

Elise Bakke

“Hvordan kan hun være med og danse, hun snakker jo ikke samme språk som oss?”

Improvisasjon og dansekunst som et mulighetsskapende rom for barns deltagelse i scenekunsten, sett i et inkluderingsperspektiv



Master i barnekultur og kunstpedagogikk

Dans

Trondheim, Vår 2023

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang og lærerik reise. Jeg håper at mitt lille bidrag kan bidra til å skape interesse for barns deltagelse innen inkluderende scenekunst og bidra en nyansering av forståelsen av deltagelse. Det har vært veldig spennende og inspirerende å få muligheten til å fordype meg i dette. Oppgaven representerer både mitt interessefelt og min arbeidsplass, og denne oppgaven vil ha stor betydning for mitt videre kunstneriske virke.

Tusen takk til barna, deres foresatte og de ansatte i barnehagen der prosjektet ble gjennomført, uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig. En stor takk rettes også til støttepedagogen som ikke tok nei for et svar og som så gjerne ville være med på dette prosjektet. Dette sørget for en ekstra dimensjon i denne oppgaven. Tusen takk til Bodil, for nydelig dans, inspirerende samspill med barna og gode refleksjoner.

En stor takk til medstudenter og ansatte ved Dronning Mauds Minne Høyskole, for inspirerende samtaler og gode forelesninger. En spesiell takk til Guro, for digitale check-ups de siste ukene og motivasjon, støtte og god energi. Takk til Oda og Sofie for kunstneriske refleksjoner og gode samtaler.

Tusen takk til veileder Ingvild Olsen Olaussen for fantastisk veiledning, konkrete tilbakemeldinger og gode refleksjoner. Takk for at du hjalp meg med å se linjene mellom kroppsfenomenologien og mitt eget danseriske og kroppslige uttrykk.

Oslo, mai 2023

Elise Bakke

Innhold

Forord	2
Sammendrag	6
1 Innledning	7
1.1 Problemstilling	7
1.2 Oppgavens oppbygging og struktur	9
1.3 Avklaring om bruk av tidligere oppgaver	9
2 Forforståelse og bakgrunn	10
2.1 Samfunnsmessig kontekst	12
2.2 Tidligere forskning	13
2.2.1 Barnekulturelle forståelser	13
2.3 Prosjektet Aliens	14
2.3.1 Gjennomføring av prosjektet	15
2.4 Barnas forforståelse	16
2.5 Et mislykket prosjekt eller uventede funn?	18
2.6 Definisjonsmakt	20
3 Sentrale begrep	20
3.1 Inkludering	20
3.2 Deltagelse	22
3.3 Relasjonell Estetikk	24
3.4 Improvisasjon	25
3.5 Meningsskaping	26
4 Metodisk tilnærming	27
4.1 Kroppen som kommunikasjonsredskap – vitenskapsteoretisk plassering	27
4.2 Kvalitativ forskning	29
4.3 Artografisk tilnærming	30
4.3.1 Min rolle i løpet av prosjektet – i evig bevegelse og endring	31

4.3.2 Kroppens kunnskap	32
4.3.3 Kunstner eller pedagog? Et profesjonsdilemma	33
4.4 Datamaterialet	34
4.4.1 Utvalg av datamateriale og kunstnerisk overførbarhet	35
4.5 Observasjon.....	37
4.5.1 En dansende kropp i observasjon.....	38
4.5.2 Observatør i møte med et kunstnerisk uttrykk som jeg selv har skapt	39
4.6 Deltagende observasjon.....	40
4.7 Intervju	41
4.8 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	42
5 Etiske betraktninger	45
5.1 NSD og forskningsetikk.....	45
5.2 Barn i møte med kunst og forskning.....	46
6 Analyse	48
6.1 Seks faser i den tematiske analysen	49
7 Tre hendelser	51
7.1 Hendelse 1	51
7.1.1 Drøfting av hendelse 1	52
7.1.1.1 Overstimulering – «Barnet valgte å ta avstand fra opplevelsen».....	52
7.1.1.2 Tilsynelatende ikke deltagende-deltagelse	54
7.1.1.3 Opplevd inkludering og opplevd deltagelse?.....	56
7.2 Hendelse 2	57
7.2.1 Drøfting av hendelse 2.....	58
7.2.1.1 Medvirkning som grunn for opplevd inkludering	58
7.2.1.2 Klatreduett – et møte mellom barnets spontane ideer og dansen	59
7.2.1.3 Spontan fysisk og kroppslig deltagelse.....	61
7.2.1.4 Kunstner eller pedagog – dilemmaet satt i spill	62

7.2.1.5 Improvisasjonskompetanse – evnen til å møte det ukjente og uforutsigbare	63
7.3 Hendelse 3	65
7.3.1 Drøfting av hendelse 3	66
7.3.1.1 Meningsskaping – barnets tidligere sanseinntrykk i dialog med kunsten	66
7.3.1.2 Barns undring og den uoppfordrede verbale deltagelsen	68
7.3.1.3 Den relasjonelle dialogen	69
8 Avsluttende refleksjoner og oppgavens bidrag til feltet	70
8.1 Flere måter å delta på i et inkluderingsperspektiv	70
8.2 Barnekulturelle forståelser og barnesyn knyttet opp mot deltagelse	71
8.3 Å møte barna – en kunstnerisk kompetanse	73
9 Selvkritisk blikk på egen studie	74
10 Avslutning og veien videre	75
Litteraturliste	79
Vedlegg	84
Informasjonsskriv og samtykkeskjema	85
Godkjenning fra NSD	89
Intervjuguide	92

Sammendrag

Masteroppgaven «Hvordan kan hun være med og danse, hun snakker jo ikke samme språk som oss? - Improvisasjon og dansekunst som et mulighetsskapende rom for barns deltagelse i scenekunsten, sett i et inkluderingsperspektiv» undersøker hvordan en nyansering av forståelsen av begrepet deltagelse kan skape rom for flere publikumsmøter innen inkluderende scenekunst. Oppgaven har som hensikt å bidra til nyanseringer av begrepet deltagelse og synliggjøre hvordan barns deltagelse i scenekunst kan komme til uttrykk.

Det teoretiske rammeverket omfatter teorier om improvisasjon, inkludering, deltagelse og relasjonell estetikk. Vitenskapsteoretisk plasserer oppgaven seg innen kroppsfenomenologien og undersøker følgende problemstilling: Hvordan kan en utvidelse av forståelsen av begrepet deltagelse åpne opp for nye måter å møte barn på innen inkluderende scenekunst?

Studien er en artografisk undersøkelse og er basert på min egen danseforestilling som ble vist i en barnehage. Vi spilte forestillingen for 5 barn i 5-årsalderen, der et av barna har diagnosen barneautisme. Disse tre danseøktene, samt to intervjuer, danner grunnlaget for datamaterialet i oppgaven. For å belyse problemstillingen har jeg valgt ut tre hendelser som utpekte seg i samspillet mellom danseforestillingen og barna, og som illustrerer ulike måter å delta på. Analysen er basert på tematisk analyse og mine egne koreografiske grunntanker, og hendelsene drøftes opp mot inkluderingsperspektivet.

Resultatene fra denne studien viser at en utvidelse av forståelsen av begrepet deltagelse kan åpne opp for flere typer deltagelse innen scenekunsten. Ved å anerkjenne flere måter å delta på kan man favne flere barn, noe som spesielt kan være et godt utgangspunkt innen den inkluderende scenekunsten. Denne nyanseringen av begrepet deltagelse kan gi nye impulser til arbeidet med barn i scenekunst.

1 Innledning

Denne oppgaven ser på hvordan en utvidelse av forståelsen av begrepet deltagelse kan skape rom for flere barn og deres møter med kunst. Jeg tok utgangspunkt i min egen danseforestilling «Aliens», som vi spilte i en barnehage for en barnegruppe i alderen 5 år. Et av disse barna har diagnosen barneautisme og denne oppgaven har undersøkt hvordan deltagelse kom til uttrykk i samspillet mellom barna og kunsten. Oppgaven setter så disse uttrykksformene opp mot inkluderingsprinsippet, improvisasjonskompetanse og den relasjonelle estetikken, og drar paralleller mellom den opplevde inkluderingen og den opplevde deltagelsen.

Studien tar utgangspunkt i en artografisk og kroppsfenomenologisk undersøkelse av barns deltagelse i scenekunst, og baserer seg på tre økter med barna og to intervjuer. Både analyse og drøfting er gjort i tett samarbeid med mine egne koreografiske og kunstneriske tanker. Jeg har undersøkt hvordan barnas intuitive reaksjoner kan tolkes som ulike former for deltagelse, og reflektert over hvilken betydning dette kan ha for scenekunsten. Målet for undersøkelsen har vært å reflektere over hvordan vi kan skape rom for flere innen den inkluderende scenekunsten, og å se på hvordan en nyansering av begrepet deltagelse kan åpne opp for dette.

1.1 Problemstilling

Jeg er utdannet danser og dansepedagog, og jobber som dansekunstner og koreograf. I tillegg til mitt virke som dansekunstner har jeg jobbet som barnehageassistent i en barnehage i Oslo. Det er i denne barnehagen at jeg har fått se hvordan kunst og kultur for barn kan fungere i praksis. Jeg har observert ulike forestillinger og hvordan disse har kommunisert med barna. Jeg har sett en konsert, der det var forventet at barna skulle sitte stille og høre på det som ble fremført. I løpet av konserten var det noen av barna på avdelingen som ikke klarte å sitte stille, de begynte å skape uro og stjal fokuset fra konserten. I beste mening ble da disse barna fjernet fra rommet, for å ikke ødelegge opplevelsen fra de andre. Barna som ble fjernet fra rommet var en jente med diagnosen barneautisme, og en gutt som akkurat hadde begynt i barnehagen og som slet med å forstå de sosiale kodene i barnehagehverdagen.

Jeg har også observert en improvisasjonsbasert teaterforestilling der skuespillerne tok utgangspunkt i uteområdene til barnehagen. Her hadde barna en mer aktiv rolle i forestillingen, de var i bevegelse og skuespillerne snakket et tullepråk gjennom hele forestillingen. I denne forestillingen var jenta med barneautismediagnosen fokusert over

lengre tid, engasjert i det som skjedde og hun lo mye. Det gjorde også gutten som ikke snakket norsk og som ikke klarte å sitte stille. I dette eksemplet mener jeg at kunstnerne har forstått barna og deres premisser på en helt annen måte enn konserten gjorde. Her har de lagt til rette for at flere barn kan få oppleve kunsten, og de favner flere barn ved å jobbe non-verbalt og fysisk i rommet.

I ettertid satt jeg igjen med sterke følelser og inntrykk etter begge disse kunstmøtene. Det gjorde inntrykk å se at to ulike kunstuttrykk og ulike kunstneriske valg traff så totalt forskjellig i den samme barnegruppen. Jeg så det jeg selv mener er et stort forbedringspotensial i hvordan man møter barna i det ene kunstmøtet, og jeg ble engasjert og inspirert til å skape tilsvarende kunstmøter i det andre. Jeg fikk en større forståelse for hvordan forhold som vi kunstnere kan ta for gitt plutselig kan utgjøre en stor forskjell. Samtidig må man være klar over at ulike kunstuttrykk har ulike muligheter, og en konsert har kanskje strammere rammer for hvordan de kan legge til rette for barna enn en teaterforestilling som baserer seg på improvisasjon. Likevel ble jeg, som dansekunstner, motivert til å skape kunstmøter for barn og unge der det verbale ikke står i fokus og der barna kan oppleve kunsten med hele seg. Det er dette ønsket om å skape kunstmøter for barn og unge som er min motivasjon i dette masterstudiet, men det er også en drivkraft i mitt virke som dansekunstner. Jeg ønsker å lære mer om hvordan jeg kan lage danseforestillinger i samspill med barna.

Prosjektet og skriveprosessen har vært i stor endring hele veien. Da jeg gikk inn i prosjektet handlet problemstillingen og innfallsvinkelen min om hvordan jeg kunne lage en danseforestilling i samspill med barna. Jeg ønsket å skape «en følelse av likeverd i engasjement og deltagelse i en barnegruppe preget av funksjonsvariasjoner». Nå handler den om hvordan jeg kan se nye muligheter i det som allerede er satt og det som oppstår uten forvarsel. Hvordan jeg kan se nytt på situasjoner, ikke hvordan jeg skal endre forestillingen for å unngå eller fremprovosere disse situasjonene. På bakgrunn av dette blir problemstillingen for denne oppgaven:

Hvordan kan en utvidelse av forståelsen av begrepet deltagelse åpne opp for nye måter å møte barn på innen inkluderende scenekunst?

1.2 Oppgavens oppbygging og struktur

I del 1 av oppgaven gjør jeg rede for problemstilling, oppgavens struktur og jeg avklarer bruk av tidligere oppgaver.

I del 2 av oppgaven beskriver jeg min egen bakgrunn og hvilke erfaringer som ligger til grunn i mine kunstneriske valg og meninger. Jeg redegjør her for tidligere forskning som har inspirert meg i arbeidet med denne oppgaven.

I del 3 av oppgaven utdyper jeg de sentrale begrepene og det teoretiske rammeverket som oppgaven bygger på.

I del 4 redegjør jeg for oppgavens metodiske tilnærming, vitenskapsteoretiske ståsted og jeg beskriver hvordan datainnsamlingen foregikk.

I del 5 beskriver jeg de etiske betraktningene jeg har gjort meg i arbeidet med denne oppgaven.

I del 6 av oppgaven gjør jeg rede for analyseprosessen jeg har gjort i arbeidet med denne oppgaven, og hvordan jeg har valgt ut og analysert datamaterialet.

I del 7 legger jeg frem tre hendelser som oppsto i prosjektet, med en påfølgende drøfting av hver hendelse. Denne drøftingen besvarer forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen, og viser til hvordan jeg som skapende dansekunstner kan jobbe med ulike former for deltagelse i møte med barn.

I del 8 av oppgaven knytter jeg sammen drøftingene til en avsluttende refleksjon der jeg kobler drøftingene opp mot overordnede temaer som inkludering og barnesyn.

Avslutningsvis presenterer jeg et selvkritisk blikk på egen studie, før jeg skriver frem oppgavens bidrag til feltet og veien videre.

1.3 Avklaring om bruk av tidligere oppgaver

Helt siden jeg søkte meg inn på masterstudiet i Barnekultur og Kunstpedagogikk har jeg hatt en konkret tanke og idé om hva jeg ville skrive masteroppgaven om. Disse tankene har fulgt meg gjennom hele studieløpet, og blitt utforsket og videreutviklet gjennom oppgaver og innleverte tekster. Jeg benytter meg av mye av den samme teorien jeg har brukt tidligere i

studieløpet og jeg gjenbraker flere av mine tidligere innleverte oppgaver og arbeidskrav i denne masteroppgaven.

Under finnes en oversikt over hvilke emner og oppgaver som brukes i masteroppgaven:

MKVFM4000 – Vitenskapsteori og forskningsmetoder

MKKSF4010 – Kunstfaglig skapende fordypning

MKASFD4021 – Akademisk skriving og forskningsdesign

MKBKP4030 – Teori Barnekultur og kunstpedagogikk

MKPRO5500 – Barnekulturelt kunstpedagogisk prosjekt

2 Forforståelse og bakgrunn

Jeg er utdannet fra Norges Dansehøyskole med en bachelor i jazzdans med pedagogikk (2014-2017). Jazzdansen og dens tradisjoner stammer fra den klassiske balletten og bygger på den fysiske skoleringen av kroppen. Trening innen denne tradisjonen krever ofte systematisk øving for at kroppen skal kunne mestre et gitt, formsatt fysisk og teknisk uttrykk. Ord som estetikk, fleksibilitet, teknikk og kontroll er ord som ofte forbindes med jazzdansen (Simonsen og Helleman, 2008, s.18). I «Danseprosjektet Isadora» skriver Vibeke Helleman (2008) at inngangen til jazzdansen ofte handler om å kopiere et bestemt ideal. Slik kan man altså forstå dans som et ferdig produkt som fremvises på en scene innen denne tradisjonen (s.18).

Etter endt utdanning i en stilistisk og teknikk-fokusert retning, har jeg de siste årene begynt å bevege meg i retning koreografi og improvisasjon, og det egenartede fysiske uttrykket. Hernes et al. (2010) sier koreografi handler om å «sette sammen bevegelser på en interessant måte for å formidle et budskap» (s.35). Man skal altså sette sammen ulike tanker, ideer og bevegelser inn i en større sammenheng, og ofte inn i en ramme eller en overordnet idé. Jeg jobber nå som koreograf og jeg bruker ofte improvisasjon som metode, både i innstuderingsprosessen, men også i visningssituasjoner.

Sverdrup Liset et al. (2011) skriver at selve begrepet improvisasjon stammer fra det latinske ordet *improvisus*, og kan oversettes til «uforutsett» eller «ikke før sett» (s.13). Man kan altså

forstå begrepet improvisasjon som det å åpne opp for noe som ikke er der enda, men som kan oppstå. Videre skriver Sverdrup Liset et al. (2011) at improvisasjon kan forstås som en skapelsesprosess, der det handler om å ha en årvåken tilstedeværelse og om å fange opp spontane innspill fra omgivelsene (s.17).

Her handler det altså om å lytte til innspill fra andre rundt en. Disse innspillene kan komme fra andre kunstnere, men dette kan også handle om responsens fra publikum. Jeg synes noe av det mest spennende med å jobbe med improvisasjon og koreografi, nettopp er respons og innspill fra publikum. I «Aliens»-prosjektet, som er prosjektet som jeg har bygget masteroppgaven rundt, er responsen og innspill fra barna avgjørende for hvilke valg og retninger utøveren tar i en visningssituasjon. Jeg har her laget en koreografisk ramme, der utøveren står fritt til å inkorporere reaksjoner og impulser hun får fra publikum inn i forestillingen. Det fysiske materialet og bevegelsespråket har blitt jobbet frem gjennom improvisasjonsøvelser. Hilde Rustad (2008) beskriver dans som et «kroppskunstuttrykk». Hun skriver videre at «kunsten er dansen; kunst er kropp i bevegelse med intensjonen å danse» (s.251).

I min forforståelse ligger det en oppfattelse og en formening om at en taktil og kroppslig tilnærming er et godt utgangspunkt i møte med barn. Når jeg skal skape kunstmøter og opplevelser med barn, ønsker jeg at de skal oppleve kunsten med *hele seg*. Waterhouse (2017) skriver at barn har et behov for å berøre det de ser, og at dette er sterkt forbundet med «et kroppslig orientert nærvær i verden». Hun bruker videre uttrykket «Barn må gripe for å begripe» (s.64). Altså kan man tolke dette dithen at det er gjennom utforskning og berøring at barn erfarer og skaper mening i det de møter. Waterhouse (2017) skriver videre at «når alle sanser settes i spill, åpner det opp for et nyansert møte med kunst» (s.188).

Hansjörg Hohr (2013) skriver i «Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling» at det i samspillet mellom individet og estetisk aktivitet «oppstår ny erfaring og innsikt i verden» (s.220). Han sier at «gjennom formaktiviteten erkjenner vi verden i form av interaksjoner og relasjoner», og han beskriver dette som et «scenisk erkjennelsesredskap» (s.222-223). Videre peker han på at det i disse sanseriske aspektene ligger en pedagogisk utfordring, men også store muligheter til en estetisk oppdragelse (s.226). Det kan altså forstås som at den taktile og kroppslige tilnærmingen i estetiske møter med barn er et viktig og riktig utgangspunkt for å skape opplevelser og refleksjon.

Jeg søkte meg inn på masterstudiet i Barnekultur og Kunstpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning med et ønske om å lære mer om hvordan jeg som koreograf og danskunstner kan jobbe med barn med diagnoser innen autismspekteret som publikumsgruppe.

Som koreograf ønsker jeg å skape opplevelser som lar barna være barn i møte med kunsten. Jeg ønsker å møte og å forstå barna, utfordre og anerkjenne, godta og å bli utfordret. En av mine grunntanker som koreograf er at jeg ønsker å skape rom for flere, og jeg ønsker å åpne opp for flere måter barna kan møte kunsten på. Jeg ønsker å legge til rette for en kroppslig og fysisk tilnærming til kunsten og la barna møte kunsten med hele seg. I tråd med den kroppsfenomenologiske tenkningen mener jeg at vi møter verden kroppslig og at kroppen er meningsbærende og fortolkende. Som førstegangsforsker blir det viktig for meg å bringe disse tankene inn i forskningen og analysen i denne oppgaven.

2.1 Samfunnsmessig kontekst

I 2021 kom den aller første barne- og ungdomskulturmeldingen, der Stortinget sier at alle barn og unge skal ha muligheten til å medvirke i kunst- og kulturpolitikken, og at alle skal ha mulighet til å ta del i kunst og kulturtilbudene. Denne meldingen setter barne- og ungdomskulturfeltet i fokus, og med dette setter regjeringen feltet som et samla politisk satsningsområde på nasjonalt nivå (Meld. St. 18 (2020–2021)).

Norsk Kulturråd har også hatt en stor kunstnerisk satsning på kunst for barn og unge. Kunstløftet var et prosjekt som foregikk mellom 2008-2015, og var en ordning der hovedmålet var å sikre barn og unge tilgang til kunst og kultur av høy kvalitet. Her var målet også at barn og unge skulle oppleve kunst både som publikummere og som deltagere (Kulturrådet, 2015). Det satses altså på å løfte frem kunst for barn og unge. Når Stortinget nå har kommet med en egen barne- og ungdomskulturmelding kan det tyde på at også de nå setter søkelyset på kunst og kultur for de yngste.

Hernes et al (2010) skriver at «barn allerede fra de er født har evne til å ta inn, fortolke, bearbeide og lagre sanseinntrykk og erfaringer» (s.28). Altså kan man argumentere for at barn kan få et utbytte av å møte ulike former for kunst og kultur fra de er små.

2.2 Tidligere forskning

Scenekunst for barn har vært i stor endring de siste årene og vi ser større fokus og forståelse for barn og barns deltagelse i scenekunsten. Lise Hovik og Lisa Nagel (2011) har skrevet om barns deltagelse i scenekunsten, og har vært viktige referanser i mitt eget arbeid og forståelse av begrepet deltagelse i scenekunsten. Liset, Myrstad og Sverdrup (2011) har beskrevet improvisasjon i møte med de yngste barna og overførbarheten til samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Morthen Sæther (2022) har knyttet inkludering opp mot musikalske samspill og kunstpedagogens arbeid, og jeg lar meg inspirere av hans overførbarhet mellom disse feltene. Kunstnergruppen Landing og deres forestilling «Safarium» er en stor inspirasjon i både arbeidet med denne oppgaven, men også i mitt kunstneriske virke. Deres erfaringer med denne forestillingen opp mot tilrettelagt-publikummet danner en stor del av min forståelse for hvordan man kan skape scenekunst i et inkluderende perspektiv.

2.2.1 Barnekulturelle forståelser

I boken «Barnekultur og barnekulturelle uttrykk i Norden» skriver Marina Lundkvist (2009) at selve begrepet «barnekultur» kan forstås som barns eget samspill med andre barn. Hun forklarer videre hvordan begrepet barnekultur også kan innebære hvordan barna uttrykker tanker og følelser gjennom blant annet lek, ord, bilder og bevegelse. Hun beskriver dette som barnas eget skapende liv (s.24).

Beth Juncker (2006) beskriver et paradigmeskifte i vårt syn på barn. Hun beskriver hvordan «det normale paradigmet», det tankesettet som preget barnesynet vårt frem til 1970-tallet, spør: Hva gjør barnekultur for og med barn? Mens «det nye paradigmet», det nye tankesettet som vokste frem mot slutten av 1980-tallet, spør: Hva gjør barn selv med barnekultur? (s.85). Her kan man forstå «det normale paradigmet» som et voksenstyrt tankesett, mens «det nye paradigmet» har mer rom for å forstå barna ut ifra barnas egne tanker, ideer og perspektiver. Juncker (2006) problematiserer videre bruken av disse to paradigmene. Hun mener at det ikke er en lineær utvikling fra det ene til det andre, men at begge paradigmene står i et «gjensidig avhengighetsforhold» som gjør at de ikke kan erstatte hverandre (s.92).

Borgen og Ødegaard (2015) skriver at forskningen innen barnekultur «drives av et ønske om å bringe barns «egne stemmer» frem» (s.7). De skriver videre at dette forskningsfeltet kommer fra et behov om å utvide forståelsen av barn, og at feltet stiller spørsmål ved barn, lek, barndom og barns lekekultur. Flemming Mouritsen etablerte en tredeling i barnekulturen på

1990-tallet: kultur for barn, kultur sammen med barn og barns egen kultur. Mouritsen bidro til at denne tredelingen fungerte som et rammeverk i debatten og forståelsen av barnekultur (Borgen & Ødegaard, 2015).

Med dette som bakteppe kan man se at båndet begrepet barnekultur og forskningsfeltet har vært i utvikling og bevegelse de siste årene. Jeg tolker det dithen at forskningen har bidratt til nyanserte innsikter og nye horisonter i synet på barn og barnekultur. Som skapende kunstner er det også veldig nyttig å ha med seg disse perspektivene inn i det kunstneriske arbeidet. Spesielt tredelingen med kunst og kultur for, med og av barn kan være oppklarende og et hjelpsomt verktøy i skapende arbeid og i møter med barn som målgruppe for et kunstnerisk prosjekt.

