

Lise Hovik

# De Røde Skoene

– et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste



FIGUR 1: LINEDANS. FOTO: ANNE LINE BAKKEN. DESIGN: LISE HOVIK.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Danseren Line Strøm fra programmet til *De Røde Skoene* (2008). Programmet var formet som en pekebok med bildelementer fra forestillingen ([vedlegg 8.1.1](#)).

## Abstract:

### *The Red Shoes Project*

– an artistic and theoretical research project about theatre for the very young.

This work presents an artistic research project about theatre for the very young (children under three), in which the researcher was artistic director. Theories and methodological perspectives were explored in close dialogue with artistic practice and an article-based thesis.

The art project elaborated on the theatre *event* (not the artwork in itself) through three different art settings (performance, installation and improvised dance concert), and the research focus was concerned with development of musical communication and interplay with the youngest children within the performance setting. The children was given opportunity to play and interact with the performers during the shows, and the research aimed at developing knowledge about forms of interaction and improvisation between artists and children.

The interactive dramaturgic forms and events provided a diversity of research material, and some events captured on video film was analysed. By applying theories on performative aesthetics and artistic research methodology it was possible to discuss the significance of presence, borders, musical communication along with the divergent perspectives (children, adults, performers, director, researcher etc.) and shifting focuses during the events; traditional common focus from spectators towards the stage, open space for each spectator's individual focus and the affective multi-focus of the whole event.

As a scientific research project *The Red Shoes Project* has stepped on the borders between theory and practice, science and art. Science generally presupposes a clear focus, a delimited research question and a theoretically based perspective as essential for the result, whilst artistic research can assume a practice-based and performative perspective. This research project has combined interpretative, instrumental and performative research perspectives to provide a comprehensive picture of a complex research project.

The artistic and scientific result can be described as a meeting ground between playing, art, theory and reflection on which the concepts and experiences of bodily, affective and musical communication are articulated and developed.

## Sammendrag:

Avhandlingen presenterer et kunstnerisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste barna (under tre år), der forskeren var kunstnerisk ansvarlig. Teorier og metodologiske perspektiver ble utforsket i tett dialog med kunstpraksis og en artikkel-basert avhandling.

Kunstprosjektet undersøkte *teaterhendelsen* gjennom tre ulike kunstneriske kontekster (forestilling, installasjon og improvisert dansekonsert), og forskningsfokus rettet seg mot kommunikasjonen med barna. Barna ble invitert til fri og frivillig deltakelse underveis i forestillingene, og ulike former for interaksjon og improvisasjon mellom utøvende kunstnere og barn ble utforsket.

Teaterhendelsens åpne form ga rom for et mangfoldig forskningsmateriale, og det ble foretatt analyser av utvalgte hendelser med utgangspunkt i videodokumentasjon. Ved hjelp av teorier om performativ estetikk og kunstnerisk forskningsmetodologi var det mulig å drøfte betydningen av nærvær, grenser, musisk kommunikasjon samt forholdet mellom ulike perspektiv (barna, de voksne, utøverne, regissøren, forskeren etc.), og skiftende fokus i hendelsene; tradisjonelt felles fokus fra sal mot scene, hver enkelt tilskuers eller utøvers individuelle fokus, og et mer helhetlig affektivt orientert multifokus.

Som vitenskapelig forskningsprosjekt har *De Røde Skoene* tråkket på grensene mellom teori og praksis, vitenskap og kunst. Vitenskapelig metode fordrer et klart fokus, avgrensede forskningsspørsmål og et teoretisk fundert perspektiv som avgjørende for resultatet, mens kunstnerisk forskning åpner for en praksis-basert og performativ tilnærming. Dette forskningsprosjektet begrunner en kunstnerisk forskningsmetodologi der både et fortolkende, et instrumentelt og et performativt forskningsperspektiv bidrar til å gi et helhetlig bilde av et mangfoldig prosjekt.

Det kunstneriske og vitenskapelige resultatet kan betegnes som et møtsted (romlig, kroppslig, tekstlig) mellom lek, kunst, teori og refleksjon, der begreper og erfaringer om kroppslig, lyttende, affektiv og musisk kommunikasjon mellom kunstutøvere og barn formuleres og utdypes.

## Kort innholdsfortegnelse:

<b>Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>Del 1. Kappen</b> .....	<b>16</b>
<b>1 De Røde Skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt</b> .....	<b>17</b>
<b>2 Teater for de aller minste</b> .....	<b>28</b>
<b>3 Bare se, eller være med?</b> .....	<b>38</b>
<b>4 Kroppen og hendelsen – vitenskapsteoretiske perspektiver og performativitet</b> .....	<b>52</b>
<b>5 Veien og landskapet – metodologi, dokumentasjon og analysemetoder</b> .....	<b>85</b>
<b>Del 2. Kunstpraksis</b> .....	<b>116</b>
<b>6 Kunstnerisk kontekst, hendelser, analyser og artikler</b> .....	<b>117</b>
<b>Artikkel 1. Nærværets betydning i barneteater for de minste</b> .....	<b>145</b>
<b>Artikkel 2. Grenser og terskler i barneteater for de minste</b> .....	<b>145</b>
<b>Artikkel 4. Mamma Danser – en improvisert dansekonsert som desentrert kunsterfaring</b> .....	<b>189</b>
<b>Del 3. Konklusjon</b> .....	<b>190</b>
<b>7 De Røde Skoene - prosjektet</b> .....	<b>190</b>
<b>8 Vedlegg</b> .....	<b>199</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>222</b>

# Full innholdsfortegnelse

<b>Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>KONTEKST OG FORSKNINGSPROGRAM</b> .....	<b>9</b>
<b>SJANGER OG AVHANDLINGSFORMAT</b> .....	<b>10</b>
<b>KUNNSKAPENS SPRÅK</b> .....	<b>12</b>
<b>TAKK</b> .....	<b>14</b>
<b>Del 1. Kappen</b> .....	<b>16</b>
<b>1 De Røde Skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1 BAKGRUNN</b> .....	<b>17</b>
<b>1.2 PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3 DE RØDE SKO</b> .....	<b>23</b>
1.3.1 <i>Eventyret</i> .....	23
1.3.2 <i>For ettåringer?</i> .....	24
1.3.3 <i>Sko som leketøy</i> .....	25
<b>2 Teater for de aller minste</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 BARNEKULTURFORSKNINGEN</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2 ET NYTT PUBLIKUM</b> .....	<b>30</b>
<b>2.3 EN NY KUNSTFORM</b> .....	<b>33</b>
<b>2.4 ET NYTT FORSKNINGSFELT</b> .....	<b>35</b>
<b>2.5 ET NYTT MARKED</b> .....	<b>36</b>
<b>3 Bare se, eller være med?</b> .....	<b>38</b>
<b>3.1 TILSKUERENS DELTAKELSE</b> .....	<b>40</b>
<b>3.2 BARNES MEDVIRKNING</b> .....	<b>43</b>
<b>3.3 INTERAKTIVT TEATER</b> .....	<b>45</b>
<b>3.4 LEK, SAMSPILL OG IMPROVISASJON</b> .....	<b>48</b>
<b>3.5 TILSKUER ELLER DELTAKER I TEORIER OM TEATER FOR DE MINSTE</b> .....	<b>50</b>
<b>4 Kroppen og hendelsen – vitenskapsteoretiske perspektiver og performativitet</b> .....	<b>52</b>
<b>4.1 TEORI SOM PRAKSIS</b> .....	<b>53</b>
4.1.1 <i>Vitenskap som trær eller gress</i> .....	54
4.1.2 <i>Føtter og sko</i> .....	56
<b>4.2 KROPPEN OG NÆRVÆRETS ONTOLOGI</b> .....	<b>59</b>
4.2.1 <i>Kroppens fenomenologi</i> .....	59
4.2.2 <i>Kroppen og kunsten</i> .....	61
4.2.3 <i>Kroppen som fenomen eller konstruksjon?</i> .....	63
<b>4.3 MAKTEN OG LEKENS EPISTEMOLOGI</b> .....	<b>65</b>
4.3.1 <i>Kunnskap og makt</i> .....	65
4.3.2 <i>Diskursens orden og lekens kaos</i> .....	67
4.3.3 <i>Kunst og lek som erkjennelse</i> .....	69
4.3.4 <i>Det immanente teater</i> .....	70
<b>4.4 VERK SOM HANDLING</b> .....	<b>72</b>
4.4.1 <i>Performance og performativitet</i> .....	72
4.4.2 <i>Teater som hendelse og kroppslig nærvær</i> .....	76
4.4.3 <i>Performative vendinger</i> .....	82
4.4.4 <i>Performativitet i praksis</i> .....	83
<b>5 Veien og landskapet – metodologi, dokumentasjon og analysemetoder</b> .....	<b>85</b>
<b>5.1 ÉN STØVEL OG ÉN SKO – METODER I EN KUNSTNERISK FORSKNINGSPROSESS</b> .....	<b>86</b>
5.1.1 <i>Reisens veier og omveier</i> .....	89
5.1.2 <i>Fra den smale stien til den røde løperen</i> .....	90
5.1.3 <i>Den bratte teoretiske bakken</i> .....	91
5.1.4 <i>Et tilbakeblikk: samarbeidende casestudie</i> .....	91

5.1.5	<i>Nypussede teorier om nærvær og lek</i> .....	92
5.1.6	<i>Fram og tilbake – hit og dit</i> .....	93
5.1.7	<i>Organisk dokumentasjon</i> .....	94
5.1.8	<i>Et veikryss: kunstnerisk forskningsmetodologi</i> .....	94
5.1.9	<i>Med kunst som veiviser: designbasert forskning</i> .....	95
<b>5.2</b>	<b>KUNSTNERISK FORSKNINGSMETODOLOGI</b> .....	<b>96</b>
5.2.1	<i>Begrepsavklaring</i> .....	96
5.2.2	<i>Kunstnerisk forskning</i> .....	98
5.2.3	<i>Topologi</i> .....	99
5.2.4	<i>I bare sokkelesten: å sette spor etter seg</i> .....	101
<b>5.3</b>	<b>ANALYSEMETODER</b> .....	<b>103</b>
<b>5.4</b>	<b>DOKUMENTASJON</b> .....	<b>104</b>
5.4.1	<i>Å samle dokumentasjon</i> .....	105
5.4.2	<i>Modaliteter</i> .....	106
5.4.3	<i>Intern og ekstern dokumentasjon</i> .....	107
<b>5.5</b>	<b>DOKUMENTASJONSMETODER</b> .....	<b>108</b>
5.5.1	<i>Skriftlige dokumenter</i> .....	108
5.5.2	<i>Visuell dokumentasjon</i> .....	110
5.5.3	<i>Lydopptak av samtaler og intervju</i> .....	112
<b>5.6</b>	<b>FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER</b> .....	<b>113</b>
<b>5.7</b>	<b>ANALYSEUTVALG</b> .....	<b>114</b>
<b>Del 2. Kunstpraksis</b> .....		<b>116</b>
<b>6</b>	<b>Kunstnerisk kontekst, hendelser, analyser og artikler</b> .....	<b>117</b>
<b>6.1</b>	<b>KUNSTPRAKSIS 1: DE RØDE SKOENE – TEATERFORESTILLINGEN</b> .....	<b>119</b>
6.1.1	<i>Let's dance. Put on your red shoes</i> .....	119
6.1.2	<i>Kunstnere eller pedagoger?</i> .....	119
6.1.3	<i>Spillerrommet</i> .....	121
6.1.4	<i>Tidsrommet</i> .....	122
6.1.5	<i>Barneteater eller performance?</i> .....	123
6.1.6	<i>Analyse 1: Barnas medvirkningsformer</i> .....	132
6.1.7	<i>Analyse 2: Utøvernes improvisasjonsrom</i> .....	138
6.1.8	<i>Analyse 3: De voksnes rolle og fokus</i> .....	141
<b>Artikkel 1. Nærværets betydning i barneteater for de minste</b> .....		<b>145</b>
<b>Artikkel 2. Grenser og terskler i barneteater for de minste</b> .....		<b>145</b>
<b>6.2</b>	<b>KUNSTPRAKSIS 2: RØD SKO SAVNET – INSTALLASJONEN</b> .....	<b>147</b>
6.2.1	<i>Barndomsminner og nostalgi</i> .....	147
6.2.2	<i>Fra forestilling til installasjon</i> .....	148
6.2.3	<i>Museet som arena</i> .....	150
6.2.4	<i>Museumspedagoger og improvisasjonskunstnere</i> .....	152
6.2.5	<i>Vernissage og åpningstid</i> .....	153
6.2.6	<i>Eventyr, filmlys og dansende mødre</i> .....	153
6.2.7	<i>Analyse 4: Å være en del – installasjon som erfaringsrom</i> .....	161
6.2.8	<i>Analyse 5: Å stjele en skygge – lekens handlingsrom</i> .....	167
<b>6.3</b>	<b>KUNSTPRAKSIS 3: MAMMA DANSER – IMPROVISERTE DANSEKONSERTER</b> .....	<b>175</b>
6.3.1	<i>You need to work on your attitude</i> .....	175
6.3.2	<i>Fra installasjonsrom til dramaturgisk rom</i> .....	176
6.3.3	<i>Hvem vil være med?</i> .....	177
6.3.4	<i>Fra museum til kirke og teater</i> .....	178
6.3.5	<i>Analyse 6: Å finne sted – rom og dramaturgi</i> .....	179
6.3.6	<i>Å lete etter perspektiv og fokus</i> .....	187
<b>Artikkel 4. Mamma Danser – en improvisert dansekoncert som desentrert kunsterfaring</b> .....		<b>189</b>

<b>Del 3. Konklusjon</b> .....	<b>190</b>
<b>7 De Røde Skoene - prosjektet</b> .....	<b>190</b>
<b>7.1 TEORI OG METODOLOGI</b> .....	<b>190</b>
7.1.1 <i>Er kunnskapen gyldig?</i> .....	191
7.1.2 <i>Har metodene vært fruktbare?</i> .....	192
<b>7.2 RESULTATER</b> .....	<b>193</b>
7.2.1 <i>Jeg fant, jeg fant!</i> .....	193
<b>7.3 METODOLOGISK BIDRAG</b> .....	<b>196</b>
<b>7.4 BIDRAG TIL KUNSTFELTET</b> .....	<b>197</b>
<b>7.5 VEIEN HJEM</b> .....	<b>198</b>
<b>8 Vedlegg</b> .....	<b>199</b>
<b>8.1 AUDIOVISUELLE VEDLEGG</b> .....	<b>199</b>
8.1.1 <i>Program/pekebok til forestillingen De Røde Skoene (2008)</i> .....	199
8.1.2 <i>Bilder</i> .....	199
<i>Billedgalleri</i> .....	199
8.1.3 <i>Filmer</i> .....	199
8.1.4 <i>Lydfiler</i> .....	200
<b>8.2 TABELLER</b> .....	<b>201</b>
8.2.1 <i>Oversikt over hele prosjektet De Røde Skoene</i> .....	201
8.2.2 <i>Antall produksjoner på verdensbasis 1983-2012</i> .....	202
<b>8.3 TEKSTER</b> .....	<b>202</b>
8.3.1 <i>De røde sko av H.C. Andersen (1845)</i> .....	202
8.3.2 <i>De røde sko bearbeidet og fortalt av Lise Hovik (2007)</i> .....	204
8.3.3 <i>Improvisasjonsoppgaver i verksted-fasen:</i> .....	207
8.3.4 <i>De Røde Skoene – manus til forestillingen (2008)</i> .....	208
8.3.5 <i>Dans og musikk i forestillingen</i> .....	210
8.3.6 <i>Skofigurer</i> .....	211
8.3.7 <i>Plakattekst ved inngangen til installasjonen</i> .....	213
8.3.8 <i>Mamma Danser. Dramaturgisk skisse</i> .....	214
<b>8.4 LISTER</b> .....	<b>214</b>
8.4.1 <i>Adaptasjoner. De Røde Skoene</i> .....	214
8.4.2 <i>Nøkkelord. Sammendrag fra split-screen analyse</i> .....	215
8.4.3 <i>Alle spilte forestillinger</i> .....	216
8.4.4 <i>Omtaler og kritikker</i> .....	217
8.4.5 <i>Artikler</i> .....	217
<i>Lenker til en del av artiklene finnes her</i> .....	218
8.4.6 <i>Foredrag og papers</i> .....	218
<b>8.5 BREV OG AVTALER</b> .....	<b>219</b>
8.5.1 <i>Foreldrenes og aktørenes samtykkeerklæring</i> .....	219
8.5.2 <i>Kvittering fra Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste</i> .....	221
<b>Litteratur</b> .....	<b>222</b>

## Liste over bilder og figurer

Linedans. Foto: Anne Line Bakken. Design: Lise Hovik.....	1
Kronologisk forhold mellom kunstprosjekter og artikler .....	12
Ettåring ut på eventyr i sokkelesten. Foto: Aud Hovik (1963). Design: Lise Hovik.....	16
Relasjonsmodell 1. ....	21
Relasjonsmodell 2. ....	21
Relasjonsmodell 3. ....	22
Rulleskobil i forestillingen De Røde Skoene (2008). Foto: Lise Hovik .....	27
Svevende Lakksko. Foto og design: Lise Hovik.....	52
Vincent van Gogh. Et par sko (1886). ....	56
The Red Ballroom Shoes. Foto: Anne Line Bakken.....	57
René Magritte. The Red Model (1935).....	65
En redd og ensom sko. Foto: Lise Hovik.....	85
Kunstner-Pedagog-Forsker.....	87
En hermeneutisk metodesirkel. ....	96
Topoi. ....	101
Å sette spor etter seg. Foto: Aud Hovik (1963). ....	102
Ekstern og intern dokumentasjon.....	107
I bare sokkelesten. Foto: Aud Hovik (1963). Design: Lise Hovik. ....	116
Den Ville Dansen. Foto: Anne Line Bakken. Design: Lise Hovik.....	118
Hilde Bjerkeskaug, Therese Vangstad og Line Strøm. Foto: Anne Line Bakken. ....	120
Kristiansten Festning i Trondheim utvendig og inne i kasematten. Foto: Lise Hovik og Anne Line Bakken. ....	121
Tor Haugerud og Tone Pernille Østern. Foto: Anne Line Bakken.....	125
Tereses Dans. Musikken er rytmisk og trekker barna mot trommene. Foto: Anne Line Bakken.....	126
Perlefjærsko av Alf Toftner og Undersjøiske sjøstøvler av Anne Marit Sæther. Foto: Lise Hovik. ....	127
Mr. Kul og Slangen Ka, laget av Lise Hovik. Foto: Anne Line Bakken. ....	128
Rød sko savner make. Foto og design: Lise Hovik. ....	146
Utstillingsrommet på Sverresborg. Foto: Lise Hovik. ....	151
Invitasjon til Vernissage. Design: Sverresborg Trøndelag Folkemuseum.....	152
Gudrun og Ellinor. Filmprosjeksjon på en gammel barneseng. Foto: Mari Lunden Nilsen. ....	154
Enhjørningen Foto: Lise Hovik.....	156
Mimetisk omslutning på en dyne med film. Foto: Mari Lunden Nilsen. ....	165
Dynelek med filmprosjeksjon. Foto: Andrea Haugerud Hovik.....	167
Lek i den gamle barnesenga. Foto: Andrea Haugerud Hovik. ....	172
En rulleskobil på leting etter noen å leke med. Foto: Lise Hovik .....	173
Mamma Danser. Ask Strøm Engan vil prøve mammas sko. Foto: Mari Lunden Nilsen. ....	174
Flyer til forestillingene på Dansens Hus. Foto: Anne Line Bakken. Design: Lise Hovik. ....	176
Tone Pernille Østern danser under tårnspiret i Nidarosdomen. Foto: Lise Hovik. ....	180
Installasjonen i Bergstadens Ziir. Foto: Lise Hovik. ....	185
Installasjonen i Dansens Hus. Foto: Lise Hovik.....	186
Steder i forskningsprosessen. ....	196

## Tabeller

Tabell 1: Begrepsbruk omkring barns deltakelse i teater for de minste .....	51
Tabell 2: Borgdorffs forskningsperspektiver .....	98
Tabell 3: Forskningstyper .....	103
Tabell 4: Modaliteter (antall i parentes) .....	106
Tabell 5: Kunsthendelsenes fokus og objekt.....	117
Tabell 6: Hildes Dans, 8 improvisasjoner .....	140

Lise Hovik

# De Røde Skoene

– et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste.

## Innledning

Denne avhandlingen presenterer et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste. Den overordnede problemstillingen er hvordan teater kan åpne for en god kommunikasjon, som anerkjenner de minste barnas kroppslige væremåter og deres behov for fysisk deltakelse i kunsthendelsen, og samtidig ivareta hendelsens kunstneriske form. Forskningsprosjektet består av et praktisk kunstnerisk arbeid i tre ulike versjoner som er utviklet parallelt med en artikkel-basert avhandling.

Teaterforestillingen *De Røde Skoene* (2008), som jeg selv ledet både kunstnerisk og administrativt gjennom Teater Fot, ble til i samarbeid med musikeren Tor Haugerud, koreografen Tone Pernille Østern, danseren Line Strøm og skuespillerne Hilde Bjerkeskaug og Terese Vangstad. Prosjektet ble utviklet som et kunstnerisk eksperiment der målet var å skape en teaterform som åpnet for de minste barnas deltakelse underveis i forestillingen. Var det mulig å la de minste barna få «være med, ikke bare se» ([kapittel 3](#))? Hvordan ville dette påvirke forestillingens form og innhold? Den kunstneriske problemstillingen utforsket hva som skjer når vi inviterer til fri medvirkning fra barnas side. Den teoretiske problemstillingen omhandlet hvordan en slik kunstnerisk praksis kunne forstås i lys av performativitetsteori ([kapittel 1.2](#) Problemstilling).

*De Røde Skoene* som kunstnerisk forskningsprosjekt består av tre variasjoner over det samme temaet, men med ulik kunstnerisk form, delvis forskjellige utøvere og ulikt undersøkelsesfokus. I løpet av arbeidet med kunstproduksjonene har nye problemstillinger oppstått og disse har blitt undersøkt både kunstnerisk og teoretisk i form av teaterforestillingen *De Røde Skoene* (2008), installasjonen *Rød Sko Savnet* (2011) og den improviserte dansekonsernten *Mamma Danser* (2011).



Jeg har hovedsakelig benyttet videofilm som utgangspunkt for analysene, som har undersøkt ulike tematikker: barnas medvirkningsformer, utøvernes improvisasjonsrom, de voksnes rolle og fokus, nærværets betydning, grenser og terskler, lek som musisk kommunikasjon og deltakernes ulike fokus i kunsthendelsen.

Barneteater som kunstfelt har en begrenset forskningstradisjon, både kunstnerisk og akademisk. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å utvikle tenkningen og bidra med ny kunnskap omkring dette feltet generelt, og om «teater for de aller minste» spesielt. Da denne kunstsjangeren, som grenser mot dans, musikk og installasjonskunst, har hatt en oppblomstring etter årtusenskiftet, finnes det noen referanser til prosjekter, produksjoner og forskning på feltet som jeg bygger videre på. Det som er nytt i forhold til tidligere forskning er først og fremst knyttet til en uttalt intensjon om å inkludere de minste barna fysisk i teaterhendelsen, bruk av kunstnerisk forskningsmetodologi, og en tett veksling mellom teori og praksis gjennom forskningsprosessen. Alle produksjonene er fulgt av vitenskapelige artikler som undersøker teoretiske og metodologiske spørsmål rundt kunsterfaringene. Jeg vil understreke at fokus for forskningen likevel ikke er den kunstneriske prosessen, eller kunstverket, men selve *kunsthendelsen*, som en unik, men delvis repeterbar faktisk og fysisk hendelse.

## Kontekst og forskningsprogram

Selv om jeg vil betegne dette prosjektet som et kunstnerisk forskningsprosjekt, så har jeg fulgt et akademisk forskningsprogram. Grunnen til dette var at institusjonelle avtaler mellom Institutt for Kunst- og medievitenskap, NTNU, og det nasjonale Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid ikke var opprettet da jeg startet, og at jeg på grunn av min akademiske bakgrunn tilhørte det akademiske forskningsprogrammet. Ph.d-programmet for estetiske fag ved NTNU var preget av filosofi og litteraturteori, og jeg savnet et mer relevant forskningsperspektiv, særlig med hensyn til performativitet og kunstpraksis. Noe av dette ble oppveiet ved at jeg fulgte HF sitt satsningsområde PerFormativitet gjennom hele stipendiatperioden fra 2008–2013, og var medlem av arbeidsutvalget fra 2012. I løpet av disse årene tok jeg og min ph.d-kollega Elena Perez initiativ til arbeidsgruppen MetLab, som har hatt jevnlige møter, fagseminarer og arrangerte en større internasjonal konferanse The

Performance Turn i 2011 (NTNU, 12.-14.04.11). MetLab ga meg helt nødvendige faglige innspill og støtte i arbeidet. Våren 2012 hospiterte jeg på en av samlingene i Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid, der jeg fikk erfare forskjellen mellom akademisk og kunstnerisk forskningsprofil. Høsten 2013 presenterte jeg mitt forskningsprosjekt på programmets høstsamling, Artistic Research Autumn Forum i Trondheim (Hovik, 23.10.13).

De akademiske rammene for dette forskningsprosjektet har satt begrensninger i forhold til hvilken vekt jeg har kunnet legge på det praktiske kunstneriske arbeidet, og friheten i utformingen av avhandlingen. Selv om jeg mener prosjektet hadde hatt bedre betingelser innenfor et kunstnerisk forskningsprogram, kan det være at de akademiske rammene har presset fram en skarpere refleksjon enn jeg ville ha lagt opp til, hvis rammene var kunstnerisk utvikling. Krysningene mellom kunst, vitenskap og utdanning er uansett et viktig område for diskusjon og utvikling i mange land nå, og dette forskningsprosjektet kan stå som et eksempel på hvordan institusjonelle rammer påvirker forskningens betingelser, fokus, språk og metoder (Rosendal Nielsen & Christoffersen, 2013).

## Sjanger og avhandlingsformat

I arbeidet med avhandlingen har jeg lett etter et format som kan ivareta det praktisk-kunstneriske arbeidet innenfor en skriftlig sjanger. Dette gjenspeiler seg både i avhandlingens innhold og form. I stedet for å omtale teori og praksis som to nivåer, der teorien befinner seg totalt adskilt fra og hierarkisk overordnet praksis, ønsker jeg i denne avhandlingen å betrakte teori og praksis som to «steder» som jeg i tenkningen alltid beveger meg mellom. I kraft av denne bevegelsen veves teori og praksis sammen og utgjør den praksisbaserte kunnskapen jeg ønsker å formidle (Nyrnes, 2012).

Jeg har valgt å skrive en artikkel-basert avhandling, og skrev de første to artiklene allerede i 2009. Det har vært en lang reise, men jeg stoler på at artikkelformatet kan synliggjøre den skapende og reflekterende prosessen som alltid peker videre mot det ennå ukjente. Hver artikkel markerer et sted i prosessen og stiller nye spørsmål, samtidig som de peker videre mot neste steg i forskningsprosessen.

Avhandlingen består av tre hoveddeler:

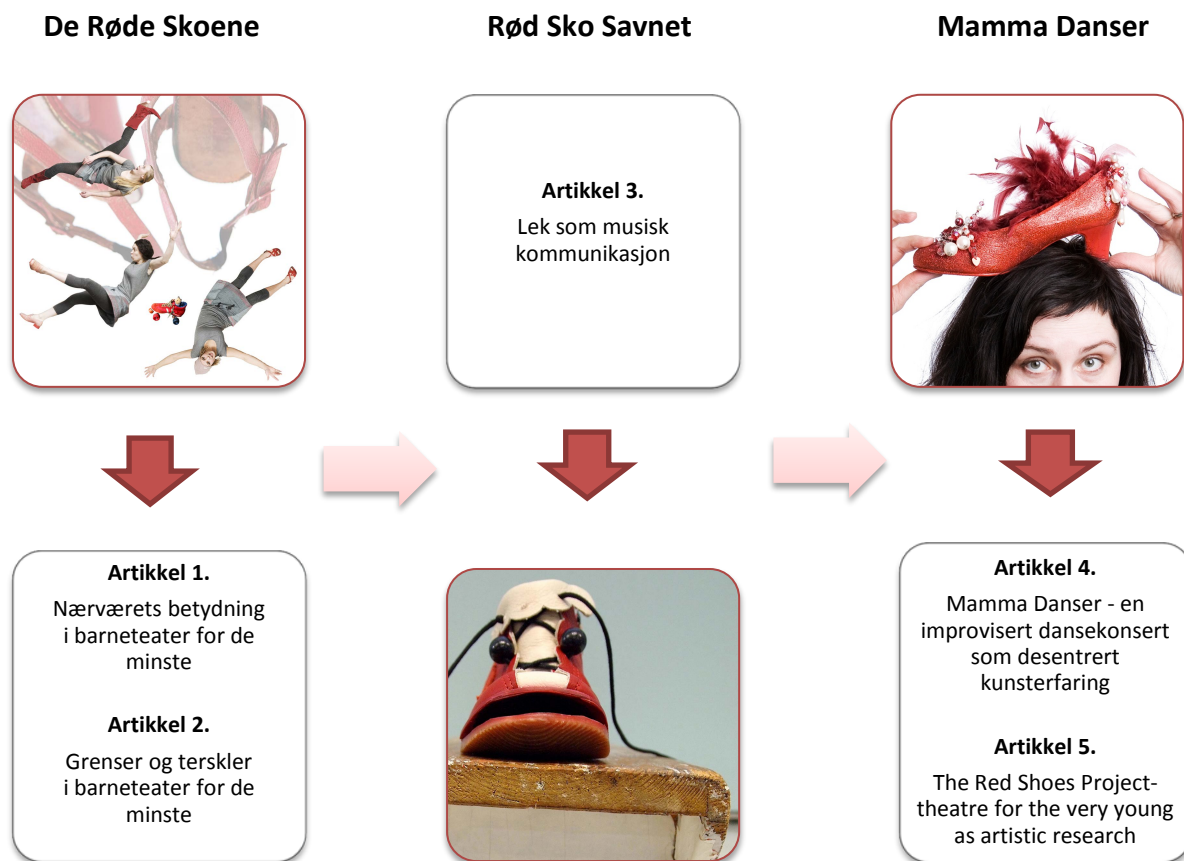
**Del 1** Innledning (kappe)

**Del 2** Kunstpraksis, analyser og artikler

**Del 3** Konklusjon

I den første delen av avhandlingen presenterer jeg bakgrunnen for prosjektet, feltet kunst og teater for de aller minste, sentrale begreper, vitenskapsteoretiske og metodologiske perspektiver. I den andre delen gir jeg en presentasjon av de tre kunstproduksjonene etterfulgt av analyser av utvalgt datamateriale fra kunstproduksjonene og vitenskapelige artikler som belyser ulike teoretiske problemstillinger. Den siste delen av avhandlingen samler og oppsummerer prosjektets resultater.

Sjangermessig kan avhandlingen betegnes som en kombinasjon av artikkel-basert avhandling og monografi. Begrunnelsen for å velge et blandingsformat er behovet for å ivareta prosjektets praksisdimensjon, og gjenspeile den kunstneriske forskningsprosessen. Del 1 likner på en tradisjonell kappe, og kunne sammen med de fem artiklene dannet en artikkel-basert avhandling. Del 2 består av beskrivelser og analyser, og kunne på denne måten ha inngått i en tradisjonell monografi, men i stedet har jeg valgt å sette artiklene inn i denne delen. Del 2 beskriver prosjektet kronologisk gjennom tre faser, der hver fase har resultert i en til to artikler. Ved å sette artiklene inn i kronologisk rekkefølge mener jeg at leseren får en oversiktlig fremstilling av prosjektet. Jeg har med andre ord valgt å plassere de fem vitenskapelige artiklene der de hører hjemme i «fortellingen», i stedet for å samle dem til slutt i avhandlingen. På denne måten vil de forhåpentligvis framstå som nødvendige ledd i den forskende prosessen. Figur 2 viser forflytningen mellom kunstpraksis og artikkelskriving.



FIGUR 2: KRONOLOGISK FORHOLD MELLOM KUNSTPROSJEKTER OG ARTIKLER

## Kunnskapens språk

Dette forskningsprosjektet benytter seg av flere språk, både akademisk og kunstnerisk. Dans, musikk, rytmer, gjenstander, beskrivelser, analyser, tolkninger og samtaler er alle «språk» som kommuniserer. Kunnskapens språk kan ikke begrenses til én skriftlig sjanger når det skal handle om kunst (Johansen, 2012). Et rent kunstnerisk forskningsprosjekt kunne ha benyttet et poetisk språk (Cixous, 1993) eller performativ skriving (Phelan, 1993), men det er ikke et mål for denne avhandlingen. I dette kunstneriske forskningsprosjektet er det ikke skrivingen som utgjør det poetiske språket, men kroppen, rommet og musikken. Allikevel har jeg ønsket å tøye litt i det akademiske språket, for å kjenne om foten er fri (Lie, 2009, 2012).

Valget om å benytte kunstnerisk forskningsmetodologi innen for en tradisjonell akademisk skrivende institusjon har skapt et spenningsfelt mellom ulike tekster og medier (Kress & Van Leeuwen, 2001; Nicholson & Kershaw, 2011). Som en konsekvens av prosjektets mangfold av kunstneriske uttrykksformer og teoretiske perspektiver, har jeg søkt etter skrivemåter og

fremstillingsformer som kan aktivisere det materialet jeg har arbeidet med (Parekh-Gaihede, 2010).

I avhandlingen ønsker jeg å ivareta et klart og presist akademisk språk som skal være allment tilgjengelig og kommunisere med det kunstfeltet jeg forsker innenfor. Noen ganger har jeg tillatt meg selv en mer billedlig språkbruk, særlig for å komme tettere på de mest abstrakte teoriene, eller for å ta med leseren på en vandring i det landskapet jeg har utforsket. I de delene som omhandler de kunstneriske prosessene bruker jeg noe billedmateriale. Jeg henviser også til filmmaterialet, som kan søkes opp via elektroniske lenker i teksten. Bilde- og videospråket kan oppfattes som både mer og mindre presist enn skriften, med hensyn til å formidle performative hendelser. Mer presist, ved at kameraet fanger opp detaljer øyet ikke ser, og mindre presist fordi den som benytter bilder og video hele tiden, og ofte ubevisst, velger og innrammer, utelukker og redigerer hendelsen (Ledger, Ellis, & Wright, 2011).

Forskningsprosjektets performative karakter, og den utstrakte bruken av dokumentasjon gjennom bilder og film, ber om en performativ presentasjonsform. I et tradisjonelt avhandlingsformat, enten det er en ren monografi eller artikkelsamling, vil praksisdimensjonen enten underkommuniseres, og kun bli eksempel materiale, eller den vil kreve stor plass å beskrive med ord. I dette tilfellet har jeg forsøkt å ivareta både teori og praksis i avhandlingsformatet. Da det har vært usikkerhet knyttet til vurderingen av det praktiske arbeidet innenfor det forskningsprogrammet jeg har fulgt, valgte jeg løsningen med å beskrive kunstpraksis i avhandlingens Del 2. Gjennom disse beskrivelsene og et utvalg bilder av de tre kunstpraksisfasene håper jeg å gi et mer levende inntrykk av praksisdimensjonen i det trykte formatet. En innvending kan uansett være at avhandlingen blir for omfattende og oppsummerende. For å motvirke denne tendensen fordyper jeg meg i noen få eksempler både i analysene og artiklene. Det er et sentralt poeng i avhandlingen at teori og praksis er uløselig forbundet, slik at den reflekterende praksisen, den som blant annet skjer gjennom skriveprosessen, er en viktig dimensjon som trenger å synliggjøres i et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt.

For å ivareta prosjektets performative karakter presenteres avhandlingen både som trykt bok og som en internettbasert presentasjon der artikler, bilder, filmer og kappe er integrert ved hjelp av lenker på nettsiden [www.teaterfot.no](http://www.teaterfot.no).

På tross av kreative muligheter innenfor ny teknologi og metodisk bruk av filmopptak, er dette prosjektet basert på levende forestillingserfaringer, med god avstand til digital medieteknologi. *De Røde Skoene* var et utpreget analogt prosjekt, der kunnskap ble formidlet gjennom kroppen. Det virket derfor naturlig og nødvendig å presentere arbeidet som en levende forestilling i forbindelse med bedømmelsen. I tilknytning til disputasen arrangerte jeg derfor en visning av forestillingen *Mamma Danser* (2012) for publikum, både for små barn og voksne.

Det skriftlige språket i avhandlingen bærer preg av at jeg omtaler en kunstnerisk prosess som jeg har ledet, men som omfatter mange flere kunstnere, som alle har hatt egne tanker, meninger og erfaringer. Der jeg omtaler kunstprosessene, har det derfor vært naturlig å benytte pronomenene *jeg* og *vi*. Samarbeidet med de andre kunstnerne har vært avgjørende på alle måter, og det kunstneriske produktet tilhører alle som har vært med i det skapende teaterarbeidet.

I mange humanistiske fagområder er skrivearbeidet i seg selv den vitenskapelige metoden, men i alle andre kunstfag enn litteraturfaget står skrivingens praksis i dialog med andre kunstpraksiser (Johansen, 2012, s. 10). Dialogen mellom teaterpraksis, teoretiske studier og min egen skriving påvirket metoderefleksjonen og utfordret det vitenskapelige språket. Ved hjelp av teori, og gjennom samtaler med mine medarbeidere har både kunsten og det egne språket blitt påvirket og beveget seg videre. I denne bevegelsen mellom min egen skriving, teori-lesning, lek og improvisasjoner i kunstrommet, og faglig-kunstneriske samtaler, har både prosjektets forestillinger og denne avhandlingen blitt til.

## Takk

Mange tusen takk går til mine veiledere. Først til Karin Helander som sparket meg i gang med dette prosjektet og var min biveileder de første årene, og til Heli Aaltonen som har vært min hovedveileder gjennom hele perioden. Faith Gabrielle Guss var en viktig biveileder i en avgjørende fase av prosjektet, og Sissel Lie har vært en solid støttespiller gjennom ph.d-skrivegruppa på HF. Takk til gode lesere i PerFormativitets-gruppa på HF, særlig MetLab's Performance Studies Working Group, Elena Perez, samt til PIP, Barbro Rønning og Ellen Foyn Brun for inspirerende faglige samtaler, støtte og oppmuntring. Jeg vil takke mine kolleger på

Dronning Mauds Minne, som har «gjort jobben» mens jeg har vært stipendiat. Takk til Svein Sando, som hjalp meg ut av Word-formateringens labyrinter. Takk til alle gode lesere som har fulgt meg på veien; Ivar Selmer-Olsen, Ellen Gjervan, Ingvild Olsen Olaussen, Tone Pernille Østern, Rolf Nøtvik Jacobsen, Kari Veiteberg, Svein Gladsø, Aslaug Nytnes, Lisa Nagel. Min dypeste takk går til alle bitte små og store som har vært med på dansen og den kunstneriske reisen i mange år. Først og fremst Tor Haugerud, Tone Pernille Østern, Line Strøm, Hilde Bjerkeskaug og Terese Vangstad som har latt seg føre av de villeste røde skoene. Ved siden av disse er det mange flere som har hjulpet til, og jeg håper alle er nevnt i sin rette sammenheng gjennom avhandlingen.

Til sist vil jeg takke min nærmeste familie. Mor Aud for den hun er: Forestillingen *Mamma Danser* er dedisert til henne. Far Nils, som rakk både å lese tekster og oppleve flere av forestillingene før han brått gikk bort i 2012: Hele avhandlingen er dedisert til ham. Andrea som elsket røde sko som barn og inspirerte stykkets tematikk, Ask som tålmodig vokste opp med stadig nye versjoner av røde sko til middag: Forestillingen *De Røde Skoene* er dedisert til dem. Endelig vil jeg takke min kjæreste Tor for vårt kunstneriske samarbeid, uten hans vidunderlige lyder og rytmer, smittende humør og uforutsigbare påfunn ville dette prosjektet aldri ha funnet sted.

Takk!



# Del 1. Kappen

## De Røde Skoene

– et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste

Eventyret om De Røde Skoene av HC Andersen; undersøkt, knadd og rullet ut på nytt, mest for de voksne: Det var en gang en liten pike som het Karen. Hun bodde i et lite land som heter Danmark, i en bitte liten landsby, i et bitte bitte lite fattig hus, sammen med moren sin, som var syk - og i ferd med å dø. Karen var så fin og så nydelig, men så fattig, at hun alltid gikk med bare føtter om sommeren. Om vinteren hadde hun et par store klumpete tresko. De varmet ikke særlig, og den lille vristen hennes ble både sår og rød. Midt i den lille landsbyen bodde også den snille gamle skomakerkona, som syntes så synd på Karen, at hun gjerne ville hjelpe henne. Hun samlet sammen små røde lærbiter, og røde lærremsler, og så viste hun Karen hvordan hun kunne sy sine egne sko. Karen var svært lærevillig. Litt sammenrasket og lappete ble det jo, men det ble sko, og Karen var strålende fornøyd! Men så døde moren til Karen, og den dagen moren skulle begraves, gikk Karen bak kisten i gravfølget med de røde skoene sine på. Hun bøyd den lille nakken sin og tårene dryppet ned på de røde skoene og laget mørke røde flekker. Akkurat da kjørte en stor gammel sort vogn med gullbesetning, opp på siden av gravfølget. En fin gammel dame kikket ut av vinduet på vognen, og ropte til presten som gikk foran: "Hør her! Gi meg den lille piken! Hun kan bo hos meg. Jeg skal ta meg av henne og være god mot henne. La henne bli med meg!" Og slik gikk det til at Karen ble med den gamle damen hjem, og fikk bo hos henne. Og der fikk hun alt det hun noen gang hadde drømt om: Et stort vakkert hus, rene fine klær, god mat og et eget rom, helt for seg selv. Men da hun spurte den gamle damen hvor det var blitt av de hjemmesydde røde skoene, sa den gamle damen at: "Nei, de gamle stygge, skrekkelige skoene de har jeg kastet i peisen sammen med de andre fillene dine. De er allerede brent opp. Du skal jo få nye sko, skikkelige, ordentlige, solide, anstendige sorte sko." Men ikke bare det: Hun skulle også få gå i skole, lære å lese og skrive, lære å oppføre seg skikkelig, lære høflighet, sømnelighet og etikette: Ikke sole på klærne, ikke sole på bordet, ikke sole på gulvet, ikke trampe og bråke, ikke rope eller synge, og i alle fall ikke danse eller le! "Ikke bøye hode, ikke bøye kne! En - to - tre! Sitt stille! Stille, sa jeg!" Og Karen lærte seg å sitte stille... En dag fikk Karen være med til den store byen, og der i et butikkvindu fikk hun se en liten prinsesse, som sto i hvite klær og lot seg beundre. Hun hadde hverken krone eller slep, men hun hadde de deiligste røde sko Karen noen gang hadde sett! De var så røde og fine at hun ble helt betatt - Ja de liknet jo ikke særlig mye på de røde skoene Karen hadde sydd til seg selv, men: Intet i verden kunne dog sammenliknes med RØDE SKO! Noen år senere var Karen gammel nok til å stå til konfirmasjon. Nye klær fikk hun, og nye sko skulle hun også få. Den gamle damen tok henne med inn til den store byen, til den rike skomakeren. Han skulle ta mål av hennes lille fot. I skomakerbutikken sto det store glass-skap fulle av sko. Her var det alt, absolutt alt fra de yndigste rosa ballettsko, de blankeste skinnstøvletter og de mest skinnende skospenner. Og midt i blant alle skoene sto det ett par røde sko - som var akkurat slik som den lille prinsessen hadde hatt. Skomakeren sa at det var ekte saffians-sko; sko av garvet, farget, blankt, glatt geiteskinnsler, helt fra Marokko. Nei, hvor de var strålende vakre! Karen syntes at skoene blunket til henne. Skomakeren sa at de var sydd til et grevebarn, men at de ikke hadde passet, så hvis Karen ville prøve??? Den gamle damen hadde satt seg på en krakk hos skomakeren. Hun var gammel og sliten, og hadde fått så dårlig syn at hun slett ikke så at skoene Karen hadde funnet var røde. Hun fikk prøve skoene. De passet perfekt! De ble kjøpt og tatt med hjem. Ja slik gikk det til at Karen gikk til konfirmasjon i røde sko. Alle stirret på skoene da hun kom inn i kirken. Selv bildene av døde prester og prestekoner festet øynene på skoene hennes da hun gikk oppover kirkegulvet. Hun var så stolt av de røde skoene - og kun på de røde skoene tenkte hun, da presten la sin hånd på hodet hennes og talte om den hellige dåp, om Gud og om Jesus. Og da orgelet spilte høytidelig opp, barnestemmene sang og hele menigheten stemte i, så tenkte Karen kun på de Røde Skoene hun hadde på seg. Etterpå visste alle - også den gamle damen - at skoene hadde vært røde, og hun fikk vite at det var stygt, upassende, arrogant, opprørsk, utfordrende og uakseptabelt at hun gikk i røde sko. Og hun skulle aldri, aldri mer få lov til å ha dem på i kirken, men bruke de sorte, selv om de var gamle og for små... Men neste søndag, da hun skulle ta på seg de sorte gamle, så kikket hun over på de røde. De blunket til henne! Ja! De gjorde det! Sorte - røde - sorte... hun tok de røde på. På vei til kirken gikk Karen og den gamle damen gjennom kornåkeren, fordi det var så deilig vær - og de ble støvete på skoene. Men ved kirkedøren satt en gammel soldat som tilbød seg å pusse skoene for en skilling. Skopusseren hadde selv mistet en fot, og hadde krykke, også hadde han et sånt underlig langt rødt skjegg. Da Karen stakk ut foten for at han skulle pusse skoene sa han: "Se! For noen deilige dansesko!" Så pusset han dem og så slo han, med hånden, en danserytme på sålen, og før han satte den ned sa han: "Sitt fast når du danser!" Den gamle damen hadde ikke fått med seg hva som skjedde. Hun ga soldaten en skilling og de gikk inn i kirken. De gikk som sist: Alle stirret på de røde skoene.

FIGUR 3: ETTÅRING UT PÅ EVENTYR I SOKKELESTEN. FOTO: AUD HOVIK (1963). DESIGN: LISE HOVIK<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Bildet er fra programmet/pekeboka til *De Røde Skoene* (2008), [vedlegg 8.1.1](#).



# 1 De Røde Skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt

## 1.1 Bakgrunn

*De Røde Skoene* som forskningsprosjekt springer ut fra et kunstpedagogisk miljø der mange fagfelt og fagtradisjoner møtes i en tverrestetisk diskurs om kunst for barn. Det estetiske fagmiljøet på Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning (heretter DMMH) har en lang tradisjon for tverrfaglige undervisningsprosjekter og tverrfaglig samarbeid på tvers av de estetiske fagseksjonene drama, musikk og forming (kunst og håndverk). I tillegg er dette et miljø med stor kunnskap om og mye forskning på barn, barnekultur, lek og pedagogikk (DMMH, 2013). Hvert år i perioden 2000–2010 arrangerte DMMH en barneteaterfestival der studenter viste eksamensproduksjoner for barnehager i Trondheim. På sitt høydepunkt involverte festivalen over 100 studenter, viste mer enn 90 forestillinger for over 1000 barn i løpet av 1–2 uker per år (Amundsen, 2008).

I årene 2005–2009 ledet jeg studentene på videreutdanningsenheten *Årsenhet i drama* gjennom et barndomsprosjekt, inspirert av den svenske teaterregissøren Suzanne Osten (Osten, 1986). Hennes innflytelse på barneteaterfeltet har vært betydelig helt siden 1980-tallet. Vårt barndomsprosjekt ledet fram til flere omfattende barneteaterproduksjoner, og ga viktig inspirasjon, erfaring og ny kunnskap om barndom, barnekultur og lek. Prosjektene ledet også til en økt bevissthet om barns eget perspektiv, og om maktforhold i barns relasjoner til voksne. Som en konsekvens av en slik ny forståelse av barn og barns egen kultur, ble jeg nysgjerrig på å utforske hva små barn selv kan bidra med i teatret – en kunstform som inntil nylig hovedsakelig har handlet om hva voksne tror barn liker, og hva voksne mener barn bør se.

Jeg har gjennom min egen yrkesvei som dramapedagog ved DMMH (fra 1996), og før dette, som prosjektleder for Bydelsteatret i Trondheim,<sup>3</sup> opparbeidet en egen kompetanse som barneteaterregissør. Jeg har også erfaring som skuespillerlærling i Cirka Teater, en fri teatergruppe med mime og fysisk teater som uttrykksform (*Cirka Teater*, 2013). Opplevelsen

---

<sup>3</sup> Bydelsteatret var et kommunalt forsøksprosjekt som brukte teater som virkemiddel i sosialt arbeid.

av lekens betydning i samværet med egne barn har også vært en svært viktig personlig erfaring. Kanskje er det nettopp kombinasjonen av det fysiske teatrets fokus på form og kunstnerisk disiplin, bevisstheten om teatrets sosiale og pedagogiske kvaliteter og en oppdagelse av barnekulturen og lekens estetiske kvaliteter som sammen har ledet meg til dette kunstneriske forskningsprosjektet.

I 2004 startet jeg et eget barneteater, Teater Fot, for å kunne arbeide mer kunstnerisk og profesjonelt med erfarne scenekunstutøvere og musikere. Teater Fot har siden oppstart produsert åtte ulike forestillinger for barn, hovedsakelig for de minste barna, med lek og improvisasjon som arbeidsform og metode, men etter hvert også som utøvende prinsipp i forestillingene. Produksjonene bærer preg av et kunstsyn med røtter i modernismens kunstneriske avantgarde (Artaud, 1958; Barba, 1985; Grotowski, 1968), men med sterk innflytelse fra nyere performance-teater og teori (Hovik, 2001; Schechner, 2002).<sup>4</sup>

Det som for alvor satte meg på sporet av det jeg ønsket å undersøke, var prosjektene *Klangfugl* og *Glitterbird*. Norsk Kulturråd initierte i 1998 *Klangfugl* som et tverrestetisk kunstprosjekt rettet mot barn under tre år. Dette ble i 2003 fulgt opp av det EU-finansierte prosjektet *Glitterbird*, og begge ble en viktig inspirasjon både i det pedagogiske arbeidet på DMMH og i Teater Fot (*Glitterbird*, 2003-2006; Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010; *Klangfugl* 1998-2002; Os, 2000, 2004; Spord Borgen, 2003). I 2006 deltok jeg på *Glitterbirds* avslutningsfestival i Paris, og opplevde at dette var et spennende og nyskapende felt som åpnet for nye uttrykksformer og inviterte til direkte kommunikasjon mellom utøvere og publikum. Likevel var det ingen av disse scenekunstprosjektene som tok steget fullt ut og utforsket den fysiske interaksjonen med barna. Utover *Klangfugl* og *Glitterbird* fantes det i 2006 svært få andre referanser til kunst for de minste på internett, og selv om enkelte europeiske teatergrupper hadde gjort prosjekter for barn under tre år allerede tidlig på 1980-tallet, var det vanskelig å finne dokumentasjon, rapporter eller forskning på feltet.

I *Klangfugl* og *Glitterbirds* dokumentasjonsmateriale fantes det enkelte referanser til prosjekter der barna fikk lov til å delta (*Jaktmarker* og *Bussen* av Bibbi Winberg, *Himmelkua* av Ketil Gudim eller *Yuya* av Benita Haastrup), men da ofte i etterkant av forestillingen (Os,

---

<sup>4</sup> I 1991 leverte jeg en hovedfagsoppgave i drama og teater som undersøkte *ekstase* som fenomen, tradisjon og begrep i skuespillerkunst, teater- og kulturteori. Teorier hentet fra Performance Studies var en viktig teoretisk ramme for denne studien. (Hovik, 1991)

2000, s. 35; 2004, s. 73; Spord Borgen, 2003, s. 70). Erfaringene pekte i retning av at «kommunikasjonen er kunsten» (Spord Borgen, 2003), men hovedfokus syntes allikevel å være formidlingsaspektet, i det at prosjektene hadde som hovedmål å formidle profesjonell kvalitetskunst til de aller minste.

Forprosjektet til *De Røde Skoene* (Hovik, 2007a), hadde barnas fysiske deltakelse som et uttalt mål, og ble gjennomført sammen med fire studenter på DMMH.<sup>5</sup> Vi oppdaget snart at den fysiske interaksjonen med barnepublikummet fungerte fint, og at det lå et spennende potensiale i det å skape en kunstnerisk form som inkluderte barna. Samtidig ble jeg oppmerksom på at skuespillernes presisjon og intensitet, virket inn på barnas interesser og deltakelse. Jeg gikk derfor videre med å utvikle ideen i retning av et profesjonelt kunstprosjekt.

Arbeidet med prosjektsøknaden gikk i mange retninger; skulle det først og fremst være scenekunst, eller var barneperspektivet viktigere? Skulle jeg formulere dette som et forskningsprosjekt med teoretiske perspektiver, eller skulle det være et «rent» kunstnerisk prosjekt? Skulle jeg utvikle pedagoger til å bli bedre skuespillere, eller skuespillere til å bli bedre pedagoger? Jeg bestemte meg for å utvikle to søknader parallelt. Den ene søknaden omhandlet kun det *kunstneriske prosjektet* og gikk til (1) Fond for lyd og bilde, (2) Norsk Kulturråd, scenekunst, (3) Norsk Kulturråd, barn og unge, (4) Fond for utøvende kunstnere og (5) Sør-Trøndelag Fylkeskommune. Den andre var formulert som en *doktorgradssøknad* til (1) Program for kunstnerisk utviklingsarbeid via institusjonene Kunsthøgskolen i Oslo (KHIO), Kunsthøgskolen i Trondheim (KIT) og Akademi for scenekunst i Fredrikstad (HIOF), (2) Det humanistiske fakultet ved NTNU som utlyste stipendiatstillinger (ph.d-program for estetiske fag), og (3) DMMH som utlyste to doktorgrads-stipender innenfor et satsningsområde om de minste i barnehagen.

Dette innebar at jeg måtte skille tydelig mellom det kunstneriske og det akademiske, selv om disse perspektivene ikke lå langt fra hverandre for min egen del. Jeg opplevde søknadsarbeidet som nyttig på den måten at jeg tydeligere kunne identifisere hvilke spørsmål som var kunstneriske, hvilke som var pedagogiske og hvilke som var teoretiske/akademiske. Alle spørsmålene var for meg i utgangspunktet like viktige.

---

<sup>5</sup> Anette Breivoll Storø, Tormod Murud, Brit Iren Snerting og Marita Fjeldseth

Positiv respons fikk jeg i form av tildelinger fra Fond for lyd og bilde (NOK 70.000 i juni 2007), Norsk Kulturråd (500.000 i oktober + desember 2007), Sør-Trøndelag Fylkeskommune (50.000 i mars 2008) og doktorgradsstipend fra DMMH i mars 2008. HF ved NTNU kunne på bakgrunn av stipendiet ta meg opp på ph.d-programmet i desember 2008. Denne rekkefølgen av tildelinger gjorde meg i stand til å gjennomføre forestillingsprosjektet først, uavhengig av forskningsprosjektet. Det ga meg fordelen av å være mer «fri» i utformingen av forestillingen, men fordi jeg visste at dette skulle bli et forskningsprosjekt, passet jeg på å dokumentere med logg og forskningsamtaler underveis i prosessen. Jeg fikk også en avtale med en masterstudent i film- og videoproduksjon ved NTNU, Mette Valle Sannes, via produksjonsselskapet Trondheim Media. Hun dokumenterte vår kunstneriske prosess som en del av sitt mastergradsprosjekt (Sannes, 2008b).

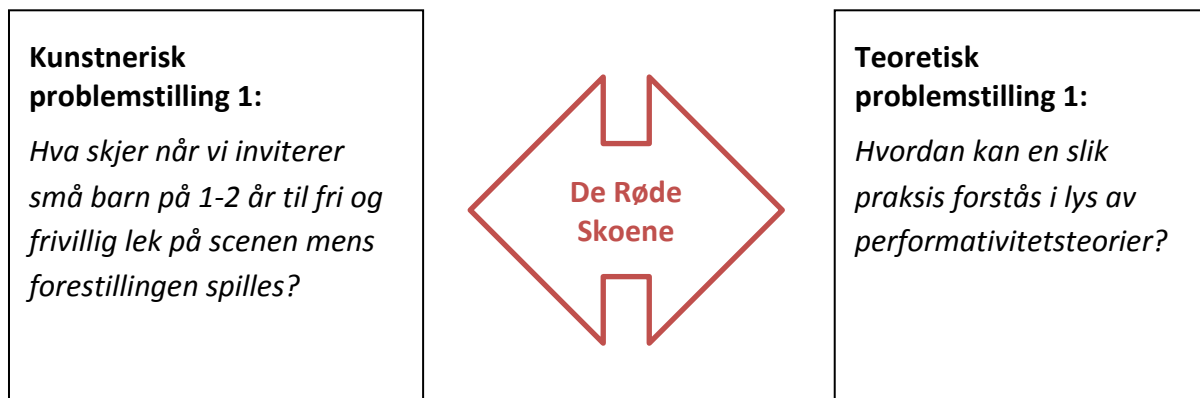
Underveis i forskningsarbeidet, som på mange måter utforsket et nytt kulturelt fenomen både nasjonalt og internasjonalt, oppsto det flere forsknings spørsmål, særlig knyttet til forestillingens form og barnas deltakelse. Disse spørsmålene kunne ikke besvares tilfredsstillende gjennom teoretiske studier eller ved referanser til andre og liknende prosjekter. Det var derfor nødvendig å utvikle kunstprosjektet *De Røde Skoene* (2008) videre i form av to nye versjoner eller kunstneriske eksperimenter. Produksjonene *Rød Sko Savnet* (2011) og *Mamma Danser* (2011) belyste både de kunstneriske og de teoretiske problemstillingene jeg arbeidet med.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingene jeg har arbeidet med, var i begynnelsen av prosjektet klart adskilt som kunstneriske og teoretiske spørsmål. Underveis i prosessen flettet disse seg sammen, og var i prosjektets siste fase vanskeligere å skille fra hverandre.<sup>6</sup> Spørsmålene jeg stilte, sprang ut av en kunstnerisk og pedagogisk praksis, og de var formet i møte med teori. Teorien påvirket mine spørsmål, og praksiserfaringene hjalp meg med å utvikle dem og endre dem i samsvar med det som faktisk skjedde. Under gir jