursiv eller posthumanistisk lesning kan produsere. Men fra et være-del-av-verden perspektiv kan man ta med seg det «målbare» fra være-i-verden-lesningen og la den virke inn sammen med bevisstheten om være-i-diskurs-lesningen og den posthumanistiske være-del-av-verden, men er da bevisst at man «måler», samtidig som man åpner opp for at andre agenter enn deg selv er likeverdige i lesningen.

Lenz Taguchi (2012) sier om kunnskapsproduksjonen i denne tredje være-del-av-verden, at den som leser i dette perspektivet dermed likestiller materialene og hendelsene med seg selv; man tar ikke et antroposentrisk standpunkt, men er åpen for å la materialer og diskurser nettopp ha agentskap. Hvis jeg følger opp dette i lesningen min av Stoldansen blir det slik: Når jeg leser dette samspillet i være-del-av-verden-lesning er både stolen og underlagets fysiske agens, og ideen om risiko og smerte knyttet til dem, likestilte performative agenter, med meg også i det jeg leser hendelsen som dokumentasjon. Dermed er kunnskapsproduksjonen ikke antroposentrisk og styrt inn i forhåndsdefinerte koder med mitt humanistiske fortolkende blikk, men både diskurser og materialer får ha handlekraft sammen med meg som leser, i et perspektiv der man ikke enda vet hvilke mangfoldige forståelser, innsikter eller kunnskaper som kan bli til. Det spesifikke ved denne være-del-av-verden-lesningen er at alle agenter og hendelser kan leses *som forskjellige i seg selv*, ikke som forskjellige fra hverandre (Lenz Taguchi, 2012).

Dette sammenflettede perspektivet Lenz Taguchis skaper med sine tre lesninger, være-i-verden, være-i-diskurs og være-del-av-verden danner grunnlaget for å forstå *PÅ SPILL!* som en intra-aktiv dramaturgisk metode og tenkning: Enkelt sagt kan jeg med den første være-i-verden-lesningen være bevisst hva barna gjør og måle det som dans, deretter i den andre være-i-diskurs lesningen undersøke hvordan diskurser påvirker dansen de skaper, og i den tredje være-del-av-verden lesningen også bli bevisst hvordan både mine dansemålinger, diskurser og materialer virker inn som agenter i spillet vi sammen skaper som både menneskelige og ikke-menneskelige agenter.

Hva forteller mitt forskningsmateriale om hvordan PÅ SPILL! fungerer som form og konsept?

Jeg vil si at analysene og drøftingene hittil viser at *PÅ SPILL!* fungerer både som form og konsept for *en medskapende intra-aktiv dramaturgi i performativt samspill mellom scenekunstner, barn, rom, materialer og diskurser der alle agenter er likeverdige*. Sett som sosial kunst og performance mener jeg det å iscenesette en kunsthendelse kun styrt av et score med regler har fungert svært godt. Jeg hadde ikke satt i gang et slikt type forestillingsprosjekt om jeg ikke på forhånd antok at det ville fungere med barn, også i de ulike kontekstene av Barnehagen, Kongsgården og Kunstbanken, men det fungerte enda bedre enn det jeg forventet da jeg tenkte ut konseptet. Hver eneste gjennomføring eller hendelse blir preget av alle agenter som virker inn, og hver enkelt hendelse er derfor svært ulike hverandre, men samtidig står de fram som *PÅ SPILL!*.

Som jeg refererte til i innledningen *kan* mer kunnskap om barndom, om barneperspektiver, om barns lek og barns egen kultur føre til en mer respektfull kulturutveksling. Men det kan også føre til en mer effektiv manipulering, enten den utføres av pedagoger, kunstnere, av kommersielle markedskrefter eller andre. Etikk blir derfor uunngåelig for enhver som arbeider

med barn, og grunnspørsmålet blir: ”hvordan opprettholder du respekten for det du har makt over?” (Hernes et al. (2010, s. 156). Og Danbolt sier at en med blir tvunget til å ”...bytte ut begreper som danning og forming, oppdragelse og kultivering, som alle forutsetter en patriarkalsk enveis-kommunikasjon, med et begrep som for eksempel *kultur møte mellom barne- og voksenkulturen*” (Danbolt i Hernes et.al., 2010, s. 155, min kursivering).

PÅ SPILL! er et kultur møte, og et kunstmøte. Men er *PÅ SPILL!* respektfull utveksling? Har jeg greid å lage et godt kultur møte mellom barn- og voksenkulturen med *PÅ SPILL!*? Og bidrar jeg og spillet til å opprettholde respekten for makten jeg og de andre voksne har?

De performative analysene fra Barnehagen og Kongsgården viser at barna kan oppleve noe usikkerhet idet spillets første runder skal i gang. Samtidig tar de utfordringen. Noen ville kanskje sagt at det er mye å kreve av små barn: at de skal improvisere. Samtidig skal ikke noe annet skje i spillet, som ikke allerede kunne skjedd i en dagligdags situasjon: det er barnet som bestemmer hva hen vil gjøre, og hen handler ut ifra egne erfaringer og forutsetninger. Og viktigst av alt: det er alltid frivillig å delta i spillet, og man kan velge å la alle turer passere og kun betrakte de andre gjennom alle rundene. Dermed har *PÅ SPILL!* rom for alle slags kompetanser, både fra voksne og barn, fra amatører og profesjonelle.

Det som er iøynefallende er at spillets form og regler alltid fører til at deltakerne kan delta på egne premisser, og ut ifra egne forutsetninger. Enkelthandlingene til alle deltakerne får plass i en større dramaturgisk helhet, uansett hva den enkelte velger å gjøre. Spillets form skaper et dramaturgisk forløp, som også alltid ser ut til å engasjere det deltakende publikummet uansett alder eller bakgrunn: den første spilleren gjør en handling på scenen, og setter seg igjen når «alarmen ringer» og tiden er ute. Den neste spilleren gjør noe annet, enten gjennom å herme og være inspirert av den første spilleren, eller å gjøre noe annerledes, men samtidig alltid tilføre noe nytt. Deretter fortsetter spillet slik med spiller etter spiller, i runde etter runde. Som analysene i Stoldansen og Sjokoladedomino viser, blir handlingsforløpet også satt på spill ved at hver spiller stadig kan føre spillet videre i overraskende retninger. Men her kommer også materialene inn og det intra-aktive perspektivet, og det er dette jeg mener skaper det reelle likeverdige kultur- og kunstmøtet:

Etiske refleksjoner over PÅ SPILL! som kunstnerisk design for et

likeverdig kunstmøte

Hvordan bidrar det intra-aktive perspektivet som dramaturgisk verktøy til en større etisk refleksjon om maktforholdet mellom barn-voksen, profesjonell-amatør i kunstmøtet?

Materialene og diskursene, for eksempel sjokolade, fører altså til å sette spillernes handlinger og valgmuligheter på spill på ulike måter, sammen med kompetansene til deltakerne og reglene og tidsrammen. En sjokoladeplate pakket inn i vakuumsforseglet plast kan være vanskelig å åpne for en treåring på de 15 sekundene hun har til rådighet, og hun kan risikere å måtte vente til sin neste tur i neste runde med å få en smak. Kanskje spiser de 20 andre deltakerne gradvis opp sjokoladen i de neste rundene, så når det så er hennes tur igjen, er det tomt for sjokolade og hun må lage en ny strategi for en ny handling i sin neste tur. En fireåring kan i sin runde være mest opptatt av å lage en «hopp-og-sprett-dans» på gulvet rundt sjokoladeplaten, mens seksåringen som lett kan åpne sjokoladepakken likevel bare tør å spise én sjokoladebit selv om han har tid til å spise mange før alarmen går, -«for de andre 20 barna må jo også få». Når den neste spilleren så er en voksen barnehageansatt kan sjokoladeplaten gjerne bli plassert høyt opp på en vegg, slik at ingen barn kan få tak i den, før en annen voksen henter den ned i sin runde og spiser så mye sjokolade hun kan i tiden hun har til rådighet; - fordi de behersker diskursen om sjokolade-loven og bevisst setter den på spill for barna. Den voksne kan altså enkelt demonstrere sin makt, ved å plassere sjokoladen utenfor barnas rekkevidde, eller ved å overstyre diskursen om at «alle må få» og spise opp sjokoladen, nettopp for å sette øyeblikket, sjokoladen, og de andre deltakernes avhengighet av spillereglene på spill som et dramatisk øyeblikk for de andre. Vi voksne har en så sterk diskursiv inskripsjon for hva vi «egentlig» tenker skal skje med en sjokoladeplate i et spill der du kan gjøre hva du vil, at vi blir så ensopret opptatt av sjokoladen som kun en ting: en nytelse vi demonstrativt spiser opp, gjemmer eller på andre måter erter barna lekent med. Mens barna ser fra sitt perspektiv gjerne mange flere muligheter for hva sjokoladen kan brukes til, og dermed kan de overspile voksne, med sjokoladen som med- og mot-spiller. Dermed kan den voksne bli vippet av pinnen i neste øyeblikk, når et barn viser interesse for noe annet enn å spise sjokoladen, og barnet skaper et nytt performativt fokus som en fluktlinj ut av den voksnes. Og alt dette er det barna, de voksne og sjokoladen som tilfører og «gjør» i samspill med alle andre agenter, der alt og alle forhandler i kraft av sine handlekrefter i samspillet. På denne måten har sjokoladen handlekraft sammen med barna, de voksne, med

kunstnerne, rommet, tiden og spillets form og regler som både menneskelige og ikke-menneskelige agenter. Slik virker materialene og diskursene med som likestilte medspillere, som åpner opp maktrelasjonen mellom barn og voksne, og mellom profesjonell og amatør. I den grad jeg som kunstner eller andre voksne har makt over barna eller spillet, er det OGSÅ sjokoladen og barna som tar eller har makten, på uante måter.

Dette mener jeg dermed blir et perspektiv som gjør at vi kan bli bevisst, ikke bare hvordan voksne kan ha makt over barn i interaktive scenekunst-dramaturgier, men det tilfører de interaktive maktrelasjonen mellom barn-voksen og amatør-profesjonell noe nytt: hvordan materialer og diskurser påvirker relasjonen mellom alle agenter i en scenisk hendelse; både menneskelige og ikke-menneskelige, som dermed gjør samspillet intra-aktivt. Dette reflekterer den respekten og likeverdet mellom alle agenter som Karen Barad peker på med sin eticho-onto-epistemologi (2007), og den performative likeverdigheten mellom alle agenter i være-del-av-verden-lesningen til Lenz Taguchi (2012). Det intra-aktive perspektivet viser at det ikke bare er mellom barn og voksne at det kan finnes en maktrelasjon: den finnes også mellom mennesker og materialer, og mellom diskurser, materialer og mennesker.

Hvordan den intra-aktive innsikten påvirker kunstnerens rolle og valg av materialer

Ved å iscenesette ulike menneskelige og ikke-menneskelige agenter er det altså mulig å spille ut et slags demokrati, eller snarere likeverdig samspill, gjennom barn, kunstner, materialer, diskurser, tid og rom. På denne måten kan intra-aktiv teori komme rent praktisk til nytte som dramaturgisk tenkning og metode. Men hvordan påvirker dette hvilke materialer vi velger til spillet? Og hvordan kan kunstneren arbeide bevisst med sin egen rolle og materialene som en kunstnerisk og pedagogisk strategi? Hva er det ved ulike materials, handlingers og ideers egenart som skaper spenning i et improvisert samspill? Hvilke materialer bør velges og hvordan påvirker de det dramaturgiske forløpet i forestillingen?

Den intra-aktive vendingen har for meg ført til en helt konkret kunstnerisk, dramaturgisk og scenografisk måte å tenke på. Innsikten i begrepene om diskursers og materials handlekraft og erfaringene jeg gjorde meg av å analysere hendelsene *Hedda danser*, *Stoldansen* og

Sjokoladedomino som agentiske kutt, gjorde meg mer trygg på at materialer jo faktisk har konkret fysisk handlekraft i samspill. Jeg kunne dermed stole enda mer på ideen om reglene og materialenes relevans og selve ideen for *PÅ SPILL!*, både som forskningsprosjekt og som kunstnerisk hendelse. I tillegg førte innsikten til at jeg valgte å legge mindre vekt på pedagogisk verbalisering og forklaring for barna, og heller la materialiteten og reglene for spillet selv snakke til barna.

I Barnehagen og i Kongsgården valgte jeg bevisst å alltid begynne med et tomt rom, slik at barna måtte improvisere med bare kroppen i rommet. Dette var en strategisk forskerhandling for å studere hvordan barna håndterte situasjonen og hva de valgte å gjøre. Erfaringene, særlig fra Kongsgården, ble likevel at et tomt rom ofte ikke inviterte de mest beskjedne barna, og siden det alltid er frivillig å gå ut på scenen var det mange barn som kviet seg for å delta i runde på runde.

På Kunstbanken, som i stor grad ville innebære at barna er på «bortebane», valgte jeg og Thea Fjørtoft å alltid ha et materiale eller objekt tilgjengelig på scenen i første runde. Dette var et pedagogisk hensyn for å forhåpentlig gjøre det lettere for flere barn, også de mer beskjedne, å delta i spillet allerede i første runde, og dermed spillet mer inkluderende fra starten av. Jeg og Thea fant sammen ut at vi også kunne introdusere og lede spillet på en enda mer gjennomført performativ måte, uten å snakke. I stedet for å forklare med ord idet barna kom til det lille scenerommet vårt i Kunstbanken, var vi allerede i gang med å improvisere og «lade» rommet med bevegelse og utforskning av materialene: altså performativ materialitet, når barna entret rommet. Deretter introduserte vi spillets regler, og spillet kom fort i gang fordi materialene i scenerommet «ba» om å bli utforsket. Den intra-aktive refleksjonen førte til et mer strategisk materiell-diskursivt utvalg av materialer:

- **Farget maskeringsteip:** En teiprull har mange egenskaper både sett med affordans, inskripsjon og agent. Blå- eller gulfargen er sterk og kan virke agentisk i seg selv ved at den fanger vår oppmerksomhet. Den har flere mulige utfordrende og transformerende inskripsjoner: den kan rulle som et hjul over gulvet, teipen kan endre form ved å dras ut og bli lang. Teipen kan henges fast og limes på gulv og vegger og lage skillelinjer, rom-i-rommet eller tegninger på gulv og vegg. Teipen kan brukes til å teipe andre ting på veggen, feks feste sjokoladen høyt opp.

- **Tau:** et tau har flere transformerende og diskursive egenskaper. Det kan knyttes sammen, man kan hoppe tau, man kan illudere at man sitter fast i tauet, det kan formes til mønster på gulvet og tyngden gjør at vi kan se mønsteret endre seg som en «slange som lever». Man kan gi en taustump til en i publikum og ligge på scenen og dra (se bilde av Thea i bildevedlegget som også gjør dette med markeringsteipen).
- **Sjokolade, sukkerspinn, vingummi i «babushka-poser», sukkerfondant:** vi testet godteri med ulike materiell utforming, men til felles for dem er at de representerer sterke diskurser. Store plater med melkesjokolade egner seg godt. Innpakningen til feks Freia Melkesjokolade har en sterk visuell signal-funksjon og alle ser hva det er med en gang den vises på scenen. Samtidig er den litt vanskelig å åpne, og tar tid å spise fordi sjokoladen er hard og må tygges mye. Sukkerspinn i pastellfarger på transparent bøtte er noe mindre kjent enn sjokolade, men de fleste ser ganske raskt hva det er. Bøtta er spennende å åpne, den kan henges og plasseres rundt omkring, man kan sitte på den, eller slenge den. Sukkerspinnet er mykt og smelter raskt på tungen. Samtidig er det ekstremt søtt og voluminøst. Vingummi har en mer solid form og ser ut som små brikker eller figurer og kan derfor opptre som både lekefigurer, godteri og byggeklosser, spillebrikker eller en form for verdi-bonger deltakerne fordeler, kaster rundt eller bygger mønstre med. Sukkerfondant ligner på plastelina. Bare kunstnerne vet at «plastelinaen» er spiselig. De kan derfor sjokkere ved å spise fondanten, fordi de andre tror de spiser plastelina. I tillegg er den plastisk og kan formes og lar seg forme.
- **Byggeskum-figurer:** Vi sprøytet byggeskum i ulike klumpformer og lot stivne før spillet startet. Disse blir som uformelige og harde, men samtidig lette objekter man kan kaste eller bevege, eller besjele som teaterdukke. Vi brukte ikke disse særlig mye da de ikke innbyr til særlig stor transformasjon av materialet, eller har særlig diskursive ladninger.

Sukkerspinn på bøtte, sjokoladeplater og farget maskeringsteip ble gjengangere i framføringene jeg og Thea gjennomførte både på Kunstbanken og Fylkeskulturkonferansen høsten 2019. Selv om både teip og sjokolade etterhvert har ført til scenarier som kan ligne på hverandre fra hendelse til hendelse, blir spillet aldri helt likt. Likevel vil det være spennende å utforske mange andre materialer, ting og diskurser; listen over hva som kan utforskes er uendelig. Teip og sjokoladeplater har også vært materialer jeg har tatt med i hendelsene jeg har gjennomført våren 2020. Disse materialene opplevde jeg at ga oss mange gode

«affordanseriske» muligheter for transformasjon, og diskursiv-materielt-ladete måter å kommunisere med barn og voksne deltakere på: disse materialene har mye agentskap og tilbyr mye i samspillet.

Dermed fungerer valg av materialer også som en pedagogisk strategi. Ikke bare legger vi opp til noen potensielle agentiske, affordanseriske og diskursive «dramatiske» hendelser ved å tilby nettopp sjokolade og teip i løpet av spillets runder. Materialene ble også en form for direkte fysisk kommunikasjon med barna, særlig de som kviet seg litt med å gå utpå scenen når det var deres tur. Som Thea sier (i vedlegg 3 A) tok hun ofte rollen som en slags bru mellom barn og voksne. Ofte var tau eller teip en fysisk konkret bru mellom henne og barna som hun dro i for å «lure barna» utpå scenen (se bilde nr 16 i bildevedlegget), eller hun kunne besjele en skumfigur som en nysgjerrig luring som snuser på barna, altså gjøre det til et slags overgangsobjekt for felles fokus mellom seg og barnet. Det er også tydelig at materialer ladet med sterke diskurser, som sjokolade, får en pedagogisk rolle her:

Barna virket spente og engasjerte og kanskje litt hemmet av at det dundret inn en horde med voksne i salen, men ettersom vi begynte å delta så var det stadig flere som våget seg utpå. Det hadde vært spennende å vite noe om hvordan barna har reagert på dine [Guros] oppfordringer om å gå inn i manesjen ved tidligere erfaringer med spillet. Har de kastet seg mer uhemmet inn eller har det vært litt fاملende i starten hver gang? Noen barn elsker oppmerksomheten og det å få gjøre solo-opptreden. Andre behøvde en partner eller to for å kunne henge på. Helt på tampen, da sjokoladen kom med i spillet, da kom den siste med – han som hadde meldt pass hver gang. Nydelig!

Irene Strøm Trønnes, førsteamanuensis i musikk og barnehagelærerutdanner, deltakende publikummer på seminar ved Høgskolen i Innlandet, 5.mars 2020 (se vedlegg 3 C)

Den intra-aktive innsikten fører altså til at jeg stoler på materialenes egen performativitet. Det gjør også noe med min rolle som artograf. I stedet for at jeg blir opptatt av å styre spillet i kraft av rollen min som Artist, Teacher og/eller Researcher gjennom å gjøre aktive

handlinger, kan jeg også som intra-aktiv artograf støtte spillet gjennom å ta materielle valg, og gjennom å stole på reglene og la de lede for meg. Jeg er ikke kun nødt til å gå inn å gjøre aktive handlinger som pedagog, forsker eller kunstner, men jeg kan gjøre det også, sammen med bevisstheten om materialenes performativitet. Materialene kan gi både spennende forskningsøyeblikk, utfordrende eller omsorgsfulle pedagogiske situasjoner, og kunstneriske performance-øyeblikk der det som står på spill skaper en forhøyet dramaturgisk spenning mellom deltakerne og agentene.

Ved at jeg er mer bevisst hva de ulike materialene tilbyr i kraft av sine agenser, er jeg også mer bevisst når og om jeg bryter inn med fysiske eller verbale innspill som artograf: jeg antar at sjokolade på scenen engasjerer de aller fleste barn, men dersom et barn likevel ikke tør å gå opp kan jeg gjerne som Teacher tilby barnet å gå opp sammen med meg, eller en annen deltaker barnet vil ha med seg opp på scenen. Som Artist kan jeg og Thea finne på å gå opp på scenen og skape dramatikkk ved å bryte inn i den deltakers spill. Som Researcher kommer jeg til å fortsette å teste ulike måter å skape interessante, nye øyeblikk på gjennom mine handlinger, valg av materialer, og måten jeg styrer reglene på. Gjennom den intra-aktive bevisstheten er artografen i meg nå en intra-aktiv artograf, som aldri igjen kan se på et materiale eller en diskurs som noe uten handlekraft.

Likevel, selv om materialene, rommet og reglene har aldri så mye handlekraft i kunsthendelsen, - spillet må ledes, og jeg som menneskelig agent og leder av spillet er fortsatt en viktig del av spillet som ikke må undervurderes eller fires lett på. Jeg vil si at både Artist, Teacher og Researcher er like viktige roller i spillet. Men jeg vil likevel reflektere litt over Teacher til slutt. Det er rollen som Teacher, barnehagelærerkunnskapen om barns væremåte, og erfaringen min med å lede barnegrupper, som jeg opplever at gir meg mest trygghet, og som jeg tar selve ledelsen av spillet gjennom, i møte med barna. Jeg bruker min opparbeidete kunnskap fra tiden som pedagogisk leder; pedagogen kommer automatisk fram i møte med barna, og jeg tar rollen som leder for en fremmed barnegruppe på linje med en hvilken som helst ansatt i barnehagen. Noen ganger må jeg ty til en skikkelig pedagog-styrende rolle, ikke bare for å styre spillet, men for å vurdere og ta vare på barnas generelle behov. Det betyr at jeg ikke er redd for å lede barna med både ledig og fast hånd. Samtidig kan det bety å tillate enkelte hendelser ikke-pedagoger eller kunstnere uten erfaring med barn, kanskje ville blitt usikre på om var greit å tillate? For eksempel risikolek på scenen, enkeltsituasjoner med nakenhet (dog kanskje egner dette seg kun innenfor barnehagens lukkede rom og det er størst

sjanse for at avkledning skjer her, ikke på en fremmed arena) og generelt det å lede kaoset som kan oppstå. Å kunne lede et kaos betyr også å tillate et kaos og se kaos som noe meningsfullt. Et kaos kan også være at ingen barn tør å gå ut på scenen, som Irene sier:

Din ledelse av spillet var alfa og omega. Du var så trygg og sikker på at noe kom til skje, selv om den ene etter den andre meldte pass. Helt til en ivrig gutt bare måtte utpå fordi han klødde etter å ta plass i barnlig utfoldelse.

Irene Strøm Trønnes, førsteamanuensis i musikk og barnehagelærerutdanner, deltakende publikummer på seminar ved Høgskolen i Innlandet, 5.mars 2020 (se vedlegg 3 C) (Thea var ikke med i denne hendelsen, det var kun jeg som ledet spillet)

Kanskje er det min erfaring som barnehagelærer som farger denne opplevelsen av at Teacher blir framtreddende hos meg, men den pedagogiske lederrollen blir også tydeligere fordi det er jeg som sitter og styrer tiden og holder styr på hvem som skal eller vil ut på scenen. Thea derimot, hadde en mer Artist-rolle, siden hun ofte var utpå scenegulvet, og ikke hadde ansvar for å styre tiden. Thea snakker her om hvordan hun åpnet rommet med sin fysiske improvisasjon og performative tilstedeværelse:

Som medskapende scenekunstner følte jeg min oppgave var å åpne rommet, ufarliggjøre handlingene og valgene, veilede aktørene, kanskje provosere litt når jeg følte at gruppen, eller det enkelte barn, var klar for det. Noen ganger tok jeg også en slags rolle som bru mellom barn og voksen. Det var tydelig at de fleste barnehagelærerne som fulgte barna, var innstilte å gi av seg selv, men her kommer ofte analytikeren og selvkritikken inn. Det å da kunne blande meg inn i spillet/leken/utforskningen å trekke fokus ut og vekk fra selvrefleksjonen, og til objektet, samhandlingen og eller utforskningen, var en god måte å skape en trygg atmosfære på.

Thea Fjørtofts betraktninger, medskapende scenekunstner (se vedlegg 3 A)

Som Marie peker på oppsto det et motsetning mellom min og Theas rolle i spillet på Kunstbanken, hun reflekterer over voksenrollene:

Fint med danser [Thea Fjørtoft] som er lydhør og som tilbyr seg å vera med på ein ikkje-påpressande måte, og som berre er tilgjengeleg ved ynskje eller behov. Ein veldig fin og annleis voksenrolle, frå mitt perspektiv. Litt meir tradisjonell voksenrolle på den andre i rommet [Guro], som opprettheld orden, system, grensa osv. Desse to rollene utfyller kvarandre, men samstundes tenkte eg over at dei også stod litt i kontrast til kvarandre, og kanskje også gjorde barna litt usikre på kva som gjaldt i rommet. Ein representerer ein kjend, regelstyrt voksen, og ein er meir flytande og open.

Marie Othilie Hundevadt, skuespiller, regissør og DKS-produsent som deltakende forelder og publikummer på Kunstbanken 18.oktober 2019, (se vedlegg 3 B)

Jeg kan være enig i at de motsetningfylte rollene kanskje kan gjøre barna litt usikre på hva som gjelder i rommet, samtidig synes jeg det er en viktig motsetning som kanskje ikke bare skaper usikkerhet, men også to ulike krafter som tilfører spenning i hendelsen. Balansen mellom disse to rollene kan nok utforskes nærmere.

Har jeg greid å skape et nyskapende og velfungerende bidrag inn i den interaktive scenekunstdiskursen for barn?

Som pedagogisk lek og kunstpedagogisk aktivitet vil jeg si *PÅ SPILL!* er velfungerende. Det må være opptil kritikere å mene noe berettiget om hvorvidt *PÅ SPILL!* er et velfungerende og nyskapende bidrag inn i scenekunstdiskursen, som profesjonell kunsthendelse i form, konsept og gjennomføring. Jeg vil avslutte denne drøftingen om *PÅ SPILL!* som kunstnerisk form og hendelse ved å vise til noen betraktninger fra fagfellene Thea, Marie, Irene og Astrid.

Thea sier:

Jeg opplevde PÅ SPILL! som en ufarliggjøring i samspelet av bevegelse, objekt og rom. Som betrakter blir handlingene til aktørene eller mangel på handling et veldig sterkt uttrykk, når det mer eller mindre ubevisst blir iscenesatt. Fokuset var aldri på prestasjon eller tolkning av uttrykket, noe som ga en frihet i møte med kunst. Og også en åpning for spennende diskusjon, hva er kunst, og hvorfor? -en diskusjons som kun blir sådd som et frø til de voksne.

Thea Fjørtoft, medskapende scenekunstner (Se vedlegg 3 A)

Irene peker på at hun synes spillet er genialt ved sin både enkle og vanskelige form, som hun sier:

Så utrolig enkelt – så utrolig genialt – så utrolig vanskelig! Enkelt fordi alle kan herme opplegget i barnehagen sin – genialt fordi det er så enkelt i all sin kompleksitet – vanskelig fordi det ikke er så lett likevel å skulle motivere til deltakelse med så enkle spilleregler (ingen handling eller storyline – hva handler det da egentlig om. Er dette kunst? Og i så fall, hvorfor/hvorfor ikke? Er spillet i seg selv kunst, på samme måte som et maleri er et maleri i kraft av dets fysiske nærvær? Eller blir det kunst når alle aktørene er PÅ SPILL, på samme måte som et maleri egentlig er livløst helt til det tas i betraktning?

Irene Strøm Trønnes, førsteamanuensis i musikk og barnehagelærer, deltakende publikummer på seminar ved Høgskolen i Innlandet, 5.mars 2020 (se vedlegg 3 C)

De voksne kunstner-publikummerne Marie og Irenes tilbakemeldinger og beskrivelser av barnas respons og deres inntrykk av hendelsen, viser at de ser *PÅ SPILL!* som en velfungerende form for aldersgruppen, men at det også kan finnes rom for forbedringer av formen. Marie, som opplevde en av de strengeste og mest regelstyrte versjonene av *PÅ SPILL!* (første gjennomføring med barnehagegruppe på Kunstbanken) sier hun savnet at formen endret seg underveis:

Kunne ein fått eit konsept som aukte ikkje berre tida, men også antalet barn saman? Draumen hadde vore å sjå alle borna oppe, at heile rommet vert arenaen, og at alle barna fritt kan utfolde seg i samspel og / eller sjå på kvarandre i f.eks 10-15 minutt til slutt. Eg sakna at formen løyste seg opp, og at alle ideane og kreativiteten som kom gjennom dei innleiande rundene kunne kuliminere i noko større, meir heilskapeleg, for alle.

(Marie Othilie Hundevadt, skuespiller, regissør og DKS-produsent som deltakende forelder og publikummer på Kunstbanken 18.oktober 2019, (se vedlegg 3 B)

Både i tidligere og seinere versjoner av *PÅ SPILL!* har jeg tillatt at barna er med på å påvirke både tiden og antall barn som er på scenen samtidig. Hvis barna skal være medskapende, burde de også få være med å påvirke formen? Hvis det skal være en likeverdighet mellom barn og voksne i spillet, må jeg, som leder spillet, også tillate at barn bryter mine regler? Det er ikke gitt at de skal det, men det er et godt spørsmål.

Astrid på sin side satte pris på det hun kaller reell interaktivitet, som gjorde at hun slapp å sette grenser for egne barn, som kunne ødelagt kunstopplevelsen for henne selv og andre:

Jeg satte stor pris på reell interaktivitet, i form av at publikum ble oppfordret til å delta fritt innenfor oversiktlige rammer. På denne måten kunne vi gå inn i, eie, teste og ta for oss av det som var tilgjengelig. Dette opplever jeg som nokså sjelden vare i

interaktive barneforestillingerne, da scenerommet ofte består en miks av ting som skal, og ikke skal, utforskes. Elementer som skal høres men ikke tas på, ting som skal sees men ikke smakes på osv. Det kan være rekvisitter som en skal være forsiktig med, lyd- og lysanlegg som ikke skal røres, at deler av scena er forbeholdt utøverne, og at det er noe uklart for unga hva en kan gjøre og ei. Forelder/barn kommer da ofte i grensesettingssituasjoner som kan være i veien for kunstopplevelsen. Det er kjærkomment at PÅ SPILL! gir unga kunstnerisk boltreplass ut fra ungas egne premisser, ønsker og behov.

Astrid Groseth, dansekunstner og kunstpedagog som deltagende publikummer og forelder på Kunstbanken, 19.oktober 2019 (se vedlegg 3D)

Kunstpraksisen som A/R/Tografisk og intra-aktivt framkomstmiddel

Jeg vil nå forsøke å reflektere metodologisk over hvordan min intra-aktive og a/r/tografiske kunstpraksis har fungert som framkomstmiddel for et intra-aktivt forskningsprosjekt med kunster, forsker, barn og voksne som deltakere

I dette prosjektet har kunsten vært framkomstmiddel for den kunstneriske praksisen min, både på det konseptuelle idéplanet der *PÅ SPILL!* utvikles som form, og på det performative, praktiske planet der *PÅ SPILL!* iverksettes og utforskes videre som kunsthendelser. Først har koreografisk tenkning vært framkomstmiddel for å forske fram *PÅ SPILL!* som et dramaturgisk og koreografisk konsept. Den koreografiske tenkningen foregår i artografiske fluktlinjer der diskurser fra scenekunst, pedagogikk og mine kreative ideer møtes. Dette er det konseptuelle idéplanet. Her er koreografen mest framtreddende, men pedagogen og forskeren i meg er også aktive og påvirker. Deretter har *PÅ SPILL!* som kunstnerisk form vært framkomstmiddel for å gjennomføre spillet gjennom kunstneriske, performative og artografiske handlinger. Jeg vil til slutt i denne masteroppgaven reflektere litt rundt fenomenet *Becoming* som en måte å vise noe særskilt ved de artografiske og intra-aktive teoriene som framkomstmiddel:

Becoming barn og performance

Sammen med de tre rolleidentitetene i artografien, som skaper en slags tematisk og repetitivt mønster i analysestrukturen, bidrar *fluktlinjene* videre med en egen struktur som kan legge fokus på møtepunkter mellom rolleidentitetene og hvordan forholdet mellom dem tredde i kraft. Som jeg gjorde rede for i teorikapitlet er fluktlinjer linjer som stadig oppstår mellom stadig nye punkt i et rhizom (Deleuze og Guattari i Irwin et al, 2006, s.71). Lenz Taguchi forklarer at:

En flyktlinje oppstår når hendelsene plötsligt tar ett språng från en invand vanehandling eller från det som sker i ett nästan orörligt och överkodat rum. «Flyktlinjen» er är ett tillstånd av lösgörande och «emellanhet». Den fungerar som en positiv kraft. Utifrån Deleuzes tankegångar kan vi tänka på flyktlinjen som något som skapar en möjlighet till helt nya

erfarenheter, och därmed blir en helt ny erfarenhet i sig själv (Coolebrook i Lenz Taguchi, 2012, s. 96 - 97)

For meg var det tydelig at materialene også hadde noe med disse fluktlinjene å gjøre i møte med A/R/T-rollene, men jeg opplevde ikke at artografi-rollene i seg selv kunne artikulere materialenes rolle. Kan dette artikuleres innenfor Becoming?

Becoming er også et begrep i teorier om barndomsdiskurser der synet på barn kan komme til uttrykk som Human Becomings; som små mennesker som først har verdi som voksne i framtiden, eller som Human Beings; små mennesker som har verdi slik de er her og nå (Qvotrup, 2009). Slik jeg forstår Becoming i artografisk og intra-aktiv forståelse handler det ikke om å se hva barnet kan bli til i framtiden, men snarere om å se barns potensiale i vid forstand her og nå, som Lenz Taguchi sier: «Når vi arbeider med pedagogisk dokumentation i en intra-aktiv pedagogik er ett viktig syfte at lära sig av sina observationer för at våga pröva nya möjligheter och utforska barns möjliga potentialitet [...och] barnets *ännu inte aktualiserade eller uttryckta* potentialitet. Vad barnet skulle kunna bli kan vi aldrig veta förrän det uttrycks i en händelse och i dokumentationen (2012, s. 83). Jeg ser det som relevant å overføre dette til at «*hva PÅ SPILL! skulle kunne bli kan vi aldri vite før det uttrykkes i en hendelse og i dokumentasjonen*».

Borgdorff (2012) løfter fram at kunstnerisk forskning handler om uferdig tenkning. Det forstår jeg som at kunstnerisk forskning ikke kan komme fram til et endelig svar, men er som en stadig praktisk og refleksiv utprøving der nye ideer stadig kan bli til og få plass. Dette passer også godt sammen med det artografiske kunnskapsperspektivet om Becoming der tanker, ideer og praksis stadig *blir til* som en kjede av assosiasjoner i endeløse fluktlinjer. Samtidig møter de artografiske fluktlinjene nye intra-aktive fluktlinjer fra alle agentene barn, tid, rom, diskurs og materialitet som de blander seg sammen med.

Jeg mener *Becoming* er relevant for arbeidet med scenekunst og barn, gjennom det jeg i teorikapitlet viste til at Irwin (2013) sier, jeg repeterer: at kunnskap i det artografiske perspektivet oppstår i situasjoner gjennom et fokus på *teoretisering framfor teori* og *praktisering framfor praksis*. Dette transformerer intensjonen fra "teori" og "praksis" fra å være stabile, lineære abstrakte systemer, til å bli aktive handlinger og hendelser, rom av utveksling, refleksivitet, og relasjonalt i form av en tilstand preget av kontinuerlig

bevegelse. Fordi teori og praksis da blir noe annet enn det de var, eksisterer de i konstant bevegelse i retning av å *bli*, altså å være *Becoming* (Irwin, 2013, s.199).

I artikkelen ”*Becoming A/r/tography*” (2013) beskriver Irwin hvordan en gruppe lærere, lærerstudenter og kunstnere *blir* den a/r/tografiske prosessen gjennom å gjennomføre et a/r/tografisk prosjekt. A/r/tografi blir dermed her, gjennom sitt fokus på de tre praktiserende og relasjonelle rollene, en metodologi for at kunnskap oppstår i og gjennom *situasjoner*. En dynamisk prosess av å *vite* eller *kunne* (knowing) blir utført på tvers av tre øyeblikk av *becoming*; bli intensitet, bli hendelse og bli bevegelse. Irwin peker på, at når det praktiserende står sentralt, oppstår det et skifte fra å tenke *hvem* som er kunstner, forsker eller lærer til å fokusere på *når* en person er kunstner, forsker eller lærer, og *når* en erfaring er kunst, forskning eller læring (Irwin et.al, 2006, s. 70, min kursivering). Dette poenget handler, slik jeg leser det, om at det er *hvordan* og *når* disse rommene ”av utveksling, refleksivitet, og relasjonaltitet i form av en tilstand preget av kontinuerlig bevegelse” skjer, og hvordan dette forholder seg a/r/tografisk, altså hvordan rollene lærer, kunstner og forsker alltid er tilstede både som dobling og som relasjoner som er med å drive og knytte det praktiserende og teoretiserende sammen. Irwin spør her:

”Rather than asking what an art education practice means, the question becomes what does this art education practice set in motion do?” (Irwin, 2013, s. 198).

Om jeg skulle si det samme om *PÅ SPILL!* ville jeg sagt:

”I stedet for å spørre hva *PÅ SPILL!* betyr, er spørsmålet hva *PÅ SPILL!* satt i bevegelse *gjør*.

Scenisk kunst er øyeblikkskunst og skjer som hendelser, eller like godt situasjoner som Irwin kaller det. Da må praksisen og teorien som oppstår i *PÅ SPILL!*, med en a/r/tografisk tilnærming, også bli disse rommene av utveksling, refleksivitet, og relasjonaltitet i form av en tilstand preget av kontinuerlig bevegelse. Når jeg kobler den artografiske teorien til Irwin sammen med den intra-aktive teorien til Barad og Lenz Taguchi blir det for meg tydelig at det ikke bare er de artografiske rollene som er *Becoming*, men de er *Becoming* sammen med alle menneskelige og ikke-menneskelige agenter i situasjonen. Det som oppstår i *PÅ SPILL!*

mellom alle agentene, forstått som intra-aktiv a/r/tografisk kunstpraksis, er alltid blivende og relasjonelt i en tilstand preget av kontinuerlig bevegelse. *PÅ SPILL!* er Becoming performance, og ut av det vil det praktiserende og teoretiserende stadig *bli til*. Gjennom å teoretisere og praktisere gjennom *PÅ SPILL!* som hendelser, og gjennom å undersøke de dokumenterte hendelsene som både artografiske og intra-aktive analyser, har jeg prøvd å vise noe av det *PÅ SPILL!* satt i bevegelse *gjør*.

Jeg vil også si at Becoming er noe som *gjør* at *PÅ SPILL!* fortsetter å være Becoming selv etter at hendelsene er avsluttet. For det er ikke bare når det praktisk-kunstneriske er i aksjon i det performative øyeblikket at det er noe som blir til. Det er ikke bare *når* vi *gjør* spillet at *PÅ SPILL!* *gjør* noe. *PÅ SPILL!* *gjør* noe fortsatt. Akkurat nå eksisterer Becoming-aspektet i *PÅ SPILL!* *ved* at jeg skriver og reflekterer i rollen som masterstudent/Researcher i relasjon med Artist og Teacher. Det som blir skrevet fortsetter å være og bli til hos deg som nå leser teksten. Selv om leseren ikke har deltatt i gjennomføringen av *PÅ SPILL!*, blir du en del av det rommet av utveksling som blir til, ved å lese og relatere deg til denne teksten, som også er en tilblivelse av *PÅ SPILL!*. På samme måte antar jeg at *PÅ SPILL!* fortsatt er Becoming i de som har vært deltakere i gjennomføringen av spillet. Kanskje leker de en lek inspirert av *PÅ SPILL!* i barnehagen eller hjemme hos hverandre akkurat nå? Om de ikke *gjør* det, eller skulle ha glemt erfaringen fra møtet vårt, kan spillet potensielt fortsette å bli til med dem likevel, som erfaring. Alt er performativt.

KAPITTEL 6: Oppsummering, konklusjoner og avslutning

I denne masteroppgaven har jeg vist at barn i 4-6 årsalder har mange ulike performative kompetanser i fysisk improvisasjon, som gjør dem til handlekraftige medspillere og deltakere i performance som uttrykksform. Gjennom å skape, gjennomføre og videreutvikle *PÅ SPILL!* som artografisk og intra-aktivt konsept og kunsthendelse, har jeg vist hvordan man kan komponere og skape spenningsforhold i samspill ved å se både barn, voksne, materialer og diskurser som likeverdige agenter med handlekraft. Dette har jeg tydeliggjort gjennom å analysere hendelsene som agentiske kutt i Lenz Taguchis tre være-i-verden-, være-i-diskurs- og være-del-av-verden-lesninger.

Ved å utforske fysisk improvisasjon med metoder som inskripsjon og affordans kan man finne gode materialer som fører til spennende dramaturgiske forløp, men særlig når man kan reflektere over materialer i møte med en intra-aktiv og artografisk forståelse, kan man ta virkningsfulle, artikulerte og bevisste valg for hvilke agenter man tilbyr spillerne i *PÅ SPILL!*.

Jeg har vist at man kan forske kunstnerisk på en skapende prosess med barn, kunstner, materialer, diskurser, tid og rom ved å tenke og gjøre kunstpraksisen som et artografisk, intra-aktivt fremkomstmiddel der Becoming gir kraft til hendelsene. Jeg mener de posthumanistiske teoriene i aller høyeste grad bidrar med å artikulere skjulte og viktige aspekt og maktrelasjoner, i en samspillsituasjon der både barn og voksne skal medskape, ved å utvide synet og forståelsen av hva som har innvirkning: materialer og diskurser, sjokolade og stol kan også gjøre noe med en hendelse.

I en artikkel fra 2011 der Lisa Nagel blir intervjuet om Kunstløftets rolle og relevans for neste periode, sier hun:

Når jeg ser for meg framtiden, ønsker jeg meg spissede problemstillinger, hvor man går et skritt videre og virkelig utfordrer det som skrives i søknadene: Hva skal til for at en teaterforestilling som vil inkludere barna blir god kunst? Holder det å la barna slippe til på gulvet underveis i forestillingen, eller er det noe mer som foregår når det fungerer? Går det an å tenke pedagogisk og samtidig lage god kunst?

For meg er det et faglig standpunkt, at jeg nettopp ser på de pedagogiske aspektene i prosessen som kunstneriske verktøy. Jeg anerkjenner de pedagogiske hensynene og tilpasningene jeg tar til målgruppen som del av den kunstneriske metoden min. Likevel mener jeg funnene i masteroppgaven har pedagogiske og/eller kunstpedagogiske aspekt som kan stå for seg selv som kunstpedagogisk teori, både knyttet til barnekultur og barns kompetanser. Jeg antar også at studien min også kan ha allmenngyldig kunstpedagogisk relevans, som en intra-aktiv kunstpedagogisk metode som gjelder for menneskers performative kompetanser i fysisk improvisasjon uavhengig av alder.

Lisa Nagel etterspør også grensesprenging og kompleksitet i nyskapende scenekunst for barn:

Innad i scenekunstmiljøet, som er det jeg kjenner best, opplever jeg i dag en generell enighet om at kvalitet i scenekunst for barn er viktig. Nøyaktig hva denne kvaliteten skal bestå i, er det imidlertid ikke alltid like lett å få tak i. En generell enighet skaper som kjent ikke alltid god kunst, og jeg tenker at kanskje er problemet at man har et slags idealbilde av hvordan kunst for barn skal være? Jeg synes mye av *scenekunsten* som lages for barn og unge er velmenende, men det er svært sjelden jeg opplever den som grensesprengende og/eller tilstrekkelig kompleks (Lisa Nagel sitert på Kulturradet.no, 2011)

Mitt største mål med dette prosjektet har vært å forsøke å bidra med nettopp dette: noe grensesprengende og tilstrekkelig kompleks. Både for barn og voksne. Om de fleste publikummere og kritikere kan være enig i dette, er bortenfor min kontroll, men for meg har det «å være grensesprengende og kompleks nok» som koreograf og kunstner-forsker først og fremst handlet om å være modig gjennom å tørre å stole på det jeg mener er barnets, kunstnerens og menneskets største og mest utforskende og performative kraft: lek i samspill.

Jeg mener *PÅ SPILL!* kan ses som et nyskapende kunstnerisk bidrag som kunstnerisk form i seg selv, men spesielt vil jeg si at det nyskapende bidraget ligger i anvendelsen av den intra-aktive teorien og hvordan det kan bidra til en større dramaturgisk refleksjon om mekanismer og relasjoner mellom alle agenter, både menneskelige og ikke-menneskelige, i interaktive

samspill. Det intra-aktive perspektivet kan bidra til å åpne og nyansere fysiske, affektive og sosiale mekanismer som et interaktivt perspektiv ikke tar høyde for: på hvilke måter materialer, rom, ting, ideer, språk og diskurser også påvirker deltakerne og spiller aktive roller i et samspill. Dette mener jeg får konsekvenser for hvordan interaktiviteten virker, og dermed for den kunstneriske kvaliteten på scenekunsten.

Det intra-aktive perspektivet er også et viktig pedagogisk verktøy i den kunstneriske prosessen. Det bidrar til å avsløre skjulte maktrelasjoner deltakerne imellom, men også relasjoner mellom deltakerne, materialer og diskurser. Det intra-aktive perspektivet bidrar dermed med noe det interaktive perspektivet ikke kan avdekke på samme måte. Ved å se alle deltakere, både menneskelige og ikke-menneskelige, som likeverdige agenter kan man oppnå en større etisk refleksjon over maktforhold mellom barn-voksen og mellom amatør-profesjonell, og mellom barn, kunstner, tid, rom, diskurser og materialitet. Dette mener jeg fører til en påfallende større mulighet for etisk bevissthet rundt maktforholdet mellom voksnes og barns rolle og funksjon som deltakere i et medskapende samspill. Jeg mener dette gjør *PÅ SPILL!* til en intra-aktiv dramaturgisk metode og tenkning. Jeg mener også at den egner seg i både kunstnerisk, kunstpedagogisk og pedagogisk arbeid med barn, så vel som med studenter og voksne. Forskningsbidraget i denne masteroppgaven kan dermed sies å være like mye en form for *intra-aktiv dramaturgisk metode og tenkning*, som et nytt kunstnerisk resultat i form av konseptet/scoret/kunsthendelsen *PÅ SPILL!*.

Veien og fluktlinjene videre

Den intra-aktive dramaturgiske metoden og tenkningen jeg har utviklet kan være et utgangspunkt med et potensiale for å utforme en ny performativ pedagogikk i barnehagen, og en ny intra-aktiv dramaturgi i barneteatret. Kanskje kan en vei videre være å videreutvikle Fischer-Lichtes performative estetikk med en intra-aktiv forståelse. Jeg har ikke funnet noe forskning som tar utgangspunkt i både Fischer-Lichtes feedback-loop og intra-aktiv teori, så dette kan være noe å utforske videre. Fischer-Lichtes performative estetikk tar utgangspunkt i kjernen for mitt hovedanliggende: hvordan *PÅ SPILL!* som performance-kunst og teaterhendelse er en konstant pågående utveksling mellom alle deltakere, med felles innflytelse i situasjonen. Koblet sammen med det intra-aktive perspektivet der materialer har agens, vil jeg tenke at det er rimelig at forståelsen av kunst som hendelse videre blir påvirket og utvidet når vi kan si at materialitet også har felles innflytelse med utøvere og betrakere, og både utøvere, betrakere og materialitet alle blir agenter.

Regissør og førsteamanuensis i drama og teater, Lise Hovik (2014), og koreograf Ingri Fiksdal har i begge i sin kunstneriske forskning utforsket affekt som et kunstnerisk materiale og fokus; Hovik utforsker affekt som del av et nødvendig nærvær i teater for de aller minste, og Fiksdal (2019) utforsker hvordan affektiv koreografi påvirker publikums fysiske kroppslige opplevelse som publikummere. Affekt er også en del av Deleuze og Guattaris filosofiske teorier, og kanskje kan teorier om affekt også si bidra med å artikulere handlekreftene som er i spill, som i Stoldansen når barn samspiller med stol gjennom både smerte, erfaring av risiko og utforskertrang, eller i Sjokoladedomino der diskurser påvirker oss også affektivt. Dette kan også være en mulig vei for videre utforming av en ny performativ pedagogikk i barnehagen, og en ny intra-aktiv dramaturgi i barneteatret.

Kanskje vil jeg begi meg ut på et kunstnerisk eller akademisk doktorgradsprosjekt der jeg anvender den intra-aktive innsikten jeg nå har fått i videre forskning. En ting som uansett er sikkert, er at alt jeg har innsett, erkjent og lært av å gjennomføre dette kunstneriske forskningsprosjektet med intra-aktiv, artografisk innsikt, er noe som vil fortsette å virke inn på mitt framtidige liv og arbeid, både som kunstner, kunstnerforsker, barnehagelærer og barnehagelærerutdanner! Alt er performativt.

KILDER

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn – Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon. 2.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barad, K. (2003). "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". I *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28, no. 3 (Spring 2003), s. 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning*. London: Duke University Press
- Barad, K. (2012). Nature's Queer Performativity. *Kvinder Køn og Forskning* 1-2 s. 25-54. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28067>
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS
- Becher, A. A. og Evenstad, R. (2018). Materialitet, kropp og pedagogikk. Samspillende aktører i barnehagens rom. Seim, Sissel; Sæter, Oddrun Kristine (Red.). *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet.*. Kap.10, s. 177-198. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Blixrud, T. H. (2010). *Møterommet. En refleksjon over et interaktivt teater for de minste*. (Masteroppgave). Trondheim: NTNU
- Borgdorff, H. (2012). The Production of Knowledge in Artistic Research. I Biggs, M. And Karlsson, H. (red). *The Routledge Companion to Research in the Arts* (s. 44-63). London: Taylor & Francis Ltd.
- Borriaoud, N. 2002). *Relational aesthetics*. Oslo: Pax
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: Et bidrag til en performativ teori og analyse*. (Ph.d.-avhandling). Århus, Denmark: Aarhus Universitet.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books, New York.
- Fiksdal, I. (2019). Affective Choreographies. Kunstnerisk PhD-avhandling. Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/2593625>
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*, London, UK; New York, NY: Routledge.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal* 29, (s. 111–117). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1023/A:1012576913074>

- Fletcher-Watson, B. (2015). Seen and Not Heard: Participation As Tyranny in Theatre for Early Years. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20:1, s. 24-38, DOI: 10.1080/13569783.2014.953470
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., og Skagen, A. (2015). *Dramaturgi. Forestillinger om teater. 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Greve, A. (2017, 2.oktober). *En metodefestival på ville veier*. Publisert i Morgenbladet på <https://morgenbladet.no/ideer/2017/10/en-metodefestival-pa-ville-veier>
- Guss, F. G. (2001). *Drama Performance in Children's Play-Culture. The possibilities and Significance of Form*. PhD-avhandling /HiO-rapport 2001 nr 6. Oslo, Høgskolen i Oslo
- Guss, F. G. (2016). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser II. Dramaturgiske spiraler*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hannal, S. (2017, 4. oktober). *Hva slags barnehageforskning trenger vi?* Publisert i Morgenbladet på: <https://morgenbladet.no/ideer/2017/10/hva-slags-barnehageforskning-trenger-vi>
- Hannula, M., Suoranta, J. og Vadén, T. (2014). *Artistic Research Methodology. Narrative, Power and the Public*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Haseman, B. C. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 118, 98–106.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Hernes, L. (2014). Pedagogen og den kunstneriske prosessen. I Angelo E. og Kalsnes, S. (Red.). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Kapittel 12 s. 195 – 204). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- HFDK (2020a). *Bachelorgrad i dansekunst og koreografisk tenkning*. Lastet 28.03.2020: <https://hfdk.no/bachelorgrad-i-danskunst-og-koreografisk-tenkning/>
- HFDK (2020b). *Hva er dansekunst og koreografisk tenkning?* Lastet 25.05.2020 fra: <https://hfdk.no/hva-er-dansekunst/>
- Hopperstad, M. H. (2013) .“Rulle rulle”. Toåringers meningsskapning med tredimensjonale konstruksjoner i papir. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7 (3), s 33-58. Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2013/2013-03-3.pdf>
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU

- Hovik, L. og Nagel, L.(2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, (48)1, s. 70-88.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00393541.2006.11650500?needAccess=true>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 54(3), s. 198-215.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00393541.2013.11518894?needAccess=true>
- Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: a methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29:4, 445-466, DOI: [10.1080/09518398.2015.1053157](https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1053157)
- Kulturrådet, (2011). *Visjoner – Lisa Nagel*. Intervju med Lisa Nagel om Kunstløftet. Lastet 27.mai 2020 på: <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-visjoner-lisa-nagel>
- Kulturrådet, (2015, 19. mai). *Prosjekter gjennom 50 år: Klangfugl - kunst for de aller minste*. Lastet 8.mai 2020 fra: <https://www.kulturradet.no/jubileum-2015/vis-artikkel/-/klangfugl-kunst-for-de-aller-minste>
- Kulturrådet, (2020). *Prosjektbank: Glitterbird -art for the very young*. Lastet 18.mai 2020 fra: <https://www.kulturradet.no/eus-kulturprogram/vis-artikkel/-/eu-prosjektbank-glitterbird-art-for-the-very-young>
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Sage Journals*. Volume: 13 issue: 4, s. 228 -232, lastet 7.mai 2020 fra: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1532708613487863>
- Nagel, Lisa. (2013). See me! A Discussion on the Quality in Performing Arts for Children Based on a Performative Approach. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 2 (2). DOI: 10.7577/if.v2i2.734
- Nyhus, M. R. (2016). Læring sett som flyt mellom menneskelige og alle andre former for materialiteter – bak antroposentriske forståelser av læring. I Sandvik, N. (Red), Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R. og Ulla, B., *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*, artikkel 4, s. 91-112. Bergen: Fagbokforlaget
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier*. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Lastet 20.05.2020 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/65587/PhD-Otterstad--2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Qvortrup, J. (2009). Are Children Human Beings or Human Becomings? A critical assessment of Outcome Thinking. In *Rivista Internazionale di Scienze Sociali* Anno 117, No. 3/4 (Luglio-Dicembre 2009), s. 631-653. Lastet 20.05.2020 fra: http://riss.vitaepensiero.it/scheda-articolo_digit...003_0273-150956.html
- Reistad, H. 1986. *Barn, teater og TV: fra aktiviserende teater til TV-dramatikk for barn : en rapport om overgangen fra oppsøkende og aktiviserende barneteater til fjernsynsdramatikk*. Oslo: Barnevernsakademiet
- Roar, P. (2016). Kunstnerisk forskning og morgendagens dans. Utprøving og refleksjon for utvikling av ny innsikt og praksis. I S. Svendal Øvreås (red.), *Bevegelser - Norsk dansekunst i 20 år* (s. 309-319). Leikanger: Skald forlag.
- Rønning, B. (red.) (2005): *Flyt: en nøkkel til kreativitet og innovasjon*. Trondheim: Tapir
- Sandseter, E. B. H. (2014). Boblende glede og sug i magen. I Sandseter, E. B. H. og Jensen, J.-O. (Red.), *Vilt og farlig – om barn og unges bevegelseslek*, (s. 13-28). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sandvik, N. (2016). Hva handler dette om? I Sandvik, N. (Red), Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R. og Ulla, B., *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Artikkel 2, s. 33 -64. Bergen: Fagbokforlaget
- Sandvik, N. (Red), Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R. og Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sauter, W. (2000). *The theatrical event. Dynamics of performance and perception*. Iowa City, IA: University of Iowa Press.
- Shaughnessy, N. (2012). *Applying performance : Live art, socially engaged theatre and affective practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Schechner, R. (1988). *Performance theory*. New York: Routledge
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. London, UK: Routledge
- Steinsholt, K. og Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 83 (1-2), (s. 56 -68)
- Time, J. K. (2017, 27.september). *Posthumanisme i barnehagen*. Publisert i Morgenbladet på: <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/09/posthumanisme-i-barnehagen>
- Valberg, T. (2017). I SAMMEN – Hands on på samtidskunstens tilgang til relasjon, deltakelse og fellesskap. I Hovik L. og Nagel, L., *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Waterhouse, A.- H. L. (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Oslo: Fagbokforlaget
- Øksnes, M. (2010) *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Østern, A-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østern, A-L. og Moxness, L. (2017). Å undervise i sirkus som kunstfag – en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. *På Spissen*, 2017 (3), s. 39-40. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2017.303>
- Østern, T. P og Hovik, L. (2017). Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon – med som metodologisk agent for skapende og forskende prosesser i BabyBody. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: "Å forske med kunsten"*, Vol. 1, 2017, s. 43–58. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.906>