2.3 Prosjektet Aliens

«Aliens» er en danseforestilling der en utøver møter barnehagebarn i alderen 3-6 år og bruker ulike materialer som en måte å kommunisere med barna på. Prosjektet tar for seg tanker om annerledeshet og utenforskap, og ønsker å gi barna både en visuell, taktil og kroppslig opplevelse. I «Aliens» møter barna en danser som er litt rar og ukjent, og som beveger seg på en måte som barna kanskje ikke har sett før. Danseren prøver å kommunisere med barna gjennom et fysisk dansemateriale, en direkte kroppslig kommunikasjon og gjennom bevegelse i rommet. Så begynner danseren å vise frem materialene hun har med seg. Hun har med 15 ulike ringer, som er laget i ulike materialer. Ringene er laget av tre, avis, papir, knapper, kongler, perler, tau og plast. Materialene er valgt ut for å gi ulike taktile opplevelser når barna tar på dem. Danseren deler ut ringene og utforsker materialene sammen med barna. Både barn og utøver kjenner på, under seg over og utforsker ringene sammen. De henger de rundt halsen sin, rister på dem og hører på lydene som oppstår, og svinger ringene langs gulvet. Nå kommuniserer barna og danseren i samspill med hverandre, og danseren virker kanskje ikke så ukjent for barna lenger.

Her er tanken å utfordre barnas tanker omkring utenforskap. Hva skjer når vi forteller barna at de skal møte en alien, men så møter de et vennlig vesen som ønsker å bli venn med barna? Vi ønsker at barna skal bli venn med vesenet, gjennom utforskningen av materialene, og dermed få et nytt syn på hva en alien, og en fremmed, kan være.

I denne masteroppgaven ønsket jeg å utvikle denne forestillingen i samspill med barna. Den originale planen var å gjennomføre en økt i barnehagen, og jobbe videre med innspillene fra

barna i den skapende prosessen. Prosjektet endte opp med et annerledes forløp enn dette, noe jeg vil utdype i det neste avsnittet. Jeg utdyper min egen tanker og følelser rundt dette i avsnittet 2.5 – et mislykket prosjekt eller uventede funn?



2.3.1 Gjennomføring av prosjektet

Jeg inngikk i starten av september 2022 en avtale med en barnehage i Oslo om å gjennomføre dette prosjektet. I denne barnehagen går det et barn som jeg kjenner til fra før, da hun tidligere gikk i en barnehage der jeg jobber som tilkallingsvikar. Dette barnet har diagnosen barneautisme og har en støttepedagog fra det pedagogiske fagteamet i bydelen. To uker før prosjektstart fikk jeg kontrabeskjeden om at jeg ikke kunne gjennomføre prosjektet hos dem likevel, på grunn av stort fravær i grunnbemanningen.

Jeg gikk da til barnehagen der jeg jobber som tilkallingsvikar og fikk tillatelse til å gjennomføre prosjektet mitt der i stedet. Jeg bestemte meg for å spørre førskolegruppen, da de er 7 barn og kan bli en passende stor gruppe å gjennomføre prosjektet med. På dette punktet var to ansatte i min barnehage tatt ut i streiken mellom PBL og Fagforbundet. To dager etter at jeg fikk tillatelse fra styrer til å gjennomføre prosjektet og akkurat hadde fått sendt ut informasjon og samtykkeskjema til de foresatte, ble ytterlige to ansatte tatt ut i streik. Da dette kom i tillegg til sykemeldinger og vanlig sykefravær ble det bestemt at barnehagen skulle holde åpent annenhver dag for annenhver avdeling (det er to avdelinger i barnehagen). Dette

gjorde selvsagt arbeidet med å informere og samle inn samtykke for de foresatte litt vanskeligere enn jeg trodde det skulle bli. Jeg endte opp med å utsette prosjektet i barnehagen en uke.

Støttepedagogen til barnet som jeg kjente fra tidligere var veldig interessert i å være med på prosjektet selv om barnehagen hennes hadde trukket seg. Vi ble derfor enige om at støttepedagogen og barnet med barneautisme skulle komme til min barnehage (altså, barnets gamle barnehage) og være med på prosjektet. I denne perioden hadde det i tillegg gått vannkopper i barnehagen min, og da jeg gjennomførte den første økten var to av barna borte på grunn av dette.

Til tross for alt dette fikk jeg likevel gjennomført tre økter over tre dager, over en periode på to uker, og disse øktene er utgangspunktet for datamaterialet i denne oppgaven. Jeg har valgt å metodetriangulere (Dalland, 2011), altså å bruke flere ulike metoder for å få bedre og mer utfyllende data enn det bare en metode klarer. I denne undersøkelsen består metodetrianguleringen av observasjon, deltagende observasjon og intervju. Alle hendelsene som jeg har valgt å skrive om i denne oppgaven oppsto i den første økten, og utspilte seg i nye variasjoner i en eller flere økter.

Støttepedagogen kalles heretter Hedvig. Hun har en Bachelor i pedagogikk fra Lillehammer med fordypning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i fagteamet i Oslo Kommune i 10 år og har jobbet direkte med barn med en autismediagnose de 5 siste årene. Barnet med barneautismediagnosen kalles heretter Nora. Barna fra barnehagen prosjektet foregikk i kalles heretter Amalie, Sebastian, Andreas og Oliver. Den profesjonelle danseren er ikke anonymisert og har selv godkjent bruk av hennes navn og erfaringer i denne oppgaven.

En oversikt over de ulike øktene finnes i kapittel 4 – metodisk tilnærming, 4.4 – Datamaterialet.

2.4 Barnas forforståelse

Den dagen vi skulle gjennomføre den første økten kom jeg til tidlig til barnehagen for å gjøre ting klart. Etter at jeg hadde ryddet og gjort klart rommet vi skulle være i, gikk jeg ut på avdelingen mens jeg ventet på Bodil, Nora og Hedvig. Amalie og Sebastian var allerede kommet til barnehagen og var i full gang med en lek da jeg kom. Jeg kom da i snakk med Amalie om prosjektet, der jeg fortalte at en danser skulle komme og danse for oss, at hun

skulle få kjenne på ringene jeg hadde med meg og at Nora skulle komme fra sin barnehage for å være med. «Husker du Nora?» spurte jeg, «hun gikk i denne barnehagen sammen med oss tidligere». Amalie så litt forundret på meg før hun sa «Ja, men hvordan kan Nora være med å danse? Hun snakker jo ikke sånn som oss, hun snakker ikke samme språk som oss».

I etterkant har jeg tenkt mye på denne ordutvekslingen som helt tilfeldig oppsto mens vi ventet på de andre barna. Amalie beskriver her hvordan hun ser på Nora og hennes muligheter til å være med i prosjektet, men hun beskriver Nora ved å si at hun ikke snakker sånn som henne og bruker et annet språk. Amalie og Nora gikk i samme barnehage i flere år, og forståelsen av hvem Nora er og hvordan hun møter verden er godt innarbeidet hos Amalie. Likevel er det ideen om at hun ikke snakker samme språk og ikke snakker på samme måte som henne selv som er det første hun trekker frem når hun beskriver Nora. Både Nora og Amalie har et annet morsmål enn norsk, da foreldrene har annen kulturell bakgrunn og barna er født i Norge. Jeg ble veldig fascinert av denne forståelsen av og ordleggingen for å beskrive Nora. Barn kan ofte være i overkant ærlige og ufiltrerte når de skal forklare verden rundt seg, og ikke alle barn har forstått sosiale koder og høflighetsrammer enda. Likevel velger altså Amalie å bruke forståelsen av at Nora snakker et annet språk når hun skal forklare henne.

Vikan og Claussen (1994) skriver at barn fra 8-12-års alderen beskriver både seg selv og andre gjennom et mer psykologisk betont innhold, der de tidligere nevner fysiske egenskaper (s.20). Når barna blir eldre begynner de altså å beskrive seg selv og hverandre i form av følelser, interesser og egenskaper. Fra 8-12-års alderen vil en beskrivelse kunne omhandle «å være snill», «liker fotball», «gråter mye» eller «sier alltid hei», der yngre barn vil støtte seg på fysiske egenskaper, som «har blå bukse» eller «har langt hår». Amalie var 5 år da vi gjennomførte dette prosjektet og er, ifølge denne forståelse, i kategorien barn som beskriver andre barn ut ifra fysiske egenskaper. Likevel er det altså «snakker et annet språk» som er Amalies måte å beskrive Nora på.

Jeg kunne sikkert skrevet mye om hvordan barn ser, oppfatter, beskriver og snakker om andre barn. Det er riktignok ikke dette oppgaven min handler om. Likevel syns jeg det var verdt å merke seg, da det sier noe om hvordan barna møter hverandre og hvordan de ser på verden rundt seg. Derfor blir dette en liten fortelling for å minne både meg selv og leseren på at barna alltid har med sin egen forforståelse av verden inn i et kunstmøte.

2.5 Et mislykket prosjekt eller uventede funn?

Da jeg gikk inn i dette prosjektet hadde jeg en klar formening om hvordan prosjektet skulle gjennomføres og hva jeg forventet av mine funn. Derfor var skuffelsen stor da jeg midt i prosjektet fikk en sterk følelse av at jeg hadde mislykkes totalt, og mistet oversikten og taket på det jeg holdt på med. I etterkant ser jeg at dette nok handler om at både prosjektet og resultatene ble helt annerledes enn jeg hadde planlagt og sett for meg.

Jeg hadde planlagt å jobbe i tett dialog med barna og teste ut ulike versjoner av en danseforestilling. Her så jeg for meg å for eksempel teste ut ulike måter å få barna med på utforskningen på, og se på hvordan dette kunne skape en følelse av likeverd i engasjement og deltagelse. Helt konkret så jeg for meg at forhold som *når* man inviterte barna inn i utforskning, hvor lang tid man brukte på å dele ut materialene eller i hvilken rekkefølge de koreografiske ideene ble presentert ville gi ulik form for deltagelse i barnegruppen. Spesielt i møte med jenta med autismspekterdiagnosen trodde jeg at jeg kom til å se øyeblikk der det ene valget viste seg å være mer effektivt enn det andre. Jeg tenkte at jeg skulle teste ut og få bekreftet og avkreftet hvilke konkrete grep jeg som skapende dansekunster og koreograf kan bruke i en skapende prosess som involverer barn. Jeg skulle være en dag i dansestudio med danseren min, så en dag i barnehagen, før vi dro tilbake til dansestudio igjen. Slik ville jeg sikre meg barnas innspill og impulser jevnlig i den skapende prosessen og jeg ville la barna være en stor del av de koreografiske valgene jeg tok.

På grunn av at barnehagen jeg skulle gjennomføre prosjektet i trakk seg, det var streik i private barnehager og et utbrudd av vannkopper ble hele gjennomføringen av prosjektet annerledes. Jeg rakk ikke å tenke over hva dette ville si for prosjektet mitt før jeg plutselig sto der og skulle begynne. Det endte med at jeg og utøveren min jobbet flere dager i strekk i dansestudio alene, da barnehagen ikke kunne gjennomføre prosjektet den første uken vi hadde satt av. Derfor kom vi inn i barnehagen i uke 2 med et mye mer satt og ferdig produkt enn vi egentlig skulle. Ikke bare gjør dette at vi er fastlåst i egne tanker og ideer før vi møter barna, men det gjør også at barnas innspill blir møtt og vurdert på en annen måte. Prosjektet ble ikke lenger dialogisk og i samspill med barna, det ble en tilnærmet ferdig forestilling som ble testet på en barnegruppe. Jeg hadde planlagt å ikke ha kontroll, men jeg endte opp med å miste kontrollen over å ikke ha kontroll.

Etter den første økten med barna satt jeg igjen med en sterk følelse av å ha mislykket totalt med prosjektet mitt. Jeg følte at jeg ikke klarte å ivareta barna i rommet, at jeg ikke fikk testet

de koreografiske ideene jeg ønsket og at jeg ikke var tydelig nok til utøver og støttepedagog om hva jeg ønsket fra dem. Jeg følte rett og slett at jeg ikke hadde kontroll på mitt eget prosjekt. Det var nok heller ikke før etter denne økten at jeg tok innover meg at de endringene jeg hadde måtte gjøre i planleggingen av prosjektet gjorde at selve prosjektet ble annerledes.

Etter at den største skuffelsen hadde lagt seg måtte jeg puste med magen og ta et steg tilbake. Jeg så over notatene mine fra økten og innså at det hadde skjedd mye spennende i møte med barnegruppen, det var bare helt andre ting som hadde skjedd enn det jeg hadde tenkt og planlagt på forhånd. Dette ble starten på en snuoperasjon i hodet mitt, der jeg måtte akseptere det som hadde skjedd, både i planleggingsfasen og i selve økten med barna. Det som skjedde med at barnehagen trakk seg, at det var streik og utbrudd av vannkopper er ting jeg ikke kan kontrollere, og jeg tok valg fortløpende ut ifra informasjonen jeg hadde foran meg. Derfor måtte jeg akseptere at prosjektet mitt ble annerledes enn jeg først hadde tenkt. Men annerledes betyr jo ikke mislykket. Da jeg så på det som hadde skjedd i økten og hvilke øyeblikk som faktisk hadde oppstått, innså jeg at disse øyeblikkene også er spennende og engasjerende å skrive om i en masteroppgave. Og det er jo tross alt det uforutsigbare i møte med barn jeg syns er spennende å jobbe med.

Grunnen til at prosjektet var så gjennomplanlagt handler om at jeg skulle koble det opp mot mitt eget kunstneriske virke som koreograf. Jeg skulle utforske i samspill med barna, men jeg hadde allerede en forhåndsbestemt tanke om hva jeg ville møte og hvordan jeg som koreograf ville løse dette. Jeg skulle «la barna være barn» og endre forestillingen slik at jeg fikk barna inn i den type utforskning som jeg hadde sett for meg på forhånd. Forløpet og innholdet i forestillingen skulle endres, slik at vi ledet barna i kroppslig og taktil utforskning.

Derfor må jeg innse at disse utfordringene gjorde meg, innledningsvis, motvillig i møte med eget datamateriale. Jeg måtte se på et datamateriale som jeg anså som mislykket, og lete etter gull. Kanskje har nettopp denne motvilligheten gjort meg mer åpen i møte med datamaterialet mitt. Nettopp fordi prosjektet ikke kunne følge rammene jeg hadde planlagt og fordi jeg måtte jobbe rundt utfordringer og motstand, kunne jeg ikke se etter det jeg hadde planlagt å se eller finne det jeg hadde planlagt å finne. Jeg endte opp med nye muligheter og nye måter å se på dette kunstmøtet på, og jeg endte opp med en innfallsvinkel til prosjektet mitt som jeg aldri ville klart å planlegge meg frem til på egenhånd.

2.6 Definisjonsmakt

I ettertid ser jeg at denne skuffelsen kan bunne ut i en form for forventning og definisjonsmakt. Jeg har planlagt dette prosjektet i lang tid, og har nok sett for meg en viss type reaksjon i møte med mine kunstneriske tanker. Jeg hadde lagt opp til at barna skulle reagere på utøveren på en viss måte, at de skulle utforske ringene på den og den måten, og jeg hadde en klar formening om hva jeg trodde jeg ville finne i datamaterialet. Ofte kan man forvente at barn skal oppføre seg eller reagere på en satt måte, og man definerer på forhånd hva som forventes av barnet. Ubevisst lager man seg også en versjon som er «bedre» enn den andre, i sitt eget hode. I dette tilfellet laget jeg meg en tanke om konkrete responser og kroppslige uttrykk jeg trodde at barna kom til å vise meg, som jeg synes var «bedre» enn andre. Jeg hadde på forhånd tenkt ut hvordan barna kunne komme til å reagere, og hvordan vi som kunstnere skulle møte barna og lede dem inn i den type utforskning jeg ønsket å se.

Barn er umiddelbare og uforutsigbare i alt de gjør, og det samme er jo egentlig kunsten som uttrykksform. Så slik sett burde man møte barn på samme måte som man møter kunsten, med samme åpne tankesett og mottagelighet for det ukjente. Her kan jeg i ettertid se at jeg hadde låst mine egne tanker inn i en retning og en forventning. Dette bidro nok også til følelsen av at prosjektet ble mislykket og annerledes. Min definisjonsmakt blir her en del av min forforståelse, og preger både forskerblikket mitt og de kunstneriske tankene mine.

3 Sentrale begrep

Her vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven min. Jeg vil redegjøre for begrepene relasjonell estetikk, inkludering, improvisasjon, meningsskapning og deltagelse. Disse teoretiske begrepene spiller på lag med den kroppsfenomenologiske tekningen og utgjør den vitenskapsteoretiske plasseringen til denne oppgaven.

3.1 Inkludering

Her vil jeg først presentere inkluderingsbegrepet slik jeg forstår det i denne oppgaven. Videre vil jeg kort gjøre rede for skillet mellom begrepene inkludering og integrering, før jeg avslutningsvis knytter begrepet inkludering opp mot min oppgave og min egen forståelse.

Begrepet vil bli presentert og drøftet med utgangspunkt i Lars Qvortrup (2012) sin definisjon av de ulike dimensjonene inkludering kan oppstå i.

Inklusjon, eller inkludering, er et begrep som tradisjonelt sett har vært definert som enten passiv tilstedeværelse eller aktiv deltagelse (Nordahl, 2015). Lars Qvortrup (2012) kritiserer denne inndelingen av begrepet i artikkelen «Inklusjon – en definisjon», der han skriver at begrepene tilstedeværelse og deltagelse ikke sier noe om hvordan barnet selv opplever sin situasjon. Han foreslår en tredje inndeling av begrepet, den opplevde inkluderingen. I følge Qvortrup (2012) sin tredeling av begrepet kan man altså skille mellom fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering (opplevd inkludering). Argumentet for tredelingen er at man også må vektlegge om barnet selv opplever seg som en del av fellesskapet (Nordahl & Sunnevåg, 2015).

Qvortrup (2012) skiller mellom ulike dimensjoner av begrepet inkludering. Den ene dimensjonen omfatter type eller grad av inkludering, og kan deles inn i tre typer inkludering:

- Fysisk inkludering – Er barnet fysisk inkludert?
- Sosial inkludering – Er barnet sosialt aktivt?
- Psykisk inkludering – Opplever barnet seg selv om inkludert?

Videre sier Qvortrup (2012) at den andre dimensjonen omhandler de ulike arenaene der inkludering oppstår:

- Sosiale arenaer innenfor profesjonelt organisert læringsfellesskaper
- Voksen/barn-fellesskaper (for eksempel klasserom)
- Voksenorganiserte fellesskap tilknyttet til læringsinstitusjonen
- Selvorganiserte fellesskap tilknyttet læringsinstitusjonen
- Barn/barn fellesskaper

I tillegg argumenterer Qvortrup & Qvortrup (2018) for en tredje dimensjon av begrepet, nemlig grad av inkludering og ekskludering. De argumenterer her for at det hverken er mulig eller gunstig å oppnå en grad av total inkludering og foreslår en definisjon av begrepet som åpner opp for situasjoner der barnet kan være inkludert i noen arenaer og ekskludert fra andre,

og der prosessene av inkludering og ekskludering kan utfolde seg samtidig. I arbeidet mitt har disse inndelingene vært nyttige for å forstå begrepet inkludering, og for å lettere se overførbarheten til mitt eget kunstneriske virke.

Signhild Skogdal (2014) sier at inkludering kan forstås som noe abstrakt som samfunnet sikter mot, en visjon og et ideal, mens deltagelse kan sees på som en konkret og målbar dimensjon av «inkludering i praksis» (s.41). Altså kan deltagelse forstås som inkludering i praksis.

Skogdal (2014) skriver videre at et bredt perspektiv på inkludering handler om å fremme læring og deltagelse i samfunnet, og om å anerkjenne mangfold og forskjellighet (s.43). Begrepene inkludering og integrering blir noen ganger ubevisst brukt om hverandre og det kan være nyttig å skille definisjonen på disse to begrepene. Integrering kan forstås som at noen er eller har vært utenfor, og deretter kommer inn i fellesskapet. Begrepet inkludering kan forstås som at alle i utgangspunktet er en del av det samme fellesskapet (Skogdal, 2014, s.44). I denne oppgaven er det nettopp denne overordnede definisjonen av inkludering som er i spill. Alle er i utgangspunktet en del av det samme fellesskapet og deltagelse kan forstås som inkludering i praksis.

I denne oppgaven benytter jeg meg av definisjonen på opplevd inkludering, som avgjøres ut fra spørsmålet: opplever barnet seg selv som inkludert? Jeg setter denne definisjonen opp mot begrepet deltagelse og trekker linjer mellom inkludering og deltagelse. Jeg ser videre på om definisjonen av inkluderingsbegrepet kan overføres til deltagelse og om vi kan definere deltagelse ut ifra den samme dimensjonen: Opplever barnet seg selv som deltagende?

3.2 Deltagelse

I «Deltagelse og interaktivitet i scenekunst for barn» skriver Lise Hovik og Lisa Nagel (2011) om ulike diskurser om barns deltagelse i kunst og om hvilke begreper som er i spill. De peker på fire sentrale diskurser: kunstdiskursen, mediediskursen, den pedagogiske diskursen og den kunstpedagogiske diskursen. Ulike begrep kan sees i sammenheng med ulike diskurser.

I kunstdiskursen brukes ofte begrepet deltagelse. Her legges det vekt på at kunstneren skaper et kunstverk og publikum inviteres til å «ta del» i kunsten.

Innen mediediskursen hører begrepet interaktivitet hjemme. Denne diskursen baserer seg på en kommunikasjon mellom mennesket og maskinen, og begrepet interaktivitet kan komme fra dette. Hovik og Nagel (2011) skriver at interaktivitetsbegrepet skiller seg fra deltagelse fordi

det aktiviserer en og en, og ikke flere samtidig (s.17). Samtidig er det viktig å være bevisst på at dette begrepet også har blitt brukt mer og mer i teater og scenekunst i de siste årene.

Innen den pedagogiske diskursen finner man ofte begrepet medvirkning. Dette begrepet kan sees i sammenheng med barns rettigheter og barnekonvensjonen. Barns medvirkning kan sees som en måte å *aktivisere* barna i en pedagogisk ramme (s.18).

Den kunstpedagogiske diskursen omfavner begrepet medskaping, noe som kan peke på kunstpedagogikkens tradisjon med at barn selv uttrykker seg gjennom estetiske virkemidler og er aktive aktører. Man kan se på medskaping som kunstpedagogikkens «bud på barns medvirkning i og gjennom kunsten, og i denne diskursen er kunstfagene barnets sanselige vei til estetisk erkjennelse» (s.18).

Som kunstner er det begrepet deltagelse som gir mening for meg å bruke i denne oppgaven, da jeg inviterer barna inn i et møte med et kunstverk. I denne oppgaven snakker jeg om en forestilling som ble ferdig laget før vi møtte barnegruppen og der typen av deltagelse til en viss grad var bestemt på forhånd. Mine tanker er dermed i tråd med Hovik og Nagel (2011) sin definisjon av deltagelse der publikum blir invitert inn til å ta del i et verk en kunstner har skapt.

I denne oppgaven bruker jeg altså begrepet deltagelse når jeg snakker om at barna er deltagende i forestillingen og kunstmøtet. Jeg bruker begrepet medvirkning når jeg diskuterer min egen definisjonsmakt rundt barnas responser i møte med kunsten og i drøftingen rundt inkluderingsprinsippet. Jeg støtter meg på Berit Baes (2006) definisjon av medvirkning, der ordet *med* kan forstås som at barna gjør noe sammen med noen andre, og der ordet *virkning* kan indikere at man er med å påvirke at noe skjer eller endres (s.8).

I drøftingen av denne oppgaven knytter jeg deltagelse opp mot Tony Valbergs deltagerstrategier (2012) og Landings erfaringer med forestillingen «Safarium» (2022). Jeg kobler dette opp mot Tony Valbergs (2012) deltagerstrategier. Deltagerstrategier deles gjerne inn i to kategorier. Konsept-egne deltagerstrategier er planlagte og en del av det sceniske konseptet. Dette kan komme til uttrykk i applaus, å synge sammen eller å gjøre bestemte bevegelser sammen. Disse strategiene vil utfolde seg ulikt i hver forestilling, men de er likevel planlagte og er en fast del av forestillingens forløp. De konsept-egne deltagerstrategiene kan være rituelle eller åpne, der de rituelle for eksempel kan være en sang som repeteres flere ganger i løpet av forestillingen. De åpne deltagerstrategiene kan for eksempel være en improvisasjonsdel i en større konsert, der samspillet mellom publikum og

utøver kommer til syne. Denne delen vil være åpen og kan få ulike utfall, men improvisasjonsdelen er likevel en forberedt og definert del av konsertens form og forløp. Den vil altså ikke kunne endre forløpet, men er fri og åpen så lenge den åpne delen varer. De spontant skjenkede deltagerstrategiene handler om publikums spontane innspill i en forestilling, der utøveren kan velge å forfølge eller ignorere dette. Dette kan for eksempel være et barn som løper inn på scenen, en morsom kommentar som skaper latter eller en annen henvendelse fra publikum. I disse situasjonene kan publikums spontane reaksjoner gi aktørene nye deltagerstrategier å spille videre på (Valberg, 2012)

Forestillingen «Safarium» ble produsert av kunstnergruppen Landing i 2014, og turnerer fortsatt innen Den Kulturelle Skolesekken og tilrettelagt-feltet. I denne oppgaven støtter jeg meg på deres skriftlige refleksjoner i boken «Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid» (2022). Denne forestillingen danner en stor del av mitt referansegrunnlag om inkluderende scenekunst og er en stor inspirasjon i det kunstneriske arbeidet mitt.

3.3 Relasjonell Estetikk

I «En musikers møte med de yngste barna i barnehagen - Om ikke å vite på forhånd hvilke ideer som kan komme til å fungere» skriver Morten Sæther (2017) om en profesjonell musikers møte med barnehagebarn og det musikalske samspillet som oppsto. Han støtter seg på Nicolas Bourriaud sine tanker om relasjonell estetikk for å belyse dette samspillet og situasjonene som oppsto. Bourriaud (2007) beskriver kunsten som et «sosialt mellomrom» (s.17). Han beskriver videre kunsten som noe som har likheter med sosiale utvekslinger. Han skriver at «Et kunstverk innehar en kvalitet som skiller det fra andre produkter av menneskelig aktivitet, denne kvaliteten er kunstverkets (relative) sosiale gjennomsiktighet» (s.57). Han beskriver videre at hvis kunsten er vellykket åpner det for dialog, diskusjon og mellommenneskelig forhandling (s.57). Altså ser han viktigheten av møtet med kunsten, mer enn selve kunstverket (Sæther, 2017, s.25). Man kan forstå denne teorien som en teori som vektlegger møtet mellom kunst og mennesker, der verdien først oppstår i det dette møtet oppstår. Bourriaud (2007) beskriver relasjonell estetikk som en estetisk teori som «bedømmer kunstverkene i funksjon av de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller» (s.165).

Caroline Wahlström Nesse og Camilla Myhre (2013) skriver i «Barn, kunst og kultur» at «Felles for alle disse kunstprosjektene har vært at de unges valg og uttrykk har vært med å

forme kunsten, i dialog med de voksnes valg» (s.193). Dette er et utsagt som gir gjenklang i mine egne tanker og refleksjoner rundt møtene med barna. Barna har vært med på å forme kunsten og uttrykket, men det har foregått i dialog med meg som voksenperson. Nesse og Myhre (2013) skriver videre at «Barna er i fantastiske prosesser med å forstå seg selv og sine omgivelser, de er i vekst og møter mange av livets store spørsmål og utfordringer, og ofte herlig åpne og nysgjerrige. Når vi lager forestillinger der barn deltar, opplever vi ofte at de unge gir oss viktige innspill og verdi til arbeidet. De kan også gi oss løsninger som vi har glemt eller oversett. Barna kan utdype og berike våre «voksne» ideer og gi nye bilder og meninger» (s.194). Her setter de ord på mye av det jeg opplevde i dette prosjektet. Barna kommer med viktige innspill som man som voksen kanskje ikke ville ha sett, fordi man er for opptatt med sine egne ideer. Jeg liker spesielt godt hvordan Nesse og Myhre (2013) skriver at barna kan berike deres egne ideer. Her kan man tenke seg at de ser stor verdi i det barna kan bidra med i en skapende prosess. De skriver videre at «Kunsten blir en erkjennelsesvei, en kreativ inngang til dannelse og ny forståelse» (s. 195-196). Dette er, i mine øyne, det den relasjonelle estetikken handler om. Dette som oppstår i mellomrommet mellom publikum og kunst, denne dialogen som kan oppstå både i skapende prosesser og i visningssituasjoner, der kunsten (og kunstneren) kan få ny innsikt basert på publikums innspill.

3.4 Improvisasjon

Begrepet improvisasjon stammer fra det latinske begrepet *improvisus*, som kan forstås som «uforutsett» eller «ikke før sett». Man kan altså forstå improvisasjon som å være åpen for noe som ikke enda har oppstått, men som kan bli til (Sverdrup Liset et al., 2011). Begrepet brukes ofte opp mot scenekunsten, men improvisasjon er å finne overalt. I en vanlig samtale mellom to mennesker vil man ikke vite hvordan man skal ordlegge seg eller hva den andre kommer til å si. Man lytter og kommer med egne innspill, og samtalen er improvisert (Steinsholt og Sommerro, 2006). Ofte kan begrepet brukes som en nødløsning, der man bruker improvisasjon for å nå et mål, uten å ha gjort de nødvendige forberedelser. Innen scenekunsten er improvisasjon et virkemiddel og en metode for å utvikle eller utforske et materiale, og er på denne måten absolutt ikke en nødløsning. Improvisasjon kan sees på som en skapelsesprosess, som handler om å være til stede i flere rom samtidig. Du er til stede «her», i deg selv, og på samme måte mottagelig for hva som skjer «der», i rommet utenfor deg selv, i rommet og bevegelsen som skapes med andre (Østern, 2006, s.210). Å lytte står sentralt

i improvisasjon. Å være åpen for andre mennesker, impulser og forslag blir grunnleggende viktig.

For meg handler improvisasjon om å nyansere en tanke eller et kroppslig uttrykk. Gjennom improvisasjon kan du komme i kontakt med ditt eget individuelle bevegelsesuttrykk, et bevegelsesuttrykk som ikke er styrt av satte former og regler. Her er det den individuelle kroppen som utforsker og som skaper formen. Som koreograf er improvisasjon en metode, der jeg gjennom kroppen kan utforske temaer og tanker sammen med danserne mine. Som koreograf kan jeg altså lede danserne mine inn i mine tanker gjennom improvisasjonen. For meg er improvisasjon spontanitet, frihet, tilstedeværelse, lekenhet og et individuelt uttrykk.

3.5 Meningsskaping

«The concept of sensemaking highlights the action, activity, and creating that lays down the traces that are interpreted and then reinterpreted» (Weick, 1995, s. 13).

Karl Weick (1995) beskriver altså meningsskaping som handlinger som tolkes og tolkes igjen. I denne oppgaven knytter jeg meningsskaping opp mot Gisle Grimeland (2012) og hans tanker rundt barns prosesser og nyansering omkring sine egen forståelser av begreper. Grimeland (2012) sier at barna først må oppleve verden og danner sine egne begreper omkring dette. Videre må disse begrepene brukes i nye sammenhenger og bearbeides. Opplevelsfasen er når barna bruker kroppen og sansene sine, og tar imot nye inntrykk. Bearbeidingsfasen er en målrettet bruk av tanker og språk, der barna nyanserer innholdet i begrepene de har tilegnet seg (Grimeland, 2012, s.37).

Jeg knytter også meningsskaping opp mot barns undring (Amundsen, 2013). Hilde Merete Amundsen (2013) skriver om barnas innstilling til omverdenen, og påpeker likheten mellom undring som fenomen og barns barnlige vesen. Nicole Martin (2009) skriver at mennesker med diagnoser innen autismespekteret ofte vil ha vanskeligheter med å tenke og forstå abstrakte tanker. Hun peker videre på at kunsten er både konkret og abstrakt, og på denne måten være en god hjelp til å forstå de abstrakte tankene (s.67).

Sammen med Gisle Grimeland (2012) danner dette min forståelse av meningsskaping i denne oppgaven.

4 Metodisk tilnærming

Olav Dalland (2011) skriver at en metode enkelt sagt er en fremgangsmåte for å innhente data og kunnskap, og at en hvilken som helst fremgangsmåte som kan føre til ny kunnskap kan regnes som en metode. Metoden påvirker hva som samles inn av data og hvordan dette gjøres. Det finnes ingen fasit på hvilke metoder man kan eller ikke kan bruke, men noen metoder er fagspesifikke. Innenfor den kunstbaserte forskningen benytter man seg gjerne av de metodene som ligger nært sine egne uttrykksmåter. For meg er dette gjennom en dansers kroppslige tilstedeværelse i verden og derfor oppleves kroppsfenomenologien som en naturlig plassering. Man velger altså en spesifikk metode ut ifra hvordan man tror at den vil kunne belyse forskningsspørsmålet på et faglig plan. De kvalitative metodene ønsker å fange opp opplevelser og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2011).

Jeg vil nå gjøre rede for kroppsfenomenologien, som danner mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne oppgaven.

4.1 Kroppen som kommunikasjonsredskap – vitenskapsteoretisk plassering

Fenomenologien ansees som grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl (1859-1938) rundt år 1900. Den er videreutviklet av Martin Heidegger (1889-1928) og senere av filosofer som Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Fenomenologien kretset i utgangspunktet rundt bevissthet og opplevelse, og Husserl og Heidegger snakket mye om at den omfatter menneskets livsverden. Med livsverden menes her vår hverdagsverden, en verden vi alltid er i relasjon til. Merleau-Ponty var opptatt av at hodet og kroppen ikke var separert når mennesker tilnærmer seg ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.44). For Merleau-Ponty (1994) er kroppen selve grunnlaget for vår relasjon med andre og vår måte å dele vår livsverden med andre på. Gjennom kroppen er vi sammenvevd med verden, kroppen både *er* oss og er verden *for* oss.

Innen kvalitativ forskning handler fenomenologien om en interesse for å forstå sosiale fenomener, sett ut ifra aktørers egne perspektiver. Kvale & Brinkmann (2015) skriver i «Det kvalitative forskningsintervju» at fenomenologien ønsker å «beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.» (s.45). May Britt Postholm (2010) sier at fenomenologien «beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen»

(s.41). Altså kan man si at fenomenologien handler om å prøve å forstå og beskrive hvordan mennesker opplever fenomener og hvilken verdi de selv legger i det. Ifølge Max van Manen (2016) er meningen å låne andre menneskers opplevelser og erfaringer for å selv bli mer erfarte (s.62). Fenomenologien er utviklet fra filosofi og psykologi, og det finnes flere undergrener og retningen innen denne forskningstilnærmingen. Postholm (2010) skriver at man kan skille mellom sosiologisk fenomenologi, som har som målsetting å forske på grupper av mennesker, og psykologisk fenomenologi, som har individet i fokus (s.41).

Fenomenologiske studier skiller seg fra andre forskningstilnærminger ved at det som studeres, er avsluttet når forskningen begynner. Man kan også studere pågående og hverdagsaktiviteter i en fenomenologisk studie, men prosessen med utforskningen er avsluttet når forskerarbeidet begynner. Hensikten med forskningen vil likevel være å forsøke å finne ut av deltagerens perspektiv og opplevelser av fenomenet som er forsket på. Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring (Postholm, 2010, s.99). Dette kan for eksempel være hvordan en spesifikk tilstand oppleves eller hvordan et menneske opplevde et fenomen. Innen fenomenologien er man ikke opptatt av hvorfor folk opplever det slik de gjør eller av å forklare hvordan noe «egentlig» ser ut, man ønsker bare å finne ut hvordan noe oppleves for akkurat den man forsker på (Nyeng, 2012, s.33). Fenomenologien anses som veldig betydningsfull for kvalitativ forskning og dens utvikling. Spesielt når det gjelder å etablere trinn og prosedyrer som kan brukes i det analytiske arbeidet har fenomenologien vært viktig. Dette bidrar på så måte til å gjøre kvalitativ forskning til en legitim vitenskapelig aktivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.50).

Gunvor Løkken (2004) skriver at Merleau-Pontys syn på mennesket handler om at det ikke finnes et «indre menneske» alene, men at både kropp og hode er bundet sammen (s.73). Merleau-Ponty snakker om væren-i-verden og at vi gjennom en menneskelig kropp som er aktiv og utfører meningssøkende handlinger vet og forstår verden rundt oss (Løkken, 2004, s.17). Ifølge denne tilnærmingen kan man altså si at det er gjennom kroppen vi forstår verden rundt oss, også før vi kan tenke tankene eller sette ord på det vi opplever. Gunvor Løkken (2004) bruker Maurice Merleau-Pontys fenomenologi for å belyse og for forstå toddlerne og deres kultur og kommunikasjon seg imellom. Toddlerne som Løkken (2004) skaper mening av kommuniserer ofte uten verbalspråk. Jeg ser en overførbarhet mellom Løkkens (2004) syn på toddlerne og deres kroppslige kommunikasjon, og mitt eget møte med barna i dette prosjektet. Jeg møtte et barn med diagnosen barneautisme som ikke bruker noe særlig verbalspråk og jeg måtte derfor gjøre kroppslige fortolkninger av barnet i samspill med

kunsten. Gjennom kroppen får jeg tilgang til underkommuniserte faktorer og fornemmelser, og kroppslige meningsmønstre i barna. Jeg kan se interesse, føle usikkerhet, fornemme uro eller sanser glede i barna. Disse kroppslige fortolkningene utgjør grunnlaget for vår kroppslige kommunikasjon.

4.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er et stort og komplekst felt. Det er et forskningsfelt der man går i dybden mer enn i bredden. Når man jobber innenfor det kvalitative forskningsfeltet, forsker man på et avgrenset område og søker forståelse av sosiale fenomener. Feltet preges av nye metoder, perspektiver og områder (Thagaard, 2018). Når man forsker innen det kvalitative feltet søker man etter å utvikle en ny forståelse. Man er ikke ute etter en generaliserende sannhet, men bruker i stedet ulike perspektiver som til sammen danner en ny forståelse av et emne. Thagaard (2018) skriver at vi derfor kan knytte kvalitative tilnærminger opp mot fortolkende teorier som for eksempel hermeneutikk og fenomenologi (s.19). Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var opptatt av at mennesket hadde en kroppslig forbindelse til verden og at kroppens handlinger ikke nødvendigvis var et resultat av en konkret tanke (Johansson, 2016). Han mente at kroppslige handlinger og erfaringer hadde mening og intensjon og at hodet ikke var separert fra kroppen når det gjaldt å tilnærme seg ny kunnskap og informasjon.

Kvalitativ forskning søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. Begrepet «kvalitativ» viser til kvalitetene, egenskapene og karaktertrekkene ved de sosiale fenomener vi studerer (Thagaard, 2018). Dette feltet kan gi mye kunnskap om få enheter. Man går altså i dybden på noe.

Når man forsker innenfor kunsten plasserer man seg ofte innen det som kalles post-kvalitativ forskning. Innen den post-kvalitative forskningen er det ikke lenger bare den skriftlige uttrykksformen som dominerer. Man anerkjenner tanken om at forskning også kan skje i andre uttrykksformer, som dans, teater og musikk (Østern og Letnes, s.17). Slik som også Merleau-Ponty åpner for i en kroppsfenomenologisk tenkning.

Denne dreiningen mot andre uttrykksformer som dans, teater og musikk, følelser og sanser er forhold som også er fremvoksende innenfor den kvalitative forskningen. Dette åpner opp for flere innfallsvinkler innen det kvalitative forskningsfeltet. Jeg mener at denne åpningen mot andre uttrykksformer enn bare det skriftlige åpner opp for flere og nye muligheter innen

kvalitativ forskning, og det åpner opp for en dialog med kunsten. Jeg plasserer meg derfor innenfor det kvalitative forskningsfeltet, selv om jeg benytter meg av kunstneriske metoder i forskningen. Jeg skal forske på mitt eget kunstneriske uttrykk og her vil min egen forforståelse spille inn. Jeg vil aldri kunne frigjøre meg fra min egen forforståelse, og den kunstbaserte forskningen åpner opp for dette. Samtidig er det ikke bare det kunstneriske uttrykket som skal undersøkes. Jeg skal i denne oppgaven undersøke barns deltagelse inn mot mitt eget kunstneriske arbeid, og det oppleves dermed naturlig å plassere seg innenfor det kvalitative feltet.

Som masterstudent er jeg i en situasjon hvor jeg har behov for å skaffe meg oversikt over de ulike feltene som finnes. Jeg er i en læringssituasjon, og jeg har behov for å se hvordan de ulike paradigmen henger sammen og for å skaffe meg en forståelse av hva kvalitativ forskning er. Derfor oppleves det både naturlig og trygt å plassere meg innenfor kunstbasert forskning som en del av kvalitativ forskning.

4.3 Artografisk tilnærming

Artografi er en metodologi som kan legges under paraplybegrepet «kunstbasert forskning» eller «å forske med kunsten». Den kunstbaserte forskningen kan kjennetegnes ved en kroppslig, relasjonell og utforskende tilnærmelse til forskningen (Østern, 2021). Artografi er en betegnelse som innebærer tre perspektiver eller identiteter, der A står for artist, R står for researcher og T står for teacher (Irwin, 2004). Rita Irwin (2019) definerer artografien som disse perspektivenes felles måte å «skrive» og «beskrive verden» på. Det er altså en metodologisk inngang som muliggjør tre ulike perspektiver, samtidig. De tre perspektivene; å forske, å skape og å undervise utføres av en og samme person. Letnes (2017) beskriver det som en evig, undersøkende tilstand (s.115).

For meg er det artografiske trippelperspektivet et mulighetsrom som tillater flere perspektiver og innganger:

Som **pedagog** er jeg opptatt av å ivareta barna, møte dem på deres egne premisser og jeg har et ønske om å heve kvaliteten på deres hverdagsliv. Jeg mener at barn er aktører som har egne meninger, og at barn er varierte, umiddelbare og uforutsigbare. Jeg er utdannet og jobber som dansepedagog, og jeg møter barn og unge i alle aldre som veileder i deres møte med dans.

Som **kunstner** mener jeg at veien til et bedre hverdagsliv er gjennom nettopp møter med kunsten og potensialene som ligger i dens muligheter. Som dansekunstner er jeg opptatt av det kroppslige og fysiske som ligger i barns utforskning og jeg ønsker å legge til rette for dette i møte med kunsten. Som koreograf og skapende dansekunstner ønsker jeg å skape danseforestillinger som utfordrer barna, men som også skaper rom for barnas egen utforskning.

Som **forsker** er jeg nysgjerrig på hvordan disse to ståstedene kan kombineres og hvilke muligheter som dukker opp når man tillater begge perspektivene. Jeg er interessert i hvordan jeg kan undersøke barns møte med dansekunst og på hva som oppstår i dette møtetpunktet.

4.3.1 Min rolle i løpet av prosjektet – i evig bevegelse og endring

I dette prosjektet bruker jeg artografens trippelperspektiv både i utviklingen av forestillingen og i gjennomføringen av danseøktene i barnehagen. Mari Ann Letnes (2017) skriver hvordan hun veksler mellom de ulike perspektivene, men at alle tre samtidig er tett vevd sammen (s.115).

I forkant av gjennomføringen av prosjektet i barnehagen, hadde jeg og Bodil to uker med innstudering i dansstudio. I denne prosessen utforsket vi ulike tanker, temaer og ideer jeg hadde, og vi spant videre på hennes innspill og impulser som oppsto i øyeblikket. Det er altså jeg som har kommet opp med ideen til forestillingen, men det er Bodil som utfører den og kjenner på de kroppslige nyansene som oppstår. Min rolle her er likevel prosjektleder og koreograf, og med de rollene kan mine tanker og meninger overstyre Bodil sine hvis det skulle oppstå en konflikt. Jeg har tenkt, reflektert og levd med forestillingen over lengre tid, mens Bodil blir kjent med den i innstuderingsfasen.

I tråd med trippelperspektivet og inndelingen til den artografiske tilnærmingen er jeg i innstuderingsprosessen hovedsakelig en kunstner, og jeg tillater det skapende og kunstneriske perspektivet til å ta mest plass. Samtidig er bakgrunnen min som dansepedagog og alle erfaringene mine med barn alltid med meg, og det pedagogiske perspektivet vil også være til stede i tanker og avgjørelser.

I gjennomføringen av prosjektet, altså i øktene i barnehagen, endres rollen min. Her er jeg aller mest forsker og pedagog, og mine avgjørelser handler om barnas ivaretagelse og forskningsspørsmålene jeg ønsker svar på. Her vil også Bodil sin rolle endres, og hun blir en

avgjørende faktor i møte med barna. Forholdet mellom meg og Bodil endres, jeg må tre tilbake og min rolle vil for en stund være mer tilbakeholden, mens Bodil trer frem og blir den aktive og skapende parten i møtende samspill med barna. Bodil utfører danseforestillingen og tar aktive valg i møte med barna, basert på informasjonen og stemningen hun sanser og fornemmer i øyeblikket. Jeg observerer, og leser også den kroppslige kommunikasjonen som oppstår, men min rolle er ikke lenger aktiv i møte med barna og jeg kan ikke påvirke hendelsesforløpet i forestillingen.

4.3.2 Kroppens kunnskap

I samspillet mitt med Bodil ligger det mye uartikulert kunnskap. Vi har studert sammen på Norges Dansehøyskole (2014-2017) i tre år og har hatt utallige fysiske og sosiale interaksjoner med hverandre. Vi har ting vi «bare gjør» uten å tenke over det og måter å kommunisere på som vi «bare forstår». Dette kan være blikk, dveling i en bevegelse, et smil eller en lettet utpust etter et møte med barna.

Som utdannet danser kan jeg kjenne meg igjen i det Bodil utøver foran meg. Jeg kjenner i min egen pust hvor sårbart det er å stå alene i møte med publikum. Jeg kjenner det langt inni magen min hvor alvorlig det kan oppleves å ha ansvaret for å formidle en annen kunstners tanker og fysiske materiale. Jeg kjenner det i lettelsen og de spontane smilene i etterkant over at både utøver og kunstner er på bølgelengde.

Som ivrig publikummer av scenekunst kan jeg også kjenne meg igjen i hvor intenst det kan oppleves for barna å se på det som foregår foran dem. Hvor invaderende en ukjent kunstners blikkontakt kan oppleves. Hvor ubehagelig en langvarig sekvens kan være for publikum som lengter etter et brudd i dramaturgi eller fysisk utførelse. Og hvor brusende, fnisende, deilig og lettende en kunstopplevelse kan være.

Her ser jeg flere overførbare tanker til den kroppsfenomenologiske forståelsen. Gunvor Løkken (2004) bruker Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) sine tanker om kroppsfenomenologien for å beskrive de minste barnas sosiale omgang. Hun skriver at med dette tankesettet kan man hevde at denne kroppslige samhandlingen er meningsfull og intensjonal. Kroppsfenomenologien argumenterer for at den menneskelige kroppen vet og forstår, også før man kan tenke det eller sette ord på det (s.17).

Som dansekunstner ser jeg verdien i det kroppslige og uartikulerte, og jeg anser en kroppslig kommunikasjon som viktig og meningsbærende. Jeg er selv til stede i verden gjennom kroppen, og erfarer, sanser og oppdager verden gjennom en kroppslig tilnærming. Det kroppsfenomenologiske perspektivet er derfor en naturlig vei inn i forskningen og oppgaven min.

4.3.3 Kunstner eller pedagog? Et profesjonsdilemma

Som skapende dansekunstner har jeg flere ganger opplevd at jeg kommer i et dilemma mellom mine egne tanker. Jeg har både kunstneriske og pedagogiske sider ved meg, og ofte er disse to perspektivene i god dialog med hverandre. Men noen ganger kan jeg kjenne jeg på at de motstrider hverandre og at det dannes et spenningsforhold mellom disse tilsynelatende motsetningene. I «Kunstner eller lærer?» problematiserer Elin Angelo (2014) disse dilemmaene. Hun skriver «Hva skjer med kunstneren når hun underviser faget sitt? Er hun da fremdeles kunster, eller lærer, eller noe midt imellom? ... Denne dobbeltrolle, å være både kunstner og lærer, er opphav til mange dilemmaer» (s.22). Hun beskriver at dette mangfoldet og ulike perspektivene kan sees på som noe positivt, men at det mange steder finnes et uuttalt krav og forventning om «faglig rendyrkenhet». Men det å være kunstner er ikke bare en jobb, det handler gjerne om «liv og person, som det handler om yrke og jobb» (s.23). Siden yrkesforståelse og selvforståelse henger så tett sammen, så vil dette profesjonsdilemmaet angå flere på et personlig plan. For meg blir disse tankene satt i spill i de situasjonene der det opplevdes som om det pedagogiske perspektivet og det kunstneriske perspektivet er motstridende. Både i kunstnerisk skapende prosesser og i ferdige forestillinger kan jeg kjenne på at jeg må velge mellom det som er «pedagogisk riktig» eller det å være tro mot min egen kunstneriske visjon. Angelo (2014) påpeker at kunstpedagogikken kan handle om å forholde seg bevisst til den kunstfaglige kunnskapen, og samtidig la det pedagogiske perspektivet berike kunsten. Hun skriver videre at en dialog mellom disse perspektivene og bakgrunnene kan være viktig i arbeidet for å styrke kunstpedagogikken og dens muligheter (s.24).

Jeg tror at både jeg, og sikkert mange andre, ofte vil finne oss i slike situasjoner og tilsynelatende spenningsforhold mellom våre egne sider og perspektiver når vi jobber med kunst og pedagogiske tanker så tett sammen. Som pedagog er jeg opptatt av å ivareta barna, møte dem på deres egne premisser og har et ønske om å heve kvaliteten på deres hverdagsliv. Som kunster mener jeg at veien til et bedre hverdagsliv er gjennom nettopp møter med

kunsten og potensialene som ligger i dens muligheter. Jeg har flere ganger fått høre at jeg er «for pedagogisk» eller «for kunstnerisk» og har ofte følt at jeg må velge mellom disse to tilsynelatende motstridende ståstedene.

I denne undersøkelsen blir den artografiske tilnærmingen dermed også et svar på dette tilbakevendende dilemmaet som jeg møter på, fordi tilnærmingen tillater og gir rom for både pedagogrollen og kunstnerrollen samtidig.

4.4 Datamaterialet

Her kommer en oversikt over de ulike øktene jeg gjennomførte og hvilke barn som var til stede i hvilke økter. Det er altså disse tre øktene som utgjør datamaterialet i oppgaven min og som danner grunnlag for drøftingen i kapittel 7 og 8. I avsnitt 4.4.1 – Utvalg av datamateriale og kunstnerisk overførbarhet beskriver jeg de delene av datamaterialet som er valgt bort, og hvorfor.

1. I den første økten hadde jeg med støttepedagogen, Hedvig, og barnet som har diagnosen barneautisme, Nora. I tillegg hadde jeg to barn fra barnehagen der prosjektet ble gjennomført, Amalie og Sebastian. To av barna, Oliver og Andreas var syke denne dagen og var ikke tilstede. Alle barna er i gjennomføringen av prosjektet fylt 5 år og er førskolebarn i barnehagen. I tillegg hadde jeg med meg en profesjonell danser, Bodil Hindrum.

I den første økten danset Bodil forestillingen «Aliens» for barna, slik vi hadde koreografert den i dansestudio. Her ville vi se hvordan barna reagerte på en satt struktur i en forestilling, og kanskje spesielt se på hvordan Nora reagerte i møte med dette. Barna kom altså inn til en forestilling som var i gang, med Bodil stående på hodet og materialene lagt i et rede ved siden av henne. Her var vi åpne i møte med barna, men forhold oss i størst mulig grad til den satte strukturen.

2. I den andre økten var det bare Amalie, Sebastian og Oliver som var friske og tilgjengelige for prosjektet. Da utforsket vi scenografien og elementene, og jobbet med trygghet i barna mot både ukjent scenografi og utøver. Denne økten ble en friere lek-basert økt, der vi fulgte barnas impulser og ideer i møte med scenografien. Her la jeg ut ringene på gulvet og inviterte barna inn i rommet, uten noen satte føringer. Vi lot barna utforske og leke med ringene uten føringer om hva de skulle gjøre, og vi fulgte

deres tankerekker og impulser. Både Bodil og jeg ble en del av barnas lek, i samspill med ringene.

3. I den tredje økten var alle barna til stede. Amalie og Sebastian hadde nå sitt tredje møte med prosjektet, mens Andreas fikk sitt første. Oliver, Nora og støttepedagog Hedvig fikk sitt andre møte med prosjektet. Denne økten ble delt opp i flere deler. Først ville jeg se nærmere på Nora og hennes møte med Bodil, ringene og forestillingen. Hun fikk komme inn i rommet uten de andre barna. Vi la ut ringene og Bodil danset for henne, mens jeg og Hedvig satt i bakgrunnen og observerte. Etterpå inviterte jeg de andre barna inn i en utforskning av ringene. Helt til slutt danset Bodil forestillingen for barna, slik hun gjorde i økt 1.

I løpet av disse øktene oppsto det tre ulike hendelser i samspillet mellom Nora og Bodil som jeg ønsket å se nærmere på. Disse hendelsene kan sees på som ulike former for deltagelse i scenekunsten, og vil bli presentert og drøftet i kapittel 7 – Tre hendelser.

4.4.1 Utvalg av datamateriale og kunstnerisk overførbarhet

I løpet av de tre øktene var det flere barn til stede. Amalie og Sebastian var til stede i alle tre øktene, Oliver var med i økt 2 og 3, og Andreas var med i den tredje økten. Fokuset mitt gikk i retning Nora og hennes samspill med Bodil i øyeblikket, men det hører til det fulle bildet at også de andre barna og deres responser var til stede. Ved å velge Nora, velger jeg bort de andre barna. Jeg velger bort at Sebastian satt med høye skuldre og hendene knyttet i eget fang i første økt og jeg velger bort tryggheten han utstrålte i siste økt. Jeg velger bort Amalie som vugget overkroppen frem og tilbake i takt med musikken, mens hun hadde fullt fokus på Bodil som danset. Jeg velger bort Andreas og Sebastian, helt oppslukt i en taktil utforskning av ringene. Jeg velger bort Oliver som la seg oppå ringene og svømte med kroppen bortover. Og jeg velger bort Andreas som snurret rundt på knærne mens han lo høyt. Et barns deltagelse går, i arbeidet med å velge ut datamateriale, på bekostning av andre barns deltagelse.

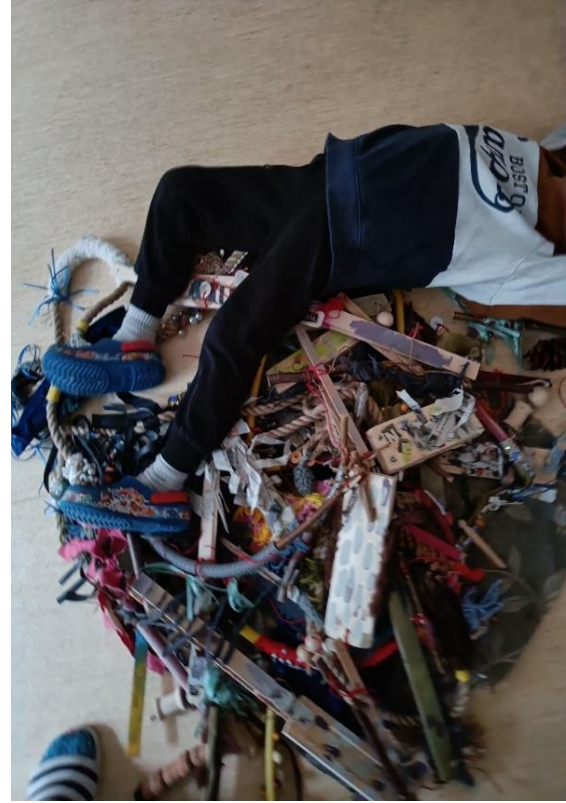
Det kan være flere grunner til at jeg velger å bruke akkurat Nora i denne oppgaven. Flere av situasjonene jeg har nevnt over er den type deltagelse jeg hadde sett for meg at jeg skulle skrive om, før vi gikk inn i prosjektet. Dette var altså en forventet type deltagelse. Nora sine responser var helt uventede og overrasket meg. Disse tiltrakk seg derfor mer oppmerksomhet

enn de andre. De tre hendelsene som jeg drøfter i kapittel 8 sto tydelig fram for meg allerede i den første økten, noe jeg utdyper i kapittel 6 – analyse.

Selv om jeg var fornøyd med valget om å konsentrere meg om disse hendelsene, så må jeg også være klar over at jeg i dette aktive valget velger bort mye annet. Selv om jeg mener at jeg var åpen for alt som ville dukke opp, for eksempel hos de andre barna, så må jeg også erkjenne at jeg tidlig ble veldig opptatt av disse hendelsene. Hva ville skjedd hvis jeg ikke hadde tatt avgjørelsen om hva jeg ville skrive om før i etterkant av alle øktene? Ville for eksempel Andreas, som ikke hadde muligheten til å være med før i den siste økten, ha gjort noe som kunne snudd om på hele tankegangen min? Jeg var veldig opptatt av å ivareta Amalie og Sebastian i den første økten, der jeg opplevde at de var usikre og utrygge. Men ga jeg dem nok åpen oppmerksomhet rettet mot prosjektet? Var jeg oppmerksom nok på deres utforskning og dere møte med danseforestillingen som foregikk foran dem?

Nora har diagnosen barneautisme. Autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som blant annet kan påvirke sosiale ferdigheter, kognitive funksjoner og språkutvikling. utfordringer som ofte går igjen i sammenheng med denne diagnosen kan handle om blikk, berøring og fokus (Martin, 2009). I denne oppgaven er likevel ikke målet å skrive frem autismediagnosen med sine kjennetegn eller utfordringer. Som dansekunstner er det barnet, og ikke diagnosen, som er spennende. Det er møtene med kunsten, og ikke de hverdagslige utfordringene som gir meg kunnskap. Det jeg skriver om er ikke diagnosespesifikt, da jeg som dansekunstner ikke trenger å vite hvilke diagnoser jeg kan møte. Målet er heller å tilnærme seg kunnskap som kan overføres til flere barn, andre situasjoner og nye kunstmøter i fremtiden. Jeg ønsker å lære og forstå mer om hvordan jeg som koreograf kan skape rom for alle barn og deres spontane innspill og intuitive responser på dansekunsten.

Jeg kjenner til Nora fra barnehagen der jeg jobber, og hun er en stor del av grunnen til at jeg søkte meg inn på denne masterutdanningen og at jeg velger å skrive om inkluderende scenekunst. Nora er det barnet som jeg har observert i møte med ulike kunstuttrykk i barnehagen tidligere, og disse opplevelsene har lagt mye av grunnlaget for min kunstneriske interesse mot barn med funksjonsvariasjoner. Dette har vært inngangen min til både studieløpet og selve prosjektet, og det var naturlig at dette også påvirket utvalget av datamateriale. Men jeg må også erkjenne at jeg derfor ikke var like åpen og mottakelig for hva de andre barna kunne åpne opp for i løpet av prosjektet.



4.5 Observasjon

Postholm (2010) skriver at observasjon er noe vi alle gjør. Når man går forbi noen i parken, når man ser på at barna leker, når man ser noen som har fine klær. Vi observerer farten på de som går forbi oss, lydnivået på barna som krangler og fornemmer roen når vi går langs strandkanten. Forskjellen mellom disse observasjonene og de observasjonene som blir gjort i en forskningssammenheng er at en forsker har et fokus på observasjonene sine, som er systematiske og hensiktsmessige (s.55). Selv med fokus og retning i observasjonene vil en kvalitativ forsker likevel være opptatt av å observere i en naturlig setting og være åpen for nye impulser og fenomener. Fangen (2010) sier at denne åpenheten og fleksibiliteten i forhold til fokus og forskningsspørsmål er noe av det som kjennetegner både kvalitativ metode generelt, men også observasjon som metode. En observasjon av et menneske kan altså også være en tilgang til dens opplevelser og mening, og subtile og implisitte erfaringer kan komme frem (Johansson, 2016).

Jeg gikk inn i dette prosjektet med en tanke om å bruke observasjon som min hovedmetode for å uthente data. I de øyeblikkene hvor jeg kunne stå «på utsiden» og titte inn, og kun være i rollen som masterstudent, kan man nok si at denne metoden ble brukt. Men siden jeg har en

såpass stor kjennskap til barna på forhånd var det vanskelig å ikke bli deltagende, selv i de situasjonene der jeg prøvde å observere fra utsiden.

I den første økten i barnehagen stilte jeg meg bak barna, mest mulig usynlig og nøytral. Jeg observerte hvordan barna reagerte på Bodil og på de første koreografiske tankene i forestillingen «Aliens». Sebastian og Amalie var tydelig usikre, og Sebastian ga flere usikre blikk i retning Amalie. Han satt med hendene knyttet i sitt eget fang, og skuldrene var høye og anspente. Jeg kjenner disse barna fra før, siden jeg jobber som tilkallingsvikar i barnehagen. Jeg kjenner Sebastian godt nok til å gjenkjenne at han var ubekvem med den ukjente situasjonen og oppmerksomheten det ga å være så få barn i rommet. I tillegg kan jeg som dansekunstner gjenkjenne hvor intenst det kan være å sitte på mottakersiden av en forestilling som kommuniserer direkte med publikum. Øyekontakt og direkte bevegelser i rommet kan virke skremmende og utrygt når man er så få som tre barn i rommet. I en større barnegruppe ville Bodil ha funnet noen barn som er tryggere, og begynt kommunikasjonen ut mot akkurat de tryggere barna. Men i denne settingen opplevdes det som litt intenst for Amalie, og kanskje spesielt for Sebastian. Jeg bestemte meg derfor for å sette meg ned på gulvet sammen med dem, snakke med dem og utforske sammen med dem gjennom resten av forestillingen. Ved å selv være delaktig i kunstmøtet kunne jeg se forestillingen fra barnas synspunkt og med barnas blikk.

Altså byttet jeg metode, fra observasjon til deltagende observasjon. Dette er noe jeg gjør ut ifra at jeg har en utøvers blikk på situasjonen og en artografisk tilnærming til prosjektet. Artografens måte å observere på kan sees på som en berikelse og videreføring av det Postholm (2010) skriver.

4.5.1 En dansende kropp i observasjon

Min bakgrunn som dansekunstner gjør seg gjeldende i observasjonene mine. Som dansekunstner legger jeg vekt på de kroppslige reaksjonene og verdsetter de fysiske uttrykkene. Jeg observerer barnet som løfter skuldrene og senker hodet og tolker dette som at barnet ikke føler seg trygg. Jeg verdsetter barnet som reiser seg opp og beveger kroppen i takt med musikken og tolker dette som engasjement og deltagelse i aktiviteten vi gjennomfører.

Når jeg da opplevde at Sebastian var ukomfortabel og følte at jeg ikke klarte å ivareta han, så gjorde dette såpass sterkt inntrykk på meg at jeg tok et valg om å bytte metode i innsamlingen av data.

Jeg er også opptatt av hvordan for eksempel fokus kan se ut i kroppen. Da Nora oppdaget Bodil første gangen, satt hun helt stille mens hun observerte dansen. Kroppen var som fryst mens øynene fulgte Bodils bevegelser og retninger. Jeg tolker dette som at fokuset var til stede og at Nora var engasjert i det hun så. Jeg brukte min egen kroppslige kommunikasjon til å tolke og fornemme barnas opplevelser i møte med kunsten.

I ettertid ser jeg at mitt mål med prosjektet var at barna skulle være mer kroppslig og fysisk aktive i utforskningen. Jeg hadde sett for meg at barna kom til å reise seg opp, holde ringene foran seg og fysisk utforske materialene. For eksempel trodde jeg at de ville ha ringene rundt halsen, holde ringene med hendene og klatre inn i ringene, klemme ringene sammen så de skiftet form eller svinge ringene på armene sine som en rockering. Dette var ikke nødvendigvis slik barna utforsket ringene på. De satt stille på gulvet og kjente forsiktig på ringene og deres materialer, uten at dette utviklet seg til en større og kroppslig utforskning. De løftet opp ringene, men la de tilbake på gulvet og fulgte med på hva danseren gjorde. Barna hadde et større og tydeligere fokus på danseren gjennom hele prosjektet enn jeg hadde trodd på forhånd. Dette gjorde også at tanken om at forestillingen skulle utvikle seg til en fri utforskning og gå bort fra den vanlige forestillingsformen uteble. Jeg hadde trodd at barna kom til å speile Bodil og være interessert i å utforske kroppslig sammen med henne, før de tok disse impulsene inn i en egen, fri utforskning som kan minne om lek.

Her tok mine egne tanker om hva en kroppslig utforskning kan være og hvordan den kan komme til uttrykk, over. Jeg brukte her min egen kroppslige forforståelse inn i observasjonene, og lot denne forforståelsen styre hva jeg så etter i barnas utforskning.

4.5.2 Observatør i møte med et kunstnerisk uttrykk som jeg selv har skapt

Hva gjør det med meg som observatør at jeg selv er ansvarlig for det kunstneriske uttrykket jeg observerer? Hvilke tanker og reaksjoner har jeg med meg, både bevisst og ubevisst? Og hvordan kan man være kunstnerisk eller forskende objektiv til noe man selv har skapt?

Den skapende prosessen er sjelelig, ofte langvarig og evig forbundet med meg. Selv om jeg og Bodil, i felleskap, nå har laget et produkt og en forestilling, så klarer jeg ikke å skille meg selv fra den skapende prosessen og alle tanker og avgjørelser som ble tatt. Min forforståelse vil her påvirke forskerrollen min, hva jeg observerer og hva jeg vektlegger. Jeg vil aldri bli

helt objektiv i møte med mitt eget kunstneriske uttrykk. Nettopp derfor er den artografiske og kunstbaserte forskningen et godt utgangspunkt for denne oppgaven. Den artografiske tilnærmingen tillater meg å ha alle rollene mine samtidig. Den kunstbaserte forskningen er ikke ute etter å finne svar, men å spørre spørsmål, og jeg frigjøres dermed fra ansvaret om å være objektiv i møte med datamaterialet. Ved å bruke artografens blikk på en kroppsfenomenologisk studie, kan jeg bruke forforståelsen min i møte med datamaterialet og forskningen.

4.6 Deltagende observasjon

«Du ser ikke alt du får øye på, du får ikke øye på alt du ser, og du ser i tillegg gjerne noe annet enn det du får øye på» (Sundet, 2010, S.123)

Thagaard (2018) skriver at deltagende observasjon innebærer at vi deltar i aktivitetene sammen med deltagerne i undersøkelsen. Hun skriver videre at utfordringen med denne metoden er at man kombinerer deltagelse med observasjon, og altså forstår situasjonen og miljøet innenfra samtidig som man opprettholder en analytisk distanse (s.70). I den deltagende observasjonen deltar man altså i situasjonen man skal observere. Som utdannet danser er jeg trygg på min egen kropp som instrument, og gjennom min kunstneriske praksis er jeg godt vant til å utforske gjennom bevegelser og handlinger, og samtidig ha en analytisk distanse.

Marit Sundet (2010) påpeker i boken «Usedvanlig kvalitativ forskning» at deltagende observasjon ikke nødvendigvis er den beste metoden i møte med barn med funksjonsnedsettelse. Sundet (2010) peker på at det som skiller mennesker med funksjonsvariasjoner fra andre mennesker ikke nødvendigvis er selve funksjonsnedsettelsen, men vår forståelse av den (s.124). Som forsker vil man dermed møte på en utfordring. Sundet (2010) mener at man ikke kan klare å frigjøre seg fra egne oppfatninger og forståelser av de ulike funksjonsnedsettelsene man observerer, og at man dermed blir «fanget i sin egen orden av referanser» (s.125-126). Hun skriver at «Den generelle forskningsmessige utfordringen her er at denne klassifiseringen ofte avspeiler en forståelse av utviklingshemmetes identitet som grunnleggende forskjellig fra identiteten til dem som ikke har en slik funksjonshemming» (S.126). Autismespekteret defineres ikke nødvendigvis som en funksjonsnedsettelse, men som en kognitiv svikt (Martin, 2009). Likevel ser jeg flere likhetstrekk i det Sundet (2010) skriver

her. Forforståelsen om diagnosen man skal observere kan styre forskningsprosjektet i flere retninger, og som forsker bør man være bevisst sin egen forståelse.

Jeg skal heller ikke observere selve diagnosen, men samspillet mellom barna og kunsten. Likevel må man være sin egen forforståelse bevisst og være klar over hvordan denne kan påvirke både observasjoner og selve analysen av et datamateriale. Det er derfor nødvendig å bearbeide og være bevisst sin forforståelse av hvem mennesker med en satt diagnose er, både i inngangen til prosjektet, men også underveis i forskningsprosessen. Man kan her risikere å fortolke informantens fortellinger og data ut fra andres definisjoner om hvem de er, og risikerer ikke bare informantens troverdighet, men også forskerens evne til å bearbeide sine egne forestillinger (Kittelsaa, 2010, s.171).

Nicole Martin (2009) understreker at uansett hvor mye du leser og lærer om autismespekteret, vil den eller de du møter med diagnosen være den som definerer diagnosen for deg (s.25). Din definisjon vil altså avhenge av hvem du har møtt, hvilke utfordringer eller kjennetegn ved diagnosen de innehar og hvordan de møter verden. I mitt tilfelle vil diagnosen barneautisme være definert av Nora og hvordan jeg kjenner henne. Hennes måte å kommunisere på, utforske på og møte verden på danner grunnlaget og forståelsen min av diagnosen. Alt som vurderes som relevant i en observasjon, stammer fra min tolkning og forforståelse som forsker. Dette vil igjen være avgjørende for hvilket resultat jeg som forsker ender opp med (Sundet, 2010). I denne oppgaven er det ikke diagnosen, men samspillet som er spennende for meg. Likevel vil diagnosen og min forforståelse av denne være i spill i både det kunstneriske arbeidet og i forskningen.

4.7 Intervju

I etterkant av øktene i barnehagen kjente jeg at jeg ønsket å få inn flere synspunkter. Jeg bestemte meg derfor for å intervjuer både Bodil, som danset, og Hedvig, som var støttepedagogen til Nora. Jeg gjennomførte intervjuene skriftlig, og jeg mener på den måten at informantene kunne sikre seg at deres utsagn og meninger ikke blir misforstått. I tillegg får informantene muligheten til å tenke seg om før de svarer på spørsmålene.

I den fenomenologiske tilnærmingen er intervju en av de mest brukte metodene for å finne data. Som forsker kan man finne essensen i deltagerens opplevelser og fortellinger gjennom å stille åpne spørsmål som gir fokus til temaet (Postholm, 2010, s.43). Kvale & Brinkmann (2015) sier at et kvalitativt forskningsintervju handler om «å forstå sider ved

intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (s.42). Videre skriver de at strukturen på et kvalitativt forskningsintervju ligner på en vanlig samtale, men med en bestemt metode og spørreteknikk til grunn. I et intervju vil forskeren stille åpne spørsmål og la intervjuobjektet svare så utfyllende som de ønsker, uten å bli styrt. Intervjueren bør ha en bevisst naivitet, og være åpen for nye og uventede retninger og fenomener som kan oppstå. Formålet med intervjuet er å prøve å forstå betydningen av ulike tema i deltagerens erfaringer. Intervjuet bør inneholde både faktaspørsmål og meningsorienterte spørsmål for å best mulig kartlegge hvordan noe har opplevdes eller blitt erfart av noen andre (s.47). Gjennom et godt gjennomført intervju vil man få tilgang til velformulerte og gode erfaringer fra mennesket man forsker på.

Jeg utformet intervjuene med åpne og beskrivende spørsmål, og intervjuguiden ble utformet før problemstillingen kom på plass. Innledningsvis spurte jeg informantene om yrkesbakgrunn og forventninger til prosjektet, for å plassere deres forforståelse. Videre stilte jeg åpne spørsmål vedrørende de tre hendelsene som hadde oppstått. Intervjuene ble gjennomført skriftlig, kort tid etter at den siste danseøkten i barnehagen var gjennomført. På dette tidspunktet hadde jeg ikke anonymisert Nora og jeg kalte henne «barnet med autismespekterforstyrrelser» i intervjuet. Både Bodil og Hedvig sine svar speiler dette, og de bruker «barnet» når de snakker om Nora. Jeg har valgt å gjengi svarene fra intervjuene i sin helhet, uten min redigering, og sitatene vil derfor også bruke «barnet» i oppgaveteksten. Dette kan oppleves som en unødvendig distanse til Nora, men jeg mener at dette er nødvendig for å frem informantenes synspunkter og meninger.

4.8 Kvalitet i kvalitativ forskning

«Et vanlig bilde av en forskningsprosess er at den starter med spørsmål, fortsetter med datainnsamling og ender i analyser som gir svar» (Nyeng, 2012, s.17).

Fordi det kvalitative feltet legger vekt på tolkningen og meningen man finner i den, kan man stille spørsmål til hvordan man kan vurdere kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2018, s.19). Innen det kvalitative feltet brukes begrepene reliabilitet, validitet og generalisering for å kvalitetssikre forskningen. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, validitet handler om forskningens gyldighet. Generalisering, naturalistisk generalisering eller overførbarhet (Postholm, 2010, s.130, Thagaard, 2018, s.19) handler om hvorvidt tolkningen og funn fra en forskning også kan være aktuell i andre sammenhenger. Thagaard (2018) skriver at reliabilitet

handler om å ta en kritisk vurdering i forhold til om prosjektet er utført på en pålitelig måte. Vil en annen forsker komme frem til det samme resultatet, med de samme metodene? For å vise reliabilitet kan forskeren vise og synliggjøre hvordan datamaterialet er samlet inn, hvilke forskningsstrategier som er brukt og beskrive analyseprosessen slik at andre kan vurdere de. Dette kalles å være transparent (s.187-188).

Nyeng (2012) skriver at reliabilitet ofte vil dreie seg om konsistens i funnene, altså «hvorvidt man finner noenlunde de samme resultatene dersom man gjør den samme studien på nytt» (s.107). Her er det også viktig at forskerens subjektivitet kommer tydelig frem (Postholm, 2010, s.135). Reliabilitet kan altså knyttes til selve forskningsprosessen og utførelsen av studien. Ved å vise reliabilitet i en forskning vil verdien av funnene øke. Leseren vil få tillit til studien og til at prosessen er ordentlig gjennomført. Ved å kreve reliabilitet av forskere mener jeg at man kan si at kvaliteten på all kvalitativ forskning vil øke.

Validitet knyttes til gyldigheten av de tolkningene som er framkommet i forskningen. Er tolkningene og funnene gyldige i forhold til den virkeligheten som er forsket på? Har man forsket på det man sa at man skulle forske på? (Thagaard, 2018). For å vise validitet kan man gå kritisk igjennom analyseprosessen og vise til alternative perspektiver. Thagaard (2018) sier at man forsterker verdien i sine egne valg og tolkninger ved å vise at andre innfallsvinkler ikke er relevante for studien (s.189). Troverdigheten og verdien øker altså ved at man har lett etter andre perspektiver. Validitet kan knyttes til funnene i en studie og behandlingen av datamaterialet.

Naturalistisk generalisering kan knyttes til overførbarhet. Postholm (2010) sier at tykke beskrivelser av et fenomen kan være med på å skape en naturalistisk generalisering (s.131). Her vil leseren kunne kjenne igjen sin egen opplevelse og erfaringer i teksten, og studien vil dermed være nyttig og relevant for andre sammenhenger enn akkurat det som studien beskriver. Leseren kan få en utvidet forståelse for sin egen situasjon av å lese studien. Generaliseringen kan altså knyttes til resultatene i en studie. Det kan også være lurt å inneha en kritisk reflekterende subjektivitet som forsker. Dette kan bety å ha en kritisk refleksjon over sin egen fortolkning og bakgrunn. For å kvalitetssikre forskningen kan man gjøre tiltak som triangulering og member check.

Ved en triangulering vil man bruke flere ulike kilder eller ståsted for å støtte sine funn og teorier. Hvis flere ulike kilder kan bekrefte det samme, vil dette støtte funnene. Ved en member check vil man spørre om forskningsdeltageren kan kjenne seg igjen i det som blir

presentert. Deltageren kan lese gjennom intervjuer eller observasjoner og vedgå om den kan kjenne seg igjen i tolkningene (Postholm, 2010, s.133). Her vil det komme en mulig etisk utfordring, hvis deltageren ikke kjenner seg igjen i tolkningene eller er uenig i det som presenteres. Skal man da forandre på tolkningen og beskrivelsen for å imøtekomme deltageren eller skal man prøve å forklare sin teoretiske bakgrunn og innfallsvinkel så deltageren kan forstå hvorfor det er blitt som er det blitt? Hvor går grensen for hva en forskningsdeltager skal tåle? Thagaard (2018) skriver at det er noen etiske vurderinger og dilemmaer i arbeidet med teori og data. Forskningsdeltagerne som har vært med på studien vil ikke være til stede under analyseprosessen og en forsker vil kunne ha et annerledes perspektiv enn det deltageren hadde selv under hendelsen som er forsket på. Det etiske dilemmaet her handler om å ivareta forskningsdeltagerne slik at man ikke tar skade av å være med i forskningen. Thagaard (2018) beskriver videre at for eksempel mennesker fra svake grupper i samfunnet kan få en forsterket nederlagsfølelse av å lese perspektiver og tolkninger gjort av forskere, som kan oppleves å komme fra en sterkere gruppe (s.196). Det virker vanskelig å skulle sikre seg mot absolutt alle etiske utfordringer som kommer med kvalitative studier, men slik jeg forstår det må man prøve å best mulig tenke igjennom mulige etiske dilemmaer på forhånd. Man bør også formulere mest mulig informasjon om forskningen i et samtykkeskjema, slik at deltageren kan være klar over hva som kan skje i løpet av forskningen, hvilken retning det kan ta og hvilke rettigheter man har. Hvis man i tillegg gjør sitt beste for å ivareta forskningsdeltagerne og forstå deres side av saken, så tror jeg det kan sies å være i tråd med en etisk måte å opptre på.

Det finnes flere måter å styrke reliabiliteten på. I denne oppgaven gjør jeg rede for og informerer leseren om tilnærmingen til prosjektet, forarbeidet og hvordan etterarbeidet er gjort. Denne helhetlige fremstillingen av prosjektet og prosessen gjør at leseren selv kan vurdere fremgangsmåte og resultater. Dette vil igjen styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018). Jeg har utformet en intervjuguide med åpne spørsmål, der jeg ønsket å høre informantenes opplevelse av hendelsene. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring som er vedlagt styrker også oppgavens validitet, da informantene selv kan vurdere prosjektet før de velger å delta. Naturalistisk generalisering handler om i hvilken grad mine resultater kan overføres til andre personer og studier. Jeg har relativt få informanter og det kan være vanskelig å måle om mine funn har relevans for andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel mener jeg at funnene i denne oppgaven kan være relevante for flere skapende kunstnere og andre som jobber med barn, og at oppgaven kan bidra til økt forståelse og ny innsikt i temaet oppgaven omhandler.

Innen den kunstbaserte forskningen vil kriteriene for kvalitet i forskningen utspilles noe annerledes. Kan man egentlig måle kvalitet på samme måte som i det mer tradisjonelle forskningsparadigmet, når forskningen ligger så tett opp mot kunsten? Hvordan kan man måle kvalitet i kunsten, som er så sjelelig forbundet med kunstneren, som er så individuell og alltid i endring? Hvordan skal man måle kvalitet i forskningen som bruker kunsten som grunnmur, som utgangspunkt og som samarbeidspartner?

Den kunstbaserte forskningen kan kanskje ikke vurderes ut ifra disse begrepene. Kunstbasert forskning er opptatt av å stille spørsmål, ikke av å finne svar. Den søker ikke etter å presentere noe som allerede eksisterer, men vil produsere ny kunnskap og innsikt. Kanskje er det nettopp på grunn av denne kompleksiteten at den kunstbaserte forskningen kan sees på som troverdig. Forskningen er uforutsigbar og krever et åpent sinn, og nye oppdagelser er mulig (Østern et al., 2021).

Jeg mener at begrepene som er i spill i det kvalitative forskningsfeltet kan overføres til den kunstbaserte forskningen. Selv om en annen forsker ikke ville ha kommet frem til akkurat det samme resultatet, så kan resultatet likevel si noe om prosessen og datamaterialet. Og gjennom å være transparent vil man vise prosess og valg, og på denne måten få større troverdighet i resultatene sine. Jeg har i denne oppgaven et artografisk blikk på en kroppsfenomenologisk studie, og velger derfor å ha med meg disse begrepene inn i arbeidet.

5 Etske betraktninger

Her vil jeg redegjøre for noen av de etiske betraktningene jeg har gjort meg i arbeidet med denne oppgaven. Innledningsvis jeg vil presentere arbeidet med NSD og forskningsetikk, før jeg reflekterer over barn i møte med kunst og forskning.

5.1 NSD og forskningsetikk

Etiske betraktninger er spesielt viktige i denne oppgaven, da forskningen omfatter barn. God informasjon og et oversiktlig samtykkeskjema er vesentlig for at informantene, og i dette tilfelle – deres foresatte, kan få utfyllende informasjon om prosjektet og ha god oversikt over sine egne rettigheter og krav underveis. Prosjektet ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnhenting, og foreldrenes samtykke ble innhentet. Oppbevaring av personopplysninger har vært i tråd med retningslinjene fra NSD og alle involverte fikk utfyllende informasjon om dette i samtykkeskjemaet. (Se vedlegg:

informasjonsskriv og samtykkeskjema, og vurdering fra NSD). Alle informantene er anonymisert og byttet ut med fiktive navn slik at opplysningene som kommer frem i oppgaven ikke kan knyttes opp mot enkeltindivider, barnehagetilhørighet eller kulturell bakgrunn. I bildene er ansikt og andre identifiserbare kjennetegn sensurert av hensyn til barnas personvern.

Thagaard (2018) skriver at det er tre viktige prinsipper i forhold til etiske retningslinjer, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta (s.22). I mitt prosjekt blir det viktig å ivareta og være sensitiv med opplysninger jeg har fått, og sikre en trygg deltagelse for informantene mine. DMMH's forskningsetiske reglement sier at viktige prinsipper for forskningsetikk er respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (2017, s.2). Reglementer sier videre at «Barn skal bare involveres når informasjonen ikke kan skaffes på en annen måte, og forskningen er til direkte og betydelig nytte for barn. Risikoen og belastningen ved å delta må være ubetydelig» (2017, s.2). Det er altså viktig å være klar over sitt ansvar for at det er barnas perspektiver og stemmer som blir ivaretatt i et forskningsprosjekt. Barna må også kunne velge å ikke være med i et prosjekt, eller trekke seg ut hvis de ønsker det.

5.2 Barn i møte med kunst og forskning

Det å skulle skrive frem et barns reaksjoner, personlighet, utseende eller tankesett er i utgangspunktet en etisk utfordring. Som kunster, forsker og masterstudent skal jeg prøve å beskrive hvordan et annet menneske fremstår, hvordan dette barnet reagerer på mine tanker og hypoteser, og forsøke å tolke hva dette barnet tenker og føler i en gitt situasjon. Når dette barnet i tillegg har en autismspekterforstyrrelse, så kjenner jeg at jeg beveger meg inn i et område man skal behandle med respekt. Nora har ikke mulighet til å påvirke denne beskrivelsen av seg selv, og hun har ingen måte å bidra i dette arbeidet på. Nora har lite verbalspråk og hun kommuniserer i hovedsak gjennom fysiske kroppsbevegelser som viser hva hun vil. Hun kan for eksempel ta tak i hånden din og lede deg mot et objekt hun vil få tak i eller hun bruker blikket sitt til å lede oppmerksomheten din i den retningen hun ønsker. Hun kommuniserer altså kroppslig.

Jeg prøver i denne masteroppgaven å holde meg til konkrete beskrivelser av reaksjoner, verbalspråk og fysisk utforskning i møte med mine kunstneriske tanker. Jeg er ingen spesialpedagog og har ingen forutsetning for å uttale meg på et spesialpedagogisk nivå om

denne diagnosen. Likevel vil noe av min forforståelse rundt diagnosen kunne påvirke mine observasjoner.

Postholm (2010) skriver at «de som blir studert, særlig hovedinformantene, trenger så mye informasjon som mulig om hensikten med forskningen og de forskningsaktiviteter som tenkes gjennomført» (s.145). I forkant av øktene sendte jeg ut informasjon og innhentet samtykke fra de foresatte. Jeg spurte barna om de ville være med inn i rommet før hver økt, men jeg må også innse at informasjonen om hva dette prosjektet er og hva det skal brukes til i hovedsak har nådd ut til de foresatte, ikke til barna selv. Det er jo de ansatte i barnehagen og de foresatte som har fått den skriftlige informasjonen om hva jeg som kunstner skal bruke dette til. Jeg kjente også på at jeg, som skapende dansekunstner, har et mål og en hensikt med situasjonen jeg inviterer barna inn i. Jeg hadde sett for meg situasjoner, reaksjoner eller impulser som jeg ønsket å skrive om i denne oppgaven. Jeg hadde tenkt ut øyeblikk og impulser som jeg kunne ta med videre inn i en skapende, kunstnerisk prosess.

Forsto Nora at jeg skulle skrive en masteroppgave om hennes spontane deltagelse i et kunstmøte? Ville hun ha vært like fri i utforskningen hvis hun visste det? Og hvilken konsekvens kan man få av å være med på et sånt prosjekt? Jeg gjorde mitt beste for at barna skulle ha en trygg og god opplevelse i rommet med oss, men jeg kan jo ikke vite hva de egentlig syns om å bli «misbrukt» på denne måten. For å sette det litt på spissen, så har barna mistet rettighetene over sin egen lek og utforskning, da jeg som kunstner har overtatt og jobbet videre med dette i møte med mine egne kunstneriske ideer og i møte med min egen masteroppgave.

En annen etisk refleksjon jeg har gjort meg, er at jeg hadde et tydelig mål om hvilken type utforskning jeg ønsket. Jeg ville ha en taktil utforskning av materialene. Og hva blir da egentlig barnets rolle i utforskningen når jeg har et så tydelig ønske? Styrer jeg barna inn i en utforskning som de selv ikke ville ha valgt? Kan danseren klare å være helt åpen og lyttende til barnas impulser når jeg som kunstnerisk ansvarlig har satt så tydelige rammer og ønsker?

Denne styrte medvirkningen har flere sider ved seg. Jeg mener at ved å sette noen begrensninger, så åpner man opp for flere muligheter. Ved å lede barna inn i en taktil utforskning, i stedet for en fartsfull lek, så kan man åpne opp for andre type opplevelser og møter enn om man ikke satte noen rammer. Samtidig må jeg som prosjektleder være bevisst på hvilke rammer jeg setter og hva disse gjør med situasjonen. Kanskje er det feil å si at barna

ble invitert inn i en fri utforskning. Kanskje de heller ble invitert inn i en taktil utforskning av de ulike materialene.

I «Etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen» beskriver Eide et al (2010) det asymmetriske maktforholdet som oppstår mellom barn og forsker. De beskriver hvordan den voksne forskeren er i en maktposisjon i møte med barna og hvordan dette forholdet er asymmetrisk, da forskeren har bestemt forskningssammenhengen, tema, betingelser, metodologi og kontekst (s.39). De skriver videre at «For å få tilgang til barnas stemmer er det en forutsetning at forskeren gjør valg som åpner for barnas muligheter til å tre frem. Hvordan forskeren leser eller tolker observasjonsdata, vil også prege forståelsen og framstillingen av forskningen» (s.34-35). Dette er viktige refleksjoner som jeg linker opp mot min rolle som kunstner og mitt ønske med utforskningen. La jeg til rette slik at barnas stemmer fikk komme frem? Eller tok min kunstneriske visjon over? Og hvordan valgte jeg å bruke og fremstille observasjonsdataene jeg samlet inn?

Dette er etiske dilemmaer og refleksjoner som jeg mener det er viktig å ha i en slik prosess. Disse etiske vurderingene ble en integrert del av den skapende prosessen, og var noe både jeg og Bodil diskuterte hele veien. Likevel er det en balansegang mellom å oppfylle den kunstneriske visjonen og ivareta barna i dette arbeidet.

6 Analyse

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for analyseprosessen jeg har foretatt meg i arbeidet med denne oppgaven.

Som koreograf er jeg opptatt av deler og helheter i samspill. Små øyeblikk som fanger oppmerksomheten, små bilder som forsvinner inn i en bevegelse. I analysen av dette datamaterialet har jeg latt meg inspirere av min egen kunstneriske praksis og valgt ut øyeblikk som skilte seg ut og festet seg i den umiddelbare gjennomføringen. Videre har jeg valgt å presentere disse øyeblikkene på en måte som leder leseren i samme retning som min egen opplevelse. Jeg har brukt tykke beskrivelser for å beskrive hendelsene og gitt hver hendelse en overskrift som korresponderer med mine opplevelser av øyeblikkene. På denne måten leder jeg leseren inn i samme opplevelse av hendelsene som jeg selv hadde, akkurat som jeg som koreograf kan forme øynene til publikum før en forestilling, og leder dem inn i mine kunstneriske tanker i et verk. I denne prosessen har det vært viktig for meg å være i dialog

med kunnskapen, erfaringene og arbeidsmetodene jeg allerede innehar som koreograf og dansekunstner.

Jeg har tatt utgangspunkt i tematisk analyse, og knyttet dette opp mot mine egne koreografiske og kunstneriske tanker. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster og temaer i et datamateriale (Braun og Clark, 2006). Ifølge Braun og Clark (2006) handler den tematiske analysen om å finne temaer i datamaterialet og kode disse temaene. De understreker at det ikke nødvendigvis er de temaene som oppstår flest ganger som telles som et tema, men noe som fanger oppmerksomheten til forskeren og som gir mening opp mot problemstillingen.

Jeg knytter temaene jeg har funnet i datamaterialet opp mot den koreografiske tankegangen min og skaper nye overskrifter og temaer som har relevans for mitt kunstneriske og skapende arbeid. På denne måten ser jeg overførbarheten til mitt kunstneriske virke og jeg skaper relevans mellom forskningsarbeidet og det skapende arbeidet mitt.

6.1 Seks faser i den tematiske analysen

Braun og Clark (2006) beskriver 6 steg, eller faser, man går gjennom i den tematiske analysen.

Fase 1 handler om å få oversikt over datamaterialet, transkribere (hvis nødvendig), lese datamaterialet og skrive ned ideer til temaer.

Fase 2 handler om å begynne å sortere datamaterialet inn i ulike koder, eller system.

Fase 3 handler om å lete etter temaer innad i disse systemene og samle de relevante dataene i samme tema.

Fase 4 handler om å se over temaene og se om kategoriene gir mening opp mot datamaterialet. I denne fasen lager man en oversikt, et tematisk kart av analysen.

Fase 5 handler om å definere og navngi de ulike temaene og å begynne å analysere de ulike temaene for å finne essensen i hver kategori.

Fase 6 handler om å produsere rapporten, analysere de utvalgte temaene og relatere de opp mot problemstilling og teori.

Temaene jeg koblet hendelsene opp mot var i første omgang disse:

Hendelse 1 – overstimulering

Hendelse 2 – deltagelse

Hendelse 3 – meningsskaping

Etter mer bearbeiding og fordypning i de ulike temaene, endret kategoriseringen seg, og inndelingen ble som følger:

Hendelse 1 – overstimulering og tilsynelatende ikke deltagende-deltagelse. Jeg kobler også denne hendelsen opp mot opplevd inkludering og trekker paralleller til opplevd deltagelse.

Hendelse 2 – spontan kroppslig deltagelse. Jeg kobler denne hendelsen opp mot medvirkning og opplevd deltagelse, dilemmaet mellom kunstneriske og pedagogiske tanker, og improvisasjonskompetanse i møte med barn.

Hendelse 3 – meningsskaping og uoppfordret verbal deltagelse. Jeg kobler denne hendelsen opp mot barns meningsskaping og undring, og det relasjonelle mellom barnet og kunsten.

Jeg konkretiserte altså temaene opp mot problemstillingen og mine koreografiske grunntanker. Jeg velger å legge verdi i temaene knyttet opp mot egen kunstnerisk praksis. Min kunstneriske praksis påvirker utvalget av datamateriale, og vurderingen og kategoriseringen av datamaterialet. Det som er viktig for meg som kunstner er også det som blir viktig for meg som forsker, og jeg former mine egne forskerøyne med min kunstneriske forforståelse.

Som dansekunstner ønsker jeg å la barna være barn og jeg ønsker å skape rom for at flere barn kan møte dansekunsten. Derfor var det naturlig for meg å koble temaene opp mot hvordan jeg som koreograf kan møte barnas innspill. Jeg kategoriserte datamaterialet opp mot ulike former for deltagelse, da deltagelse er barnas uttrykk i samspill med kunsten. Som pedagog er også deltagelse en form for anerkjennelse av barnets spontane reaksjon.

Jeg jobber ofte improvisasjonsbasert i samarbeid med medskapende dansere. Også her vil jeg bli presentert for et større utvalg av materiale som jeg aktivt velger ut ifra og tar valg i forhold til. Jeg velger, og jeg velger bort. En danser kan improvisere rundt et satt tema jeg har gitt, før jeg velger ut konkrete bevegelser, intensjoner eller øyeblikk som jeg ønsker å jobbe videre

med. Vi fordyper oss i en bevegelse eller et bilde som oppsto i et kort øyeblikk, og som jeg ønsker å gå i dybden på. Vi repeterer og nyanserer, vi finner likheter og ulikheter, og vi setter dette bildet i sammenheng med flere tilsvarende øyeblikk. Denne prosessen er på så måte lik det forskningsbaserte analysearbeidet der jeg hadde et større datamateriale foran meg og foretok et utvalg, som igjen presenteres i denne oppgaven.

7 Tre hendelser

Her vil jeg utdype de tre hendelsene jeg skal drøfte i denne oppgaven. Som nevnt tidligere i oppgaven så oppsto alle hendelsene i det første kunstmøtet, før de utspilte seg i nye variasjoner i en eller flere økter. I disse hendelsene er det noen tematikker som har blitt tydeligere for meg og som jeg forsøker å skrive frem innunder de tre inndelingene. Jeg kobler her hendelsene opp mot begrep som opplevd inkludering, improvisasjonskompetanse, meningsskaping, barns undring og det relasjonelle mellomrommet. I kapittel 8 knytter jeg drøftingene sammen til en avsluttende refleksjon.

7.1 Hendelse 1

Bodil står på hodet med bena hengende ut til siden, mens barna går inn i rommet. Amalie og Sebastian setter seg ned på motsatt side av Bodil, som i et tradisjonelt publikumsoppsett. Nora og støttepedagog Hedvig setter seg ved siden av de andre barna, mens jeg står bak dem, og styrer musikk og noterer i en bok mens jeg lener meg mot en bokhylle. I det Bodil kommer ned fra sin hodestående posisjon og begynner å danse, ser jeg spent bort på Nora. Nora står med ryggen til og har oppdaget en kasse med plusspluss. De små hendene griper rundt de enda mindre byggeklossene og hun setter seg fornøyd tilbake på gulvet. Fortsatt med ryggen til dansingen som foregår, åpner hun hendene sine og ser på klossene hun har fått tak i. Støttepedagogen Hedvig ser på meg og smiler, peker på Bodil og hvisker «Hun har ikke oppdaget henne enda». Hedvig snur Nora så hun sitter i retning Bodil, som er i full gang med å danse og kommunisere med de andre barna. Nora fortsetter å leke med plusspluss-klossene hun har funnet, tilsynelatende uten å registrere hverken musikken som spiller i rommet eller danseren som danser foran henne. Slik sitter hun i flere minutter. Så løfter hun hodet og virker å helt tilfeldig oppdage det som foregår i rommet. Hun blir sittende helt stille, uten å røre klossene som fortsatt ligger i hendene hennes, og stirrer fokusert på Bodil og dansingen. Nora

sitter som fryst i kroppen i nærmere 40 sekunder, før hun snur seg bort og igjen sitter med ryggen til Bodil. Hedvig prøver å snu henne, men Nora snur seg konsekvent tilbake. I den delen av forestillingen der Bodil deler ut ringene og inviterer til utforskning virker Nora nesten å ignorere Bodil og hennes forsøk på kontakt. Hun holder hodet vendt ned mot gulvet og konsentrere seg om sin egen lek med plusspluss-klossene. Når Bodil konsentrerer seg om Amalie og Sebastian, kan jeg se i sidesynet at Nora både ser på og tar på ringene som nå er blitt plassert ut på gulvet rundt om i rommet. Hun virker likevel ikke særlig interessert i ringene, og vender raskt tilbake til sitt eget hjørne med plussplussklossene på gulvet.

Jeg sitter nå på gulvet sammen med Amalie og Sebastian og merker at tempoet i forestillingen er høyt. Kanskje ser jeg dette fordi jeg nå «ser» forestillingen gjennom barnas øyne. Selve dansingen har et høyt tempo, men også hvor ofte vi bytter mellom de ulike koreografiske tankene og de musikalske elementene vi bruker skjer i et høyt tempo. I tillegg er alle ringene laget i ulike materialer og ulike farger, og dette kan også oppfattes som støyende og kaotisk. I samtale med Hedvig etter forestillingen får jeg bekreftet at Nora virket overstimulert av alt som skjedde rundt henne, og at leken med plusspluss kan ses på som en måte å stenge ute alle inntrykkene på og sortere sine egne tanker om det hun opplever. Hedvig påpeker likevel at hun så et fokus som varte lenge til å være Nora og at det ikke alltid er så enkelt å styre fokuset hennes dit man selv ønsker [Forskerlogg 16.11.22].

7.1.1 Drøfting av hendelse 1

Her vil jeg drøfte denne hendelsen og knytte den opp mot overstimulering, tilsynelatende ikke deltagende-deltagelse og opplevd inkludering.

7.1.1.1 Overstimulering – «Barnet valgte å ta avstand fra opplevelsen»

Da jeg først skulle analysere denne hendelsen, så var det første jeg la merke til at Nora virket overstimulert. I en refleksjonssamtale i etterkant av økten kunne også Hedvig bekrefte dette. «Barnet koblet litt ut, og valgte seg en krok med en aktivitet hun var kjent med. Det ble mange sanseintrykk og mye nytt som barnet ikke klarte å forholde seg til. Mange nye faktorer på en gang førte til at «barnet valgte å ta avstand fra opplevelsen i starten» (intervju, 12.12.22). Her kan Hedvig bekrefte at det ble mange sanseintrykk samtidig og at Nora valgte å ta avstand fra kunstmøtet i begynnelsen av økten. I forestillingen er det både lyd, bevegelse og materialer i spill, og det er et høyt tempo av ulike komponenter som er i bevegelse foran henne. Barn med autisme kan ofte velge aktiviteter som matcher deres sensoriske nivå, i

stedet for å velge aktiviteter som roer dem ned (Nicole Martin, 2006, S.71). Valgte Nora å sitte med plusspluss-klossene for å roe seg selv ned? Eller var det disse klossene og denne aktiviteten hun matchet best med? Nora var ikke overstimulert da hun kom inn i rommet og hadde kanskje ikke behov for å roe seg ned, men hun stengte kanskje ute noen av inntrykkene innledningsvis og unngikk på denne måten å bli hauset opp.

Bodil peker på rammefaktorer som «antall barn og størrelse på rommet» som faktorer som kanskje skapte en noe intens opplevelse for barna (intervju, 12.12.22). Vi så også at Amalie og Sebastian i det første møtet var innesluttet og virket usikre innledningsvis i forestillingen. I løpet av forestillingen klarte Bodil å skape trygghet og ro i møte med Amalie og Sebastian, mens Nora fortsatt holdt seg litt i bakgrunnen (forskerlogg, 16.11.22). Bodil sier videre at «Barnet med autisme svarer med å legge oppmerksomheten et annet sted, det virker som hun søker vekk fra det som blir for intenst, og flytter fokus over på noe hun selv kan kontrollere» (intervju, 12.12.22).

Det kan tenkes at det å føle at man selv har noe kontroll over en uoversiktlig situasjon hjelper på å sortere inntrykkene som foregikk foran henne. Kanskje det å føle på egen kontroll skapte rom for å ta inn noen av inntrykkene? Kanskje tok Nora kontroll over sin egen opplevelse av kunsten, ved å finne disse klossene og få et kjent holdepunkt.

Jeg analyserte situasjonen og samtalene i etterkant av økten, og dreide fokuset mot meg selv og mine egne kunstneriske valg. Det var jeg som hadde tatt de ulike valgene om musikk, fremdrift i forestillingen og kommunikasjon med publikum. Det var jeg som kunstner som hadde satt rammene for bevegelsene og ytret et ønske om Bodil sin kommunikasjon med barna. Kanskje jeg glemte hvordan en ukjent danseforestilling kan oppleves for barn og at man må skape trygghet for å skape rom for utforskning. Kanskje ble jeg også så opptatt av den kunstneriske prosessen i dansestudio at jeg glemte hvor lydhør man må være mot barna i en skapende prosess. Bodil gjennomførte de kunstneriske tankene i tråd med mine ønsker. Hun hadde direkte øyekontakt med barna. Hun vekslet mellom kroppslig kommunikasjon med barna og det mer introverte fysiske materialet vi hadde jobbet frem. Hun prøvde å få barna inn i den type utforskning som jeg hadde skissert at jeg ville ha. Det var ikke før jeg satt på gulvet med barna, og sanset og fornemmet deres responser at jeg innså at jeg hadde tatt kunstneriske valg som ikke nødvendigvis ga meg de deltagende resultatene jeg ønsket.



7.1.1.2 Tilsynelatende ikke deltagende-deltagelse

Når jeg ser videre på denne hendelsen så er det noe annet som fanger oppmerksomheten min, nemlig plusspluss-klossene som Nora lekte med. Hvis man velger å se på hendelsen med fokus på overstimulering, en situasjon der hun trenger å stenge ute alle inntrykkene som kastes mot henne, da er plusspluss-klossene noe hun velger å leke med i stedet for å delta i kunstmøtet. At Nora velger bort Bodil sitt kroppslige uttrykk og tar et aktivt valg om å leke med klossene i stedet. Men hva om plusspluss-klossene heller er hennes måte å sortere alle inntrykkene på? En trygg havn, et hvileskjær i møte med kunsten? Akkurat det Nora trenger for å ta inn kunstmøtet som foregår foran henne?

Hvis man ser for seg at Nora trengte det kjente objektet i hendene, de trygge formene som kan settes sammen som hun har gjort så mange ganger før, for å møte kunsten, så er plutselig ikke plusspluss-klossene et forstyrrende element lengre. Da er klossene en hvileskjær i møte med noe nytt og ukjent. Ved å gi barnet litt ro, og en distraksjon, legger man kanskje til rette for en annen type deltagelse. Denne type deltagelse kan være vanskelig å få øye på. Den strider mot det man kanskje tenker på som deltagelse, der man ser for seg at barnet aktivt skal aktiviseres eller bidra i den kunstneriske aktiviteten. En kunstner vil ofte ha en konkret tanke og et ønske om en viss type utforskning eller deltagelse i publikum. Kanskje ønsker kunstneren at publikum skal sitte stille og følge med, men bidra i satte situasjoner. Kanskje ønsker kunstneren at publikum skal bevege seg i rommet, men ikke delta i kunstmøtet på noen annen måte enn å være tilskuer. Og kanskje er kunstneren og kunstmøtet avhengig av publikums deltagelse og innspill for å bringe forestillingen til liv. Uavhengig av dette vil ofte

forestillingen og deltagelsen være forhåndsbestemt av kunstneren. Som jeg selv erfarte i dette prosjektet, så vil til og med en åpen innstilling til deltagelse sette noen begrensninger eller føringer i et prosjekt. Jeg var innstilt på at alt kunne skje, men heller ikke jeg kunne forutse det som oppsto i forestillingssituasjonen. Jeg så for meg, og håpet på, at det skulle oppstå en kroppslig utforskning av ringene og en taktil utforskning av alle detaljene og materialene. Deltagelsen jeg var «helt åpen» for, var altså likevel begrenset og forhåndsbestemt av meg. Innenfor disse kategoriene var jeg nok åpen for alt, men jeg var ikke forberedt på at andre typer deltagelse kunne oppstå.

Som kunstner i en forestillingssituasjon møter man bare publikum en kort periode. Man møter publikum mens verket blir fremført og etterpå forsvinner de. Magien og samspillet som oppsto er borte og vil kanskje aldri oppstå på samme måte igjen. Som masterstudent fikk jeg et annet blikk på situasjonene som oppsto og fikk mulighet til å gå i dybden av et kort øyeblikk, som forsvant like fort som det oppsto. Magien ligger nettopp i disse øyeblikkene, som oppstår og forsvinner om hverandre og som utgjør samspillet mellom kunsten og publikum. I tankegangen til den relasjonelle estetikken kan man si at verdien og meningen med kunsten oppstår i disse møtene, i disse mellomrommene (Bourriaud, 2007).

Det kan være overveldende, ukjent og utfordrende å være publikummer i en forestilling, uavhengig av hvor mye kunst man har sett før. Kanskje disse kjente byggeklossene fungerte som en brobygger mellom det kjente og det ukjente? En trygg hånd å holde i imens man blir utsatt for alle de nye inntrykkene? Barn med autismediagnoser kan fort bli overstimulert og mange har alle sansene fullt påskrudd hele tiden. Dette gjør at de kan høre bilene utenfor bygget de befinner seg i, se alle små lysbevegelser i en lypære eller være mottagelig for all bevegelse som foregår i rommet. For at dette ikke skal bli for overstimulerende velger barna ofte å stenge ute en eller flere av sansene, for å få oversikt over alle inntrykkene (Martin, 2009). Med dette i tankene kan det gi mening at Nora trengte å sortere alle inntrykkene og at hun trengte noe å fokusere på mens hun gjorde dette.

I tråd med den kroppsfenomenologiske tankegangen kan man her vektlegge de små øyeblikkene av fokus og den rolige kroppen i møte med kunsten. Kroppen toner seg inn på det som skjer. Tilsynelatende virket altså ikke Nora interessert i noe annet enn plusspluss-klossene hun har i hendene. Men hva om hun likevel opplever at hun er deltagende i forestillingen? Hva om det er nettopp disse klossene som gir henne roen og tryggheten til å være åpen for de nye inntrykkene? Hvis man vektlegger roen i Noras kropp, så kan man tolke at hun er komfortabel i møte med kunstuttrykket foran henne. Hun sitter rolig på gulvet,

opplukt i et kroppslig samspill med byggeklossene, og tidvis titter hun bort på Bodil som danser. Jeg mener at dette også må kunne sees på som en type deltagelse. Kanskje var det denne, litt rolige og tilbaketrukne, formen for deltagelse Nora trengte i akkurat dette øyeblikket. Barns samspill med kunsten kan komme kroppslig til uttrykk på flere ulike måter og barn kan sees på som aktive uansett hvordan de velger å forholde seg til det sceniske uttrykket de blir presentert for (Hovik, 2015).

7.1.1.3 Opplevd inkludering og opplevd deltagelse?

Hvis man legger Qvortrups (2012) tredeling av inkluderingsprinsippet til grunn, så mener jeg at man kan argumentere for at dette er en form for deltagelse. Hvis barnet selv føler seg inkludert i kunstmøtet som foregår foran henne, da er hun, ifølge den opplevde inkluderingen, inkludert. Jeg mener at dette burde kunne overføres til begrepet deltagelse og dette begrepets innhold. Kan det å tilsynelatende ikke delta, være en egen måte å delta på? Det kan hende at Nora selv opplever at hun deltar, og at hun gjennom denne type deltagelse får både roen og kontrollen hun kanskje trenger.

Sortland et al (2022) skriver at deres opplevelser og møter med forestillingen «Safarium» har gitt lignende erfaringer. Danseforestillingen «Safarium» er skapt av kunstnergruppa Landing, og målsettingen med dette prosjektet var «å legge til rette for fysisk, sanselig og taktil utforskning for barn og unge med spesielle behov» (s.100). Forestillingen har turnert i DKS-ordningen og de spiller ofte for elevgrupper som er svært sammensatt, med ulike former for funksjonsnedsettelse og med varierende grad av funksjonsevne (s. 101). De skriver at selv om flere av barna de møter trenger å få rom til å respondere fysisk og umiddelbart på kunstuttrykket, så «stiller vi oss kritiske til tanken om at «det beste» for barnepublikummet alltid er å være aktive deltagere på gulvet sammen med utøverne, fremfor å være en absorbert tilskuer sittende i amfiet» (s.107). Sortland et al (2022) påpeker at hvis man tenker at det er *måten* en publikummer er involvert på, og ikke selve aktiviteten som utføres, som kan avgjøre om en publikummer kan ha en verdifull kunsterfaring, så kan man tilrettelegge kunstprosjekter på en måte slik at mange barn kan «oppleve seg selv som deltagende» (s.107).

Her setter Sortland et al (2022) ord på noe jeg også har kjent på. At barna kan oppleve seg selv som deltagende. Er opplevd deltagelse noe vi bør inkludere i våre tanker om deltagelse? Jeg ser store likhetstrekk mellom Qvortrup (2012) sine tanker om opplevd inkludering og mine egne erfaringer med deltagelse. For hvis barnet selv opplever seg som deltagende, så bør

de vel regnes som deltagende? Selv om barnets opplevelse av deltagelse, og dermed barnets opplevelse av selve kunstmøtet, er annerledes enn hva vi som kunstnere har tenkt, ønsket, planlagt eller forsøkt tilrettelagt for, så betyr ikke det at barnet selv ikke har hatt et verdifullt møte med kunsten. Vi som jobber som skapende kunstnere kan nok i flere sammenhenger ha godt av å utvide vår egen forståelse av begrepet deltagelse og hva det kan inneholde. Så kan man i neste runde lure på hva vi kan åpne opp for hvis vi bruker en bredere forståelse av begrepet deltagelse allerede i den skapende prosessen? Hvilke publikumsaktører eller publikumsgrupper kan vi skape et større rom for? Og hvilke møter kan vi legge til rette for?

I Qvortrups (2012) definisjon av begrepet inkludering legger han vekt på hvordan barnet selv opplever situasjonen og om barnet selv opplever seg inkludert. Hvis jeg kan anerkjenne at Noras stillesittende lek med plusspluss også kan være en form for deltagelse, så åpner jeg opp for flere situasjoner der hun selv kanskje opplever seg selv om deltagende.

7.2 Hendelse 2

Mens Bodil danser rundt i rommet, plukker hun opp en og en ring, rister på den og henger den over sitt eget hode og på sin egen kropp. Ringene henger på skrå over overkroppen hennes, som et bilbelte eller en veske. Plutselig har hun flere ringer hengende på seg, som om de er en del av hennes kostyme og hennes vesen. Når Bodil hopper og snurrer, dunker ringene inn i hverandre og de ulike materialene lager lyd i møte med hverandre. Knappene treffer korkene, tauene gnisser mot gummislangen og treklossene dunker inn i metallbitene. Den første gangen dette skjer, stopper Nora opp med det hun holder på med. Hun ser opp, smiler og løper bort til Bodil. Hverken jeg eller Hedvig rekker å registrere det som skjer, før Nora har klatret opp på ryggen til Bodil, som på dette punktet befinner seg på gulvet. Jeg møter blikket til Hedvig og vi smiler begge to. Nora sitter på ryggen til Bodil og Bodil beveger seg i samspill med Nora. Bodil snurrer rundt på knærne og lar Nora være en motvekt i bevegelsen. Hun reiser seg opp og lar Nora være en forlengelse av kroppen og bevegelsene sine. Det oppstår en duett på gulvet foran oss, en duett ingen hadde forutsett på forhånd. Etter noen minutter går Nora ned fra ryggen til Bodil og løper tilbake til plusspluss-klossene (Forskerlogg, 16.11.22).

I det siste kunstmøtet kan det virke som at Nora kjenner igjen det som skjer foran henne. Med en gang Bodil begynner å bevege seg langs gulvet, løper Nora smilende bort til henne og

klatrer opp på ryggen hennes. Denne gangen kan det virke som at Nora ikke vil gå ned fra ryggen til Bodil. Duetten som oppsto i det første møtet mellom de to oppstår på nytt. Like umiddelbart i øyeblikket, men denne gangen kunne vi forutse det siden det hadde skjedd tidligere. Nora klatrer opp på skuldrene til Bodil, mens Bodil beveger seg i bevegelsesbaner som ikke hindrer klatringen. Trygt oppe på skuldrene til Bodil ser jeg at Nora smiler og ler, og uttrykker gledeshyl mens Bodil beveger seg sirkulært og organisk i rommet. Bodil prøver flere ganger å legge til rette for at Nora kan gå ned av ryggen hennes og trekke seg ut av interaksjonen, ved å svinge den lille kroppen hennes rundt og nedover mot gulvet, eller ved å krabbe rolig langs gulvet. Hver gang dette skjer klatrer Nora enda høyere opp på Bodil og holder seg godt fast. Duetten utvikler seg i denne økten til å bli en stor del av forestillingen. (Forskerlogg, 23.11.22)

7.2.1 Drøfting av hendelse 2

Her vil jeg drøfte denne hendelsen opp mot medvirkning og opplevd inkludering, barns spontanitet, dilemmaet mellom kunstner og pedagog, og improvisasjonskompetanse i møte med barn.

7.2.1.1 Medvirkning som grunn for opplevd inkludering

Morten Sæther (2022) skriver at man må ta utgangspunkt i det enkeltes barn funksjonsevne i arbeidet med inkluderende musikkpedagogikk.

Jeg tolker dette som at det bør foregå en form for medvirkning for å kunne oppfylle tanken om den opplevde inkluderingen. I dette tilfellet tillater vi, og møter dette spontane kroppslige uttrykket mellom Nora og dansen, og vi lar på den måten Nora påvirke forestillingen og dens form. Vi møter hennes impulser og tanker, og skaper rom for at de kan spilles ut.

Forestillingen fortsetter som tenkt, men formen og innholdet endres i takt med Noras impulser.

Noras medvirkning i dette kunstneriske møtet handler om formen på forestillingen og at vi tillater at formen endres i møte med barnet. Bodil kunne valgt å la Nora være kroppslig til stede i rommet, men å fortsette å utføre den satte planen i forestillingen. Hun kunne også valgt å ignorere Nora helt. Vi bruker her vår improvisasjonskompetanse til å skape rom for Noras ideer og spontane impulser.

Vi kan selvsagt ikke vite helt sikkert om Nora følte seg verken deltagende eller inkludert i denne situasjonen, men vi kan lese kroppsspråk og gester, og vi kan tolke hva disse kan bety. Vi tillot Noras egne impulser og ideer, og skapte spillerom for at disse kunne spilles ut. Nora smilte og lo, og virket ikke til å ville avslutte klatringen. Nora viste heller ingen tegn på å ville forlate rommet og forestillingssituasjonen.

Hvis man legger Berit Baes (2006) definisjon av begrepet medvirkning til grunn i denne situasjonen, der *med* peker på at noe foregår i samspill med andre, mens *virkning* peker på at man gjennom deltagelsen kan være med og endre noe, så kan man forstå denne situasjonen som at Nora er medvirkende i forestillingssituasjonen. Hun utøver en handling sammen med danseren og handlingen endrer forløpet fra det som var planlagt.

7.2.1.2 Klatreduett – et møte mellom barnets spontane ideer og dansen

Nora løper altså bort til Bodil, midt i visningssituasjonen og begynner å klatre på henne. Bodil tar imot Noras impuls og lar dette utvikle seg til en duett.

Hedvig sier at: «Dette vil jeg si er i høy grad deltakelse. Om barnet forstå rammene rundt forestillingen eller om hun bare så det som attraktivt å bli med på disse bevegelsene er usikkert, men hun deltok og man så glede, latter og samspill. For barnet betyr det mye å bli inkludert på hennes premisser, det var ikke slik det var tenkt, men det var slik det ble. Barnet er svært spontant av natur og gjør det som passer henne der og da. Det var nok ikke en gjennomtenkt handling, men en spontan avgjørelse som førte til et fantastisk samspill mellom danser og barn. Dette var rørende å se på, gleden hun viste gjorde meg veldig glad og stolt. Dette er hennes måte å kunne delta på og det var nydelig å se» (intervju, 12.12.22).

Hedvig påpeker her at vi klarte å inkludere barnet på hennes premisser. Hun sier også at det er den spontane avgjørelsen til Nora som fører til dette samspillet. Her kommer improvisasjonskompetansen til Bodil i spill, da hun skaper rom for at en spontan handling kan oppstå og hun utvikler denne handlingen i tråd med sine egne kunstneriske kvaliteter og forestillingens koreografiske rammer. Det oppstår rett og slett en duett, basert på barnets innspill og Bodils utøverkompetanse. Denne duetten får lov til å utvikle seg til å bli en stor del av forestillingen og skaper rom for Noras spontane impulser.

Merleau-Ponty (1994) påpeker barns spontane væren i verden, og han kobler utviklingens frihet opp mot spontanitet. Barna har ikke tilegnet seg vaner og handlingsmønstre, og de er i

stand til å være spontane i møte med nye inntrykk. Merleau-Ponty (1994) mener at vi ikke kan vite hvilken retning en utvikling vil ta utelukkende ved å forstå andre mennesker, og at barnet viser oss en spontan måte å møte andre på.

Bodil sier i intervjuet at: «Min opplevelse av situasjonen var at barnet gjorde situasjonen om til noe hun er glad i og hadde lyst til å gjøre der og da. Det blir en interaksjon mellom kunstner og barnet, der fokuset fortsatt var på dans, bevegelse, musikk og materiellet i forestillingen. Det blir kanskje ikke lenger det handlingsforløpet som var planlagt, og det vil derfor komme til uttrykk som en ny eller annerledes forestilling? Men like mye er det en danseforestilling, og barnet har hatt en avgjørende deltagelse i utviklingen av forløpet» (intervju, 12.12.22).

Som Bodil påpeker i intervjuet, har Nora hatt en avgjørende rolle i utviklingen av forløpet til forestillingen. Hennes spontane impuls fikk rom og tid til å utvikle seg til en duett. Bodil brukte sin improvisasjonskompetanse til å møte Noras impulser og ideer, og det hele utviklet seg til å bli en stor del av forestillingen. Bodil leser og tolker Noras kroppslige uttrykk, og svarer med sitt eget fysiske språk. Duetten er både en samtale, en meningsutveksling og en dialog mellom en profesjonell dansekunstner og et barn.

Bodil påpeker også Noras spontanitet i møte med kunsten. Bodil opplevde altså at Nora gjorde situasjonen om til noe hun var glad i. Bodil gjorde en kroppslig fortolkning av Noras innspill og videreførte dette i tråd med sin egen kompetanse (Merleau-Ponty, 1994). Jeg tolker Bodils fortolkning av Noras innspill som at Nora tok kontroll over det ukjente.

Her oppstår det altså en klatreduett mellom et barn og en danser, helt spontant. Nora klatrer opp på ryggen til Bodil. Bodil svinger henne rundt. Nora beveger seg i en bane rundt kroppen til Bodil. Nora klatrer opp på skuldrene til Bodil. Bodil beveger seg i takt med Noras innspill.



7.2.1.3 Spontan fysisk og kroppslig deltagelse

Hedvig sier i intervjuet at vi ikke kan vite om Nora forsto rammene av forestillingen eller om det var en spontan tanke, men at vi klarte å møte hennes deltagelse på en god måte.

I et kroppsfenomenologisk syn vil man tenke at Noras tidligere kroppslige erfaringer alltid er med henne i møte med nye inntrykk. Altså vil Noras tidligere erfaringer med kroppslig utforskning med andre være med henne i dette møtet. Dette henger godt sammen med det kroppsfenomenologiske perspektivet om kroppen som aktivt handlende og sansende i verden. Merleau-Ponty (1994) hevder at vi gjennom sanselige erfaringer skaper en forståelse av oss selv i verden. Barn er kroppslige i sitt møte med verden og i sine uttrykksmåter. Når barna da møter kunsten settes «den sanselige kroppen i spill» (Waterhouse, 2016). Kropp og kroppslige handlinger er viktige kommunikasjonsredskaper i arbeidet med små barn og i arbeidet med å forstå barnas levde opplevelser. Eller som Waterhouse (2016) skriver: «Å være i dialog med barns kroppslige uttrykk blir derfor en viktig inngang til barns opplevelser av kunst» (s.153).

Dansekunsten blir dermed et spennende utgangspunkt for å møte og for å forstå barnas opplevelser av kunst.

7.2.1.4 Kunstner eller pedagog – dilemmaet satt i spill

Innledningsvis i oppgaven beskrev jeg hvordan jeg flere ganger har befunnet meg i et dilemma mellom kunstneriske og pedagogiske tanker. I det øyeblikket Nora tok et så aktivt valg i forestillingssituasjonen er det plutselig Bodil som befinner seg i dette dilemmaet. I Bodils tilfelle er det fortsatt mine kunstneriske tanker hun jobber mot, men som utøvende aktør i forestillingen er hun ansvarlig for gjennomføringen av forestillingen og hun må aktivt ta valg i løpet av visningssituasjonen.

I refleksjonssamtalen i etterkant av den første økten ga Bodil uttrykk for at hun, som utøvende dansekunstner ikke har noe problem med å ta imot barn og deres spontane og umiddelbare impulser, men at hun blir satt i en situasjon der hun må velge mellom min kunstneriske visjon og sine egne naturlige reaksjoner. Da må jeg spørre meg selv: Hvilke forventninger har jeg som koreograf ytret i forkant? Hvordan kan jeg være tydelig på at alt som oppstår i øyeblikket er like spennende og verdifullt som det satte materialet og de bestemte rammene?

Som koreograf ønsker jeg å være åpen for alt som skjer i samspill med barna, men jeg hadde likevel noen rammer, øyeblikk, former eller impulser som jeg ønsket at Bodil skulle utforske. I denne hendelsen ble Bodil satt i en posisjon der hun måtte ta aktive valg omkring forestillingen og dens form. Bodil er en utøvende kunstner som skal utføre et materiale som jeg, koreografen, har bestemt og jobbet frem. Hun har selv vært medskapende i prosessen, men jeg har tatt de fleste valgene og hatt det overordnede ansvaret i innstuderingen. Bodil ble her satt i skvis mellom mine ambisjoner som kunstner og hennes egne følelser mot barnet og situasjonen. I det øyeblikk Nora løper bort til Bodil og begynner å klatre, må Bodil avgjøre om hun skal spille videre på denne situasjonen eller om hun skal holde seg tro til forestillingens forløp. Når hun så bestemmer seg for å utvikle dette til en duett sammen med Nora, må hun selv ta valget om hvor lenge de skal holde på og når hun skal vende tilbake til den satte strukturen. Og når Bodil vender tilbake til strukturen, må hun kjenne på hvor i strukturen og rammene hun skal velge å fortsette forestillingen.

Før vi gikk inn i barnehagen hadde vi snakket om mange ulike situasjoner som kunne oppstå i møte med barna. Vi hadde tenkt ut hvordan vi trodde barna kunne komme til å reagere og hvordan Bodil best mulig kunne møte dette. Jeg fortalte Bodil at ingenting hun kunne gjøre i møte med barna ville være feil og at vi var der for å se hvordan barna reagerte på forestillingen. Likevel kommer jeg ikke unna at jeg hadde satt noen rammer som Bodil måtte forholde seg til. Selv om jeg hele veien har snakket med Bodil om at barnas innspill og

responser er noe vi vil spille videre på, må jeg likevel innse at jeg laget en stram struktur og ramme, der vi hadde plass til de forhåndsbestemte eller forutsette responsene fra barna. Siden jeg, som kunstnerisk ansvarlig, hadde så tydelige ambisjoner og tanker om det kunstneriske resultatet satte jeg Bodil i en vanskelig situasjon. Så hva skjer da når barna reagerer helt annerledes enn vi hadde tenkt, på helt andre steder i forestillingen enn vi hadde forberedt og i andre former enn vi kunne se for oss? Sortland et al. (2022) påpeker at ansvaret i en forestillingssituasjon hviler på enkeltutøverens kompetanse. Uansett hvor gode strategier man legger på forhånd, vil utøverens evne til å lese situasjonene og forhandle mellom det kunstneriske innholdet og barna være avgjørende (s.111).

I løpet av et kort øyeblikk blir altså dette dilemmaet satt i spill og Bodil blir den avgjørende parten i forestillingen. Skal hun spille videre på det som skjer foran henne eller skal hun holde seg «tro» mot de koreografiske rammene og strukturen vi har satt? Hvor tydelig har jeg vært i forkant om hvilken fleksibilitet hun har? Og hvordan kan hun bruke sin kompetanse i møte med dette barnet?

Bodil er en dyktig danser, som både utfører det fysiske og er til stede i øyeblikket. En av Bodil sine styrker er evnen til å improvisere i uforutsette situasjoner. Hun blir ikke stresset når ting ikke går som planlagt, hun klarer å stå trygt og støtt i egne valg og utfordringer. Dette leder meg over i neste del i denne drøftingen, nemlig improvisasjonskompetanse i møte med barn.

7.2.1.5 Improvisasjonskompetanse – evnen til å møte det ukjente og uforutsigbare

Sæther (2022) skriver at improvisasjon er en måte å tilpasse seg den enkelte barns forutsetninger på (s.190). Improvisasjon er et formspråk som åpner opp for det ukjente. I arbeidet med denne forestillingen brukte vi improvisasjon som både formspråk og metode. Vi improviserte frem et bevegelsesmateriale og koreografiske strukturer i dansestudio, og dette danner utgangspunktet for forestillingen. Men improvisasjon er også formspråket i forestillingen. Bodil improviserer rundt de satte rammene og hver forestilling blir ulik fra den andre. Gjennom improvisasjonen ønsker vi å legge til rette for barnas innspill. Men det ble opp til Bodil å kjenne på og vurdere hvor mye og hvor lenge hun skulle la barna komme med sine egne impulser, før hun igjen vendte tilbake til den satte strukturen. Bodil må aktivt ta valg som omhandler dialogen mellom det kunstneriske innholdet og hennes egne pedagogiske og medmenneskelige impulser.

Dette kan sees i sammenheng med medvirkningen jeg nevner tidligere i dette kapittelet. Vi bruker improvisasjon i møte med barnet og klarer på den måten å møte Noras impulser. Dette tillater videre at vi kan la Nora påvirke hvordan forestillingsløpet utføres og Nora kan medvirke i forestillingen.

Jeg kobler dette opp mot Tony Valbergs (2012) deltagerstrategier. Deltagerstrategier deles gjerne inn i to kategorier, konsept-egne deltagerstrategier og spontant skjenkede deltagerstrategier. De konsept-egne strategiene er planlagte strategier som er en del av det sceniske konseptet. Disse strategiene vil kunne utfolde seg ulikt fra gang til gang, men de er likevel planlagte og er en fast del av forestillingens forløp. Disse konsept-egne deltagerstrategiene kan være rituelle eller åpne, der de rituelle for eksempel kan være en sang som repeteres på faste steder i en forestilling, og de åpne for eksempel kan være en improvisasjonsdel i en større konsert. Denne åpne improvisasjonsdelen vil kunne få ulike utfall hver gang, men delen er likevel definert i verkets form og forløp. Her vil altså ikke forløpet kunne endres, men delen er åpen og fri så lenge den varer. I de spontant skjenkede deltagerstrategiene handler det om å motta publikums spontane innspill i en forestilling, og utøveren kan velge å forfølge eller ignorere dette. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i et barn som løper inn på scenen, en morsom kommentar som skaper latter eller en annen henvendelse fra publikum. Her kan publikums spontane reaksjoner gi utøverne nye deltagerstrategier å spille videre på (Valberg, 2012).

Her kan man se at ved å legge til rette for og spille videre på Noras spontane og kroppslige deltagelse, bruker vi den spontant skjenkede deltagerstrategien. Bodil valgte å forfølge innspillet til Nora og tillater endringer i forestillingens forløp. Opp mot disse deltagerstrategiene blir det tydelig at jeg i utgangspunktet hadde sett for meg en åpen, konsept-egen deltagerstrategi i denne forestillingen. Jeg hadde tenkt ut noen steder i forestillinger der Bodil kunne gå inn i utforskning og improvisasjon med barna, men denne delen inngikk likevel i en satt struktur som hun skulle vende tilbake til. Vi skulle være helt åpne for alt som kunne skje, men samtidig vende tilbake til rammene og strukturen når improvisasjonen og samspillet med barna var ferdig. Det er krevende å forvalte disse deltagerstrategiene, og det er risikofyllt å gå inn i det uforutsigbare. Valberg (2012) påpeker at det som står på spill er verkets form og stil, og at de uforutsigbare situasjonene står i fare for å overvelde selve verket. Samtidig kan man i et relasjonelt perspektiv si at disse situasjonene er spesielt givende og spennende, da man åpner opp for publikums reaksjoner i møte med kunsten.

7.3 Hendelse 3

Bodil danser rundt i rommet, mens barna sitter på gulvet rundt henne og ser på. Nora sitter med plusspluss-klossene, men er oppmerksom på at Bodil danser foran henne. Bodil snurrer, ruller, hopper, sklir og smelter ned mot gulvet. Så setter Bodil begge hendene sine i gulvet og legger kroppsvekten på armene, mens hun hopper og slenger bena bortover. Nora ser på henne, og sier plutselig «oohohoh – monkey», før hun ler kort og vender tilbake til plusspluss-klossene. I et kort øyeblikk, som er over like raskt som det begynte, har altså Nora uttrykt seg verbalt i møte med dansekunsten (Forskerlogg, 16.11.22).

I den siste økten ønsket jeg å teste hvor mye lydbildet og musikken hadde å si for fokus og interesse i det som skjedde i rommet. Jeg startet derfor den siste økten uten musikk, og slo på musikken litt ut i danseøkta.

Da lydbildet begynner å spille, stopper Nora stopper opp og fryser til. Det er nesten som om hun holder pusten mens øynene forsiktig søker rundt i rommet etter lydkilden. Hun smiler svakt, reiser seg opp og begynner å lete etter lydkilden. Hun finner omsider høyttaleren som står på hyllen bak henne, og griper tak i den med begge hendene. «Rainbow», sier hun, mens hun ser på de blinkende lysene i ulike farger som lyser fra høyttaleren. Nora tar med seg høyttaleren og setter seg på benken som står ved vinduet. Her blir hun sittende og høre på lydbildet og se på fargene. De små hendene stryker over fargene som blinker foran henne, og hun gjentar «rainbow!» (Forskerlogg, 23.11.22).



7.3.1 Drøfting av hendelse 3

Her vil jeg drøfte denne hendelsen og koble den opp mot meningsskaping, barns undring og den relasjonelle estetikken.

7.3.1.1 Meningsskaping – barnets tidligere sanseinntrykk i dialog med kunsten

I intervjuet sier Hedvig om denne hendelsen: «Under forestillingen var barnet ofte opptatt av noe annet, men av og til ble hun observant på danseren, bevegelsene og fargene i materiale på gulvet. I disse små øyeblikkene ser hun assosiasjoner med bevegelser danseren gjør til noe hun kjenner til. I dette tilfelle «monkey» og «rainbow» Dette viser at hun observerer (om bare i små mengder av gangen) hva som skjer og at hun klarer å assosiere dette med kjente ting for henne» (intervju, 12.12.22).

Her sier Hedvig at hun også tolker denne situasjonen opp mot assosiasjon og meningsskaping. Nora ser en bevegelse som minner henne om noe hun kjenner fra før, og hun kobler disse to inntrykkene sammen. Her påpeker Hedvig også at Nora sitt fokus skifter mellom dansen, materialene og andre faktorer i rommet, men at Nora observerer og forstår det som skjer foran henne. Nora skaper mening i kunsten ved å assosiere bevegelsene mot det som allerede er kjent for henne.

Bodil sier om samme situasjon: «Barnet gjenkjenner bevegelser eller inntrykk, og kobler det med noe allerede kjent. Hun kommuniserer at dette er noe hun kjenner til, og setter ord på det. Eller prøvde hun skape mening til det litt rare som foregikk? Det at hun kommuniserer tilbake kan jo tolkes som at hun har fått med seg mer av forestillingen enn det kunne se ut som utenifra» (intervju, 12.12.22). Bodil sier her at hun også opplevde at Nora gjenkjenner noe i det som skjer foran henne. Det at Nora kommuniserer at dette er noe hun kjenner til og forstår, kan også tolkes som at Nora er i dialog med kunsten og dansen som utspiller seg foran henne.

Nicole Martin (2009) skriver at mennesker med diagnoser innen autismspekteret ofte vil ha vanskeligheter med å tenke og forstå abstrakte tanker. Hun peker videre på at kunsten er både konkret og abstrakt, og på denne måten være en god hjelp til å forstå de abstrakte tankene (s.67). I dette kunstmøtet ser Nora en abstrakt bevegelse - en kropp som ruller og hopper rundt på gulvet, og hun kobler dette opp mot noe konkret – en apekatt. Nora klarer altså å koble det abstrakte opp mot en konkret tanke og en assosiasjon hun har fra før. Kanskje har hun sett en apekatt bevege seg på samme måte eller med samme dynamiske kvaliteter?

Kanskje hun selv har kjent på følelsen av å leke som en apekatt, hvor kroppen hennes hopper opp og ned eller svinger frem og tilbake. Hun skaper i alle fall mening i det som foregår foran henne, hvor rart og ukjent det kanskje var, ved å bruke sine tidligere referanser.

Gisle Grimeland (2012) skriver at alt et barn har erfart med sansene sine, lagres i hjernen som et minne og kan fremkalles når lignende situasjoner oppstår. Så alt et barn har luktet, kjent på, sett, hørt eller følt ligger lagret og brukes som referanser når barnet skal lære å snakke og forstå det som blir sagt rundt det. Uten disse erfaringene har ikke barnet noe å referere til når det lærer verbalspråket (s.14). Altså kan man se situasjonen med Nora og hennes kroppslige og verbale undring som en dialog mellom hennes tidligere referanser og sanseopplevelser, og kunsten. Hun observerer noe som minner henne om en erfaring hun har fra før, og hun kobler dette sammen for å skape mening.

Grimeland (2012) skriver videre om prosessen med å tilegne seg begreper og begrepenes innhold. Barn må først oppleve verden og virkeligheten, og danne sine egne begreper omkring dette. Videre må begrepene bearbeides og brukes i nye sammenhenger. Grimeland (2012) skriver at opplevelsfasen er når barna bruker kroppen og sansene og tar imot inntrykk av alle slag, mens bearbeidingen er en målrettet bruk av språk og tanker. Dette danner noe av grunnlaget for blant annet språkutvikling (s.37). For at barna skal kunne sette erfaringene sine inn i sammenheng med opplevelsene de har hatt og begrepene de har tilegnet seg, må barna kontinuerlig bearbeide disse erfaringene. Denne bearbeidelsen kan skje gjennom blant annet drama, maling, tegning og lignende aktiviteter, der barna bruker «kropp og fantasi i et nært samspill» og der de bygger opp nye begreper og nyanserer innholdet i allerede tilegnede begreper. Grimeland (2012) sammenligner dette med en snøball som blir større og større jo mer man ruller den (s.37).

Med dette kan man altså si at Noras assosiasjon med «monkey» opp mot Bodils bevegelse og dans kan sees på som en del av Noras meningsskaping og deltagelse, der også språket stimuleres. Jeg ser dette som et av flere perspektiv på Noras deltagelse og meningsskaping i møte med kunsten. Her har Nora allerede en erfaring med «monkey», en opplevelse som kan brukes som en assosiasjon i en ny sammenheng. Når hun da ser Bodil danse foran seg bearbeides denne erfaringen i møte med den nye forståelsen av hva «monkey» kan være og nyanserer dette begrepet og begrepets betydning for Nora. Nora prøver å skape mening av det

som foregår foran henne, med utgangspunkt i det hun kjenner til fra før. Hun deltar på sin egen måte, ut ifra hva som fanget hennes oppmerksomhet i øyeblikket.

Nå er det selvsagt ikke et mål at denne danseforestillingen skal utvikle barnas språkforståelse. Likevel er det spennende å se nærmere på hva et tilsynelatende tilfeldig øyeblikk faktisk kan bety og hva det kan bestå av. Nora er her absolutt i dialog med kunsten og hun skaper mening av det som foregår foran henne. Denne meningsskapingen og dialogen med kunsten er i mine øyne en viktig type deltagelse. Selv om Nora ikke deltar i en invitert deltagelse så deltar hun aktivt i møte med kunsten. Før vi gikk inn i prosjektet hadde ikke jeg som kunstner tenkt at et verbalord og dens meningsforståelse var den type deltagelse jeg ønsket, da jeg så for meg en kroppslig og taktil utforskning. Likevel mener jeg at dette også er en type deltagelse der Nora bruker sine tidligere referanser for å skape mening og nyansere inntrykkene som oppstår foran henne.

Grimeland (2012) skriver at det å tenke også er en viktig måte å bearbeide inntrykk på (s.37). I tråd med det kroppsfenomenologiske perspektivet vil tenkningen i denne sammenhengen være en kroppslig forplanting til verden. Kroppen, gjennom sin installering i verden, vet og artikulerer i bevegelser før vi har ord på det vi møter (Merleau-Ponty, 1994). Jeg vil argumentere for at denne tenkningen også er en form for deltagelse. Nora skaper mening og nyanserer sin egen forståelse av begrep og erfaringer i møte med kunsten og denne tenkningen uttrykkes i meningsfulle gester.

7.3.1.2 Barns undring og den uoppfordrede verbale deltagelsen

I etterkant av den første økten fortalte Hedvig at Nora gjør alt hun kan for å unngå å bruke verbalspråket. Nora kommuniserer med ledende kroppslige tegn, lyder og gester. Derfor er det veldig spennende at hun helt spontant og uoppfordret brukte verbalspråk i møte med dansen. I dette prosjektet ble det ikke lagt opp til barnas verbale deltagelse, men vi ønsket at barna skulle undre seg over og bli nysgjerrige på hva som skjedde foran dem. Sebastian, Amalie, Oliver og Andreas undret seg også verbalt i øktene. «Hm?», «Hva er dette?», «Nøkler!», «Se!», «Hun står på hodet» var noen av de verbale betraktningene som kom i løpet av øktene.

Hilde Merete Amundsen (2013) skriver at det å undre seg handler om å lure på noe. Selve begrepet undring kan likevel forstås som både et substantiv, et adjektiv og et verb, som en følelse om noe nytt og spennende, fremmed, uvanlig, overraskende eller ukjent (s.13-14). Undring og nysgjerrighet er to begrep som har en nær forbindelse. Begge begrepene er en

respons på noe ukjent og tilsynelatende uforklarlig. Kan denne ordutvekslingen som oppsto i danseøktene være en form for undring?

Amundsen (2013) skriver at barnas innstilling til omverdenen i stor grad handler om at de lar seg gripe og bli berørt. Hun påpeker videre likheten mellom undring som fenomen og barns barnlige vesen, og sier at «i undringen suspenderes barns vanemessige måter å betrakte verden på og lokker dem inn i nytt og kreativt engasjement med omgivelsene» (s.27). Der «ohoho -monkey»-uttalelsen kan sees på som en aktiv assosiasjon der Nora koblet sammen hennes tidligere forståelse av et ord med det hun opplevde og så foran seg, så var «Rainbow»-uttalelsen mer undrende og mindre direkte. Jeg opplevde at Nora studerte de blinkende lysene foran seg og lot seg gripe av de vakre fargene som bevegde seg foran øynene hennes. Nora plukket opp høytaleren og tok den med seg bort til benken, hvor hun ble sittende dypt oppslukt i fargespillet (forskerlogg, 28.11.22).

Det at barna undrer seg verbalt kan også sees på som en form for deltagelse. Selv om den kunstneriske rammen hovedsakelig la opp til en fysisk deltagelse i dette prosjektet, er den uoppfordrede verbale undringen og meningsskapingen en viktig del av hvordan barn møter og forstår kunst. Gjennom kunsten møter barna noe ukjent, og de setter sammen sine tidligere assosiasjoner og forståelser for å skape mening av dette. De er åpne i mottakelsen av nye inntrykk og omgivelser, og nyanserer sine egne forståelser av begreper.

7.3.1.3 Den relasjonelle dialogen

Bourriaud (2007) introduserte begrepet relasjonell estetikk, et begrep der kunsten åpner opp for det sosiale og det relasjonelle. Denne tankegangen blir ofte satt opp mot målgruppekunst, fordi man i denne tenkingen kan åpne opp og finne nye former for publikums deltagelse og medskapning (Waterhouse, 2013). Alt oppstår i møterommet mellom kunsten og barnet. Uansett hvor mye vi har tenkt, fundert, øvd og reflektert i dansestudio er det ikke før vi faktisk møter barna at dette kommer i spill. Verdien oppstår i møte med barna. Mine kunstneriske tanker er helt i tråd med Nicolas Bourriaud (2007) sitt perspektiv om den relasjonelle estetikken. Det er ikke bare i enkeltøyeblikk og enkelte produksjoner dette gir gjenklang, men i hele min kunstneriske og skapende praksis. Som dansekunstner og koreograf har jeg hele tiden snakket om å la barna være barn i møte med kunsten, og om å skape et rom som rommer flere. Dette tankesettet muliggjør dette og setter både kunsten og publikum i spill.

Måten Nora møter danseforestillingen på her er både relasjonell og kroppslig. Nora tolker Bodil sitt kroppsspråk og hennes kroppslige kommunikasjon, og svarer med verbalspråket. Hun oversetter et abstrakt, fysisk bilde til sin egen forståelse, og svarer med et begrep som gir mening for henne. Denne kroppslige fortolkningen kan sees på som en relasjonell hendelse, og kunstens verdi aktiviseres i møte med Nora. Nora blir på denne måten en del av kunstverket og dens relasjonelle dialog. Det oppstår et mellomrom mellom barnet og kunsten, mellom utøver og barnet og barn imellom. I dette mellomrommet oppstår en verdi, en aktivisering og en dialog.

8 Avsluttende refleksjoner og oppgavens bidrag til feltet

Jeg har nå skrevet frem og drøftet tre ulike hendelser som oppsto i disse øktene med barna. Videre vil jeg drøfte disse hendelsene opp mot inkluderingsperspektivet, barnesyn og det jeg mener bør være ansett som en kunstnerisk kompetanse – nemlig evnen til å møte barna i en forestillingssituasjon.

8.1 Flere måter å delta på i et inkluderingsperspektiv

Som jeg har drøftet i denne oppgaven, så kan en åpning og utvidelse av forståelsen av begrepet deltagelse kunne åpne opp for flere måter å delta på. Sett i et inkluderingsperspektiv kan man argumentere for at flere typer deltagelse kan være inkluderende og åpne opp for deltagelse blant andre og flere aktører. Jeg mener at dette åpner opp for hva kunsten kan være, hvem den kan romme og hvordan den kan oppleves. Altså kan man se deltagelse som en vei inn i inkluderende scenekunst og som et mulighetsrom for å romme flere. Ved å legge Qvortrup (2012) sin definisjon av den opplevde inkluderingen til grunn, åpner man opp for flere muligheter for hva deltagelse kan være og hvordan den kan komme til uttrykk i barna. Ved å trekke paralleller til deltagelse, og dermed også se på opplevd deltagelse som en type deltagelse, mener jeg at flere barn kan føle seg deltagende og inkludert i scenekunsten. Hvis vi som kunstnere ikke legger så sterke føringer på hvilken type deltagelse vi ønsker, men heller er åpne for hva barna gjør i øyeblikket, så kan flere barn kunne oppleve seg selv som inkludert. Ved å anerkjenne at det er barna selv som kan oppleve seg som deltagende, så kan vi som skapende kunstnere tenke nytt rundt dette begrepet. Kanskje et barn opplever seg som deltagende fordi det sitter sammen med andre barn, kanskje et barn opplever seg som deltagende fordi barnet observerer og ser på scenekunsten som foregår foran dem, eller

kanskje et barn opplever seg som deltagende ved å ta inn og sortere alle inntrykkene i fred og ro. Dette betyr selvsagt ikke at vi skal slutte å skape rom for satte og mer forutbestemte former for deltagelse, men jeg mener at vi kan favne flere med å anerkjenne også disse små øyeblikkene som deltagelse. Dette vil kanskje spesielt være aktuelt i arbeid med barn og innen inkluderende scenekunst, som jo ofte har svært sammensatte publikumsgrupper.

Slik jeg ser det handler det om å åpne opp forståelsen av hva deltagelse *kan* være. I arbeidet med denne oppgaven har jeg endret min forståelse av deltagelse. I stedet for å forstå deltagelse som en konkret og forhåndstenkt aktivitet, så forstår jeg nå deltagelse som barnas impulsive og intuitive innspill, uavhengig av når de oppstår og hvordan de kommer til uttrykk. Som kunstner vil jeg ta med meg disse tankene videre i arbeidet, både i skapende prosesser og i forestillingssituasjoner. Ved å utvide min egen forståelse av begrepet deltagelse har jeg også utvidet min egen forståelse av hva kunst for barn kan være, og har skapt en større forståelse av hvordan barn møter kunst.

Hendelsene som drøftes i denne oppgaven oppsto hver for seg, men de er også i samspill med hverandre. For den analytiske prosessen sin skyld har jeg holdt de adskilt, men de ulike formene for deltagelse er i samspill, akkurat som danseren er i samspill med barnet og barnet er i samspill med kunsten. Nora var kroppslig til stede da hun sa «ohohoh monkey», hun kom med uoppfordrede verbale utbrudd da hun klatret på Bodil og hennes kroppslige tilstedeværelse var med henne i utforskningen av plusspluss-klossene.

8.2 Barnekulturelle forståelser og barnesyn knyttet opp mot deltagelse

Jæger et al. (2016) problematiserer begrepet barnekultur og påpeker at ved å sette *barn* foran *kultur* understreker vi ulikhetene mellom barn og voksne. De skriver videre at barnekulturen bare kan eksistere ved at disse ulikhetene mellom barn og voksne opprettholdes og at barndom sees på som adskilt fra de voksne. De peker på at tredelingen av barnekulturbegrepet skaper rom for at begrepet kan fungere. (s.13). Denne tredelingen, kunst for, med og av barn, ble introdusert av Flemming Mouritsen på 1990-tallet og fungerte som et rammeverk i forståelsen av barnekulturen (Borgen og Ødegaard, 2015). Jæger et al. (2016) utdyper denne tredelingen på følgende måte. Kunst og kultur for barn (de voksnes kulturformidling), kunst og kultur med barn (voksne sammen med barn) og kunst og kultur av barn (barns egen lekekultur) (s.13).

I kultur for barn er det gjerne de voksnes kulturformidling som står i fokus, og dette speiler gjerne hva voksne selv mener er gode kulturopplevelser (Jæger et al., 2016). Altså bestemmer de voksnes meninger og refleksjoner hva som blir tilbudt til barna. Jæger et al (2016) peker på at selv om rammene og premissene i denne inndelingen består av de voksnes meninger om kvalitet og innhold, så er barna like fullt aktører som bidrar til å skape kulturen gjennom sin egen deltagelse (s.14).

Kultur av barn skapes i utgangspunktet av barna selv, og denne inndelingen kan forstås som kulturen mellom barna selv, uten innblanding fra voksne. Jæger et al. (2016) problematiserer at det kan være vanskelig å fullstendig avgrense et område der den voksnes definisjonsmakt og blikk ikke når inn til barna, «så begrepet er selvsagt en konstruksjon, men en konstruksjon som både er en forutsetning for og peker på behovet for å definere det som er spesifikt barnlig» (s.14).

Kultur med barn kan for eksempel være aktiviteter innen musikk, teater, lek og spill der barn og voksne medvirker sammen (Jæger et al., 2016). Kultur med barn er altså ikke en enveis kommunisert kultur fra voksne til barn, selv om den voksnes definisjonsmakt og erfaring vil skape ubalanse i maktbalansen (s.16). De påpeker dermed viktigheten av barns medvirkning og barnas følelse av å bli sett og hørt i denne kategorien (s.15).

Man kan altså se at synet på barn har utviklet seg de siste årene. Jeg tolker dette som at barnesyntet også påvirker hvordan vi skaper og formidler kunst for barn. Et endret barnesynt gir ringvirkninger også i kunstfeltet, og scenekunstfeltet har vært gjennom store endringer vedrørende barn og barns deltagelse i kunsten. Som skapende dansekunstner opplever jeg at kunst og kultur for barn nå anerkjennes som like verdifullt og av like høy kunstnerisk kvalitet som kunst uten en spesifikk målgruppe. Kunstnere spesialiserer seg mot målgruppen og tilegner seg mer kunnskap i møte med barn.

Men det er fortsatt de voksne som bestemmer over barns kunstmøte. Eide og Winger (2006) problematiserer at barns deltagelse alltid vil henge sammen med de voksnes forestillinger om barns deltagelse. De skriver at barnas muligheter for deltagelse og medvirkning i stor grad handler om den voksnes holdning til barn (s.30). Selv om vi snakker om barna som handlende individer og meningsbærende subjekter, så har vi som voksenpersoner likevel en stor makt i møte med barna. Hvordan vi legger til rette for barnas deltagelse vil alltid henge sammen med hvordan vi ser på barn, og hva vi tror og mener at barna kan klare.

I dette prosjektet endte jeg opp med å møte meg selv i døra angående min egen forståelse av deltagelse, og om hvor forutbestemt jeg var på *hvordan* jeg ønsket at barna skulle delta. Her påvirket altså mine tanker omkring barns deltagelse hvordan vi la opp kunstmøtet og hvordan vi oppmuntret til deltagelse i forestillingen. Men med så satte tanker omkring deltagelse: åpner vi da opp for alle barn i møte med kunsten? Eller blir kunsten bare for de barna som oppfyller våre forut bestemte tanker og rammer? Jeg ønsker jo at mine danseforestillinger skal kunne romme alle barn og deres ulike forutsetninger, og da bør vel tankegangen min omkring deltagelse også speile dette.

8.3 Å møte barna – en kunstnerisk kompetanse

Jeg har i denne oppgaven drøftet hvordan improvisasjonskompetanse og den relasjonelle estetikken kan åpne opp for flere former for deltagelse i møte med barn, og satt dette inn i et inkluderingsperspektiv. Erfaringene med dette prosjektet har gjort meg enda sikrere i min mening om at det å kunne møte barna i et kunstmøte, å klare å ivareta en koreografisk ramme og samtidig være åpen for barnas innspill, og det å skape trygghet og ivareta barna som utøver burde sees på som en kunstnerisk kompetanse. Jeg støtter meg på Sortland et al. (2022) som skriver om sine erfaringer med «Safarium»:

«På mange måter er nok den viktigste utøverkompetansen i «Safarium» det å være våken og mottagelig for barnepublikummets reaksjoner på situasjonene vi inviterer til, uten å miste retningen i forestillingen, samt det å evne å imøtekomme «innspill» og interaksjon på en måte som er i tråd med forestillingens logikk og elevens behov». De skriver videre at der de i noen øyeblikk må bruke utøverkompetansen sin for å holde «den kunstneriske motstanden høy nok», må de i andre situasjoner ta i bruk sin pedagogiske og medmenneskelige erfaring til å komme på nivå med barna de møter. Avslutningsvis skriver Sortland et al. (2022) at de anser dette som en «nødvendig forflytning og utvikling av hva som anses som essensiell og relevant kompetanse hos oss som dansekunstnere» (s.112). Jeg er helt enig i det Sortland et al. (2022) skriver her. Jeg kjenner meg spesielt godt igjen i tanken om at dette er en nødvendig utvikling av den kunstneriske kompetansen man innehar som dansekunstner.

Det å være lydhør i møte med barna, å ta inn rommet og dets pulseringer, følelser og stemninger. Det å tørre å møte barna, uten å vite hva som skjer. Det å stå i situasjonen når barnas tilbud overstyrer forestillingen. Det å godta dette. Det å vende tilbake til satt struktur. Det å skape trygghet for barnet som knuger mammas hånd. Det å smile til barnet som

forsiktig beveger seg inn i det kunstneriske landskapet. Dette er kunstnerisk kompetanse. Dette er høy kunstnerisk kvalitet. Og dette er en nødvendig utvikling i vår forståelse av den utøvende kunstnerens møte med publikum.

Som tidligere skissert i denne oppgaven har jeg ofte kjent på at det kunstneriske og det pedagogiske i mitt skapende arbeid. Jeg har i tillegg fått høre fra både kunstnerisk programmerende institusjoner og fra statlige finansieringsinstitusjoner at jeg er «for pedagogisk» og at dette er noe jeg må passe på eller endre. Jeg støtter meg på Sortland et al. (2022) og mener at kompetansen om å møte barn og deres umiddelbare og uforutsigbare væremåter bør være en del av den kunstneriske kompetansen. Jeg mener også at den pedagogiske kompetansen er viktig og burde verdsettes i større grad i samspill med kunsten. Men er det nødvendig å skille den kunstneriske kompetansen fra den pedagogiske i et slik samspill? Kan ikke disse kompetansene utfylle hverandre og gå hånd i hånd i møte med barna? Kanskje kan artografens særlige ståsted være et mulighetsrom og en løsning på disse tankene. I et kroppsfenomenologisk perspektiv kan evnen til å lese og forstå underkommuniserte og kroppslige uttrykk også være en del av denne kompetansen. Det å verdsette et par urolige føtter som et tegn på iver etter å delta, å forstå at de høye skuldrene og det senkede brystet kan være et tegn på usikkerhet og å lese barnas små nyanser i det kroppslige samspillet med kunsten.

9 Selvkritisk blikk på egen studie

Jeg er utdannet og jobber innen dansefeltet, og har mye kunnskap om å både utøve, undervise og å skape dans. Dette har sine fordeler og ulemper i arbeidet med denne oppgaven og i innhenting av datamaterialet. Fordelen er at jeg kjenner både feltet og situasjonen jeg skal undersøke, men ulempen er at informasjon og spørsmål det ville vært naturlig å bruke for å belyse problemstillingen kan bli oversett, fordi jeg ser på det som en selvfølge at en vet dette. Dette har spesielt kommet til uttrykk i arbeidet med kroppsfenomenologien som ligger så tett opp mot min egen kroppslige forståelse av verden. Oppgaven er posisjonert i en kvalitativ og kroppsfenomenologisk base, og vil aldri kunne bli fri fra egne erfaringer og forforståelser. Jeg har forsøkt å få frem essensen i situasjonene jeg observert og drøftet dem deretter.

Det kan stilles spørsmål ved at oppgaven min omhandler autismspekterforstyrrelser, men at bare en av informantene har denne diagnosen. Hvordan ville prosjektet sett ut hvis flere av barna hadde autismspekterforstyrrelser og hvordan ville dette påvirket Bodil i

forestillingssituasjonen? Flere barn med variasjoner av denne diagnosen hadde kanskje gjort utslag på mine funn, da Nora sine responser og innspill var spontane og påvirket både forestillingsløpet og oppgavens innhold. Flere barn kunne gitt flere hendelser og flere innfallsvinkler, og kanskje ville jeg sett likheter i barnas deltagelse og tilstedeværelse.

Det kan også stilles spørsmål til antall informanter i min oppgave. Som nevnt innledningsvis i oppgaven, så støtte jeg på flere utfordringer i forkant av gjennomføringen. Jeg fikk ikke gitt informasjon til alle foresatte og jeg måtte utsette prosjektet en uke på grunn av streik og sykdom. Vi var fulltallige i kun én økt i løpet av prosjektet, noe som også kan speiles i mine funn.

Jeg har i denne oppgaven vært forsiktig med å definere hva autismspekterforstyrrelser er. Jeg har ingen utdanning eller bakgrunn innen det spesialpedagogiske feltet, og jeg har prøvd å holde meg mest mulig til mitt eget felt, nemlig scenekunsten. Kanskje burde min studie ha gått nærmere inn på diagnosen satt opp mot scenekunsten og samspillet som oppstår her.

Det er viktig å poengtere at jeg har de beste intensjoner med prosjektet og at jeg kun ønsker å øke min egen kunnskap og forståelse omkring inkluderende scenekunst. Og selv om oppgaven omhandler et barn med barneautisme, er det sannsynlig at flere kan kjenne seg igjen i oppgavens problemstilling.

Det er viktig både for meg selv og for leseren å huske på at funnene i denne oppgaven ikke påberoper seg å utgjøre en full sannhet, men de kan gi flere muligheter og løsninger på en problemstilling. Barn er uforutsigbare, umiddelbare og individuelle, og det kan være vanskelig å fange essensen av barna i en slik kortvarig studie. Denne oppgaven beskriver samspillet med akkurat disse barna i akkurat disse situasjonene. Likevel kan oppgaven også frembringe kunnskap som kan være interessante ut over disse hendelsene og som kan være med å utvide perspektiver på inkludering og deltagelse innen scenekunst.

10 Avslutning og veien videre

Denne oppgaven har sett på hvordan en åpning av forståelsen av begrepet deltagelse kan skape flere muligheter innen inkluderende scenekunst. Jeg har knyttet dette begrepet opp mot opplevd inkludering, relasjonell estetikk, meningsskaping og improvisasjon. Oppgaven konkluderer med at en større forståelse og nyansering av hva deltagelse kan være og hva det

kan innebære, kan skape rom for at flere barn opplever seg som deltagende og inkludert i scenekunsten.

Mitt bidrag i feltet kan bidra til en nyansering av forståelse av deltagelse. Dette er tross alt slik *alle* barn deltar og mottar nye impulser. De ser noe spennende, løper frem og kroppsliggjør en idé de fikk, de blir distraherete, de undrer seg, de trenger pauser, de roper ut ordene som dukker opp når de ser noe nytt og de er i dialog med kunsten på sin egen måte. Er vi som jobber med skapende scenekunst for barn og unge flinke nok til å være åpne for dette? Eller lar vi vår egen forforståelse og kunstneriske tanker ta over? Jeg mener at scenekunstheltet har godt av å bli minnet på hvordan barn kan reagere i møte med kunsten og prøve å se hvilke muligheter som ligger i dette. Scenekunstheltet har vært, og er, i stor endring og mange tilegner seg nødvendig kompetanse og kunnskap om barn deltagelse i kunsten.

Jeg er utdannet dansekunstner og min bakgrunn vektlegger naturlig nok den kroppslige og fysiske utforskningen og deltagelsen. Jeg jobber som koreograf for barn og unge, og ønsker å inkludere flere former for deltagelse og uttrykk i min kunstneriske praksis. Denne oppgaven har åpnet opp min egen forståelse av hva deltagelse kan være, hva det kan innebære og hvem det kan romme. Ikke fordi jeg tidligere ikke visste om verbal deltagelse eller ville sagt at en stille observasjon av en forestilling ikke var deltagelse, men fordi denne oppgaven ga meg muligheten til å gå i dybden av *hvorfor* disse hendelsene kunne begrunnes som deltagelse. Og i dette arbeidet ser jeg hvilke muligheter som ligger i disse typene deltagelse. Som koreograf ser jeg store muligheter med å inkludere denne tankegangen allerede i det skapende arbeidet. Som dansekunstner vil jeg kunne møte barna på en annen måte da jeg ikke lenger er så forutbestemt på hvilken type deltagelse jeg tror jeg vil møte. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått reflektert over synspunkter og tanker jeg tidligere har tatt for gitt, og jeg har tilegnet meg ny kunnskap og innsikt som vil påvirke min kunstneriske praksis fremover.

I stedet for at jeg, som skapende dansekunstner og koreograf, skal «fremprovosere» og «lede» barna inn i enn satt tanke om deltagelse og jobbe frem strategier for å oppnå dette, så skiftet fokuset mitt til hvordan jeg kan møte barna i det de kommer med. Hvordan jeg kan anerkjenne akkurat det barna gjør i møte med kunsten og se på disse små øyeblikkene som deltagelse. Min forståelse av deltagelse rommer nå også disse øyeblikkene og mulighetene som kan oppstå hvis man tillater barna å komme med sine impulsive innspill.

I forestillingen «Aliens», for eksempel, har jeg tidligere tenkt og ønsket at barna skal utforske ringene taktilt. At barna skal komme inn i rommet og lure på hva som skjer. At Bodil skal

skape trygghet og at denne tryggheten kommer til uttrykk i barnas taktile utforskning. Og at utforskningen kan få utvikle seg til en kroppslig utforskning av ringene i den friere delen av forestillingsforløpet. Etter arbeidet med denne oppgaven anerkjenner jeg i større grad de stillesittende og observerende barna som deltagende. Jeg ser verdien i at barna utforsker i sitt eget tempo og at deres fokus kommer til uttrykk på flere ulike måter. Jeg anser det barnet som tilsynelatende ikke er interessert i forestillingen, men som i etterkant av forestillingen kommer og stiller spørsmål til Bodil – som deltagende. Jeg anser barnet som ser at Bodil står på hodet og som bruker resten av forestillingen til å stå inntil veggen for prøve å stå på hendene – som deltagende. Og ikke minst anser jeg alle barna og deres individuelle innspill som meningsbærende, uavhengig av hvordan de kommer til uttrykk.

Samtidig er det viktig å problematisere at alle tankeganger kan gå for langt. Hva skjer hvis vi tillater alt som former for deltagelse? Kan et kunstuttrykk romme alle former for deltagelse eller vil den miste sin egenverdi og sine egne rammer? Når går vi for langt i møte med publikum og når mister man kontrollen og oversikten? I møte med et barnepublikum kan man risikere å miste kontrollen over rommet og situasjonen hvis man ikke setter rammer. Som koreograf mener jeg at det å sette begrensninger skaper muligheter, både for kunstnere og barn. Ved å ha noen satte rammer i form eller forløp som alle må forholde seg til, vil man oppdage muligheter man ellers ikke ville ha sett.

Sett i et inkluderingsperspektiv kan man altså argumentere for at det å åpne opp for flere former for deltagelse vil inkludere flere barn i scenekunsten. I min originale problemstilling ønsket jeg å utforske hvordan jeg som dansekunstner kunne skape «en følelse av likeverd i engasjement og deltagelse i en barnegruppe preget av funksjonsvariasjoner». Altså var jeg ikke så langt unna min originale problemstilling og inngang til prosjektet likevel. Men det handlet ikke om mine konkrete dansefaglige og dramaturgiske grep, det handlet om hvordan jeg så på barna og hvordan jeg tolket barnas intuitive responser og hvordan jeg så på det som allerede var der.



Forestillingen som denne oppgaven er bygget på, «Aliens», lever videre også i etterkant av oppgaven. «Aliens» har akkurat spilt 20 forestillinger gjennom ordningen «Kunst og kulturtilbud til barnehager» i Oslo kommune og har mottatt tilskudd til 10 nye forestillinger høsten 2023. Når vi nå har spilt denne forestillingen for mange ulike barnehager og barnegrupper ser jeg at prinsippene jeg skriver om i denne oppgaven er i spill i hver forestilling. Hver forestilling er ulik, barnas innspill påvirker forløpet og Bodil må bruke improvisasjonskompetanse i møte med barna. Jeg tar med meg alle erfaringene fra prosjektet og fortsetter mitt virke som dansekunstner. Jeg fortsetter å søke ny kunnskap og forståelse for barna, og fortsetter å jobbe mot å skape inkluderende scenekunst for barn og unge.

Litteraturliste

Amundsen, H.M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.

Angelo, E., Borgen, J., Christensen, S., Digranes, I., Emstad, A.B., Hernes, L., Isaksen, B., Kalsnes, S., Nielsen, L.M., Rønningen, A., Sandvik, L., Sæther, M., Varkøy, Ø., Østern, T.P. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Kunnskapsdepartementet (2006) *Temahefte om barns medvirkning (s. 6-27)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen/id498148/>

Berg Simonsen, M. og Helleman, V. (2008). Danseprosjektet Isadora. Kulturrådet. <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/publikasjon-danseprosjektet-isadora>

Borgen, J. & Ødegaard, E. (2015). *Barnekultur som forskningsfelt – et interdisiplinært vitenskapelig emne*. Barn, 33(3-4), 5-17.

Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell Estetikk*. Pax.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg.). Gyldendal

Eide, B., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 28(3). DOI 10.5324/barn.v28i3.4232.

Eide, B. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om barns medvirkning (s. 28-51)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen/id498148/>

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Forskningsetiske reglement (2017). Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Hentet 18.06.2022 fra:

<https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/20171023-forskningsetiske-reglementer-endelig.pdf>

- Grimeland, G. (2012). *Med åpne sanser – Barnet, læreren og naturen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes L., Os E. og Selmer-Olsen I. (2017). *Med kjærlighet til publikum – kunst for barn under tre år*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I Østern, A.L, Karlsen, G. & Angelo, E. (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2015). Din lytting skal være din sang – om inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små barn. I Hammer, A. & Strømsøe, G. (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Irwin, R.L, Cosson, A.D, Pinar, W.F. (Red.). (2004). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L, LeBlanc N. L., Teon Ryu, J., Belliveau, G. (2018). A/R/Tography as Living Inquiry. I P. Leavy, *Handbook of Arts-Based Research* (s. 37-53). New York: The Guilford Press.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi, 2016-2*.
- Juncker, B. (2006). *Om processen – det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne skifter.
- Jæger, H., Hopperstad, M. & Torgersen, J. (2016). Barnekultur: kultur for, av og med barn. I Jæger, H. & Torgersen, J. (red.) *Barnekultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kittelsaa, A. (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en funksjonshemming. I Gjørsum, R.G. (red.) *Usedvanlig kvalitativ forskning - metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Universitetsforlaget
- Kulturrådet. (2015). *Kunstløftet 2008-2015*. <https://www.kulturradet.no/kunstloftet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag

Letnes, M. A. (2017) Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon undersøkt – gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education. Special Issue: «Å forske med kunsten», 1, 112–130*. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913>

Lundkvist, M. (2009). Den svårfångade barnkulturen – barnkultur som teori och praktik. I Jørgensen, K. & Maagerø, E. (Red.), *Barnekultur og barnekulturelle uttrykk i Norden*. Novus Forlag.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur – om ett-og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.

Meld. St. 18 (2020–2021). *Opplive, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>

Merleau-Ponty, M. (1994) *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, overs. Originalutgave: 1945). Pax Forlag.

Nordahl, T., & Sunnevåg, A. K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-Striben, (15)*, 68–75.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n15.118>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaseystudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definisjon. I L. Qvortrup & Næsby. *Er du med? (Seriehefte nr 5) – om inklusion i dagtilbud og skole, s. 5-16*. UCN Forskning og utvikling.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education, 22(7)*, 803-817, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506

Rustad, H. (2008). Dans og Identitet. I Svee, T. (Red.), *Dans og didaktikk* (s.249- 259). Tapir akademisk forlag.

- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltagelse for alle. I Lundh, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (red.), *Inkluderende praksis – gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget
- Sortland, V., Gudbrandsen, I. & Kjølmoen I. (2022). Danseforestillingen *Safarium* som estetisk erfaring. I Hanssen, N., Hassel, R., Haugen T. & Sæther, M (Red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon - Kunsten å sette seg selv på spill*. Cappelen Damm Akademiske.
- Sundet, M. (2010). Noen metodiske dilemmaer – bruk av deltagende observasjon i studier av mennesker med utviklingshemming. I Gjærum, R.G. (red.) *Usedvanlig kvalitativ forskning - metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Universitetsforlaget.
- Sverdrup Liset, M., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). *Møter i bevegelse – å improvisere med de yngste barna*. Fagbokforlaget.
- Sæther, M. (2017). En musikers møte med de yngste barna i barnehagen. Om å ikke vite på forhånd hvilke ideer som kan komme til å fungere. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1(2)*. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.447>
- Sæther, M. (2022). Musikkens muligheter for å skape et inkluderende fellesskap. I Hanssen, N., Hassel, R., Haugen, T. & Sæther, M. (red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Valberg, T. (2012). Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk. *Antologi nr 5, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse* (s. 173-193). Oslo: NMH.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience*. (2.utg.). Left Coast Press Inc.
- Vikan, A. & Claussen, J. (1994). *Barns oppfatninger*. Universitetsforlaget.
- Wahlström, C. & Myhre, C. (2013). Først trodde jeg det bare ville se ut som søppel, men så ble det kunst!. I Bakken, M. & Hommersand, S. (Red.), *Barn, kunst og kultur*. Universitetsforlaget.
- Waterhouse, A. L. (2013) *I materialenes verden – Perspektiver og praksiser i barnehagens*

kunstneriske virksomhet. Fagbokforlaget.

Waterhouse, A.L. (2016). Om kvalitet i musikalske møter mellom barn, musikk og utøver. I Jæger, H. & Torgersen, J. (red.), *Barnekultur*. Cappelen Damm Akademiske.

Waterhouse, A.L. (2017). *Med Kunst I Barnehagen*. Fagbokforlaget.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Østern, T. P. (2006) Dansens uutholdelige letthet. I Steinsholt, K. & Sommerro, H. (red.)

Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill (s. 189-214). Cappelen Damm Akademiske.

Østern, T. P. & Letnes, M. A. (2017) Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 1(5), s. 1–6. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.1082>

Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P., Bjørkøy, I. (2021) A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*.

<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjonsskriv og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Samtykke til å delta i prosjektet «Innenfor/utenfor – hvordan kan improvisasjon og deltagelse i en profesjonell danseforestilling medvirke til en følelse av likeverd i en barnegruppe?»

Dette er et spørsmål til deg som forelder om ditt barn kan være med å delta i et prosjekt der formålet er å undersøke hvordan en best mulig kan legge til rette for at barn deltar og improviserer sammen med en dansekunstner i en profesjonell danseforestilling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

«Innenfor/utenfor» er et masterprosjekt som ønsker å se på møtetpunktet mellom en profesjonell danseforestilling og en gruppe barnehagebarn. Jeg ønsker å se på hvordan man som dansekunstner kan møte barna og deres impulser på best mulig måte og inkorporere dette i det kunstneriske materialet. Gjennom barnas deltagelse og interaksjon ønsker jeg å undersøke om man kan oppnå en følelse av likeverd i engasjement og deltagelse blant barna.

I løpet av November 2022 vil jeg avholde tre til fire kunstmøter med barna, på omtrent en time. I disse kunstmøtene vil jeg utføre ulike varianter av en danseforestilling. Gjennom disse møtene og forestillingene vil jeg teste ut hva som best skaper engasjement og deltagelse hos barna, i møte med

den profesjonelle dansekunstneren. Vi kommer til å jobbe med en taktil tilnærming, der barna får lov til å utforske scenografiske elementer vi tar med oss.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskoles masterprogram i barnekultur og kunstpedagogikk er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Ingvild Olsen Olaussen, epost: ioo@dmmh.no.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått tillatelse av barnehagen og avdelingen der ditt barn går til å gjennomføre prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil ditt barn bli observert av meg i disse kunstmøtene, dokumentert gjennom foto og skriftlige observasjoner. Dette materialet vil bli grunnlaget for min masteroppgave.

Øktene vil bli lagt opp slik at en av barnehagelærerne følger barna inn på et rom, der dansekunstneren og scenografien befinner seg. Videre vil en variant av forestillingen finne sted, der jeg og dansekunstneren utforsker hvordan vi best mulig kan skape engasjement og deltagelse blant barna. Jeg vil observere hvordan dette påvirker barnegruppen, og se om det finnes noen felles fokuspunkter, samhandlinger og fellesskap mellom barna. Foto og skriftlige observasjoner vil være viktige i dette arbeidet, da jeg leter etter ting som oppstår i øyeblikket. Dette gjelder både det som skjer mellom barna, men også det som oppstår mellom barna og kunstneren.

Ved fotografering vil det legges vekt på å velge vinkler og utsnitt som ivaretar barnas anonymitet. Bildene vil altså vise bakhoder, hender, føtter og bevegelse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil at barnet ditt skal delta nå eller senere. Hvis du trekker tilbake ditt samtykke vil all dokumentasjon og observasjoner av barnet ditt slettes umiddelbart.

Ditt personvern - Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til skriftlige observasjoner og bilder vil være begrenset til meg og min veileder Ingvild Olsen Olaussen.

Navn og spesifikke trekk ved barnet ditt vil anonymiseres og erstattes med fiktive navn. Navnelisten vil lagres adskilt fra øvrige data, og alt av sensitivt materiale vil befinne seg på en privat PC med passordlås. Fotografering vil tas av et kamera som ikke er koblet opp mot internett.

Hva skjer med dine opplysninger når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal etter planen leveres inn i 22.05.2023. Når oppgaven er levert inn og godkjent vil alle data slettes, inkludert underskriftene fra samtykkeskjema. All informasjon i oppgaven vil bli anonymisert og det skal ikke være mulig å identifisere barna som har medvirket i prosjektet, hverken på bilder eller i beskrivelser.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet opp i personopplysninger
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende en klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Elise Bakke, epost elise.bakk@gmail.com
- Veileder Ingvild Olsen Olaussen, ved Dronning Mauds Minne Høyskole, epost ioo@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Student

Elise Bakke

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Innenfor/utenfor. Jeg samtykker til:

- å la barnet mitt delta

Dato

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 22.05.2023.

Underskrift

Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

25.10.2022

Referansenummer

974863

Vurderingstype

Standard

Dato

25.10.2022

Prosjekttittel

Innenfor/utenfor

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for drama

Prosjektansvarlig

Ingvild Olsen Olaussen

Student

Elise Bakke

Prosjektperiode

07.11.2022 - 18.11.2022

Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om barn. Personverntjenester vurderer at det at det ikke er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering etter artikkel 35 basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter: - Det gis informasjon og foresatte samtykker - Det er kort varighet på behandlingen - Personopplysninger slettes ved prosjektslutt og deltakerne vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 22.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1

e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Janniche Linde Lykke til med prosjektet!

Intervjuguide

Intervjuguide, Innenfor/utenfor

1. Kan du beskrive din bakgrunn og fagkompetanse?
2. Hva er dine tanker om møtet mellom profesjonell dansekunst og barn med funksjonsvariasjoner?
3. Hva tror du deltagerne satt igjen med etter dette prosjektet?
4. Hva sitter du igjen med etter dette prosjektet?

Videre vil jeg nevne tre situasjoner som oppsto i gjennomføringen av prosjektet «Innenfor/utenfor». Kan du utdype og forklare hvordan disse situasjonene så ut fra ditt perspektiv og med din faglige kompetanse?

1. Overstimulering

Det første møtet mellom barna og danseforestillingen. Hvordan ble barna overstimulert og hvordan kom dette til uttrykk?

2. Trygghet og deltagelse

Øyeblikkene i både første og siste økt, der et barn klatret opp på danseren og ble med i bevegelsene som oppsto. Kan dette tolkes som deltagelse i forestillingen? Hva betyr denne handlingen for barnet? Hva legger barnet i dette, og hvordan var det å observere dette?

3. Assosiasjoner og kommunikasjon

Ordene som ble sagt i løpet av forestillingen. «monkey» «rainbow». Hvordan kan dette tolkes i retning av kommunikasjon og et spill med assosiasjoner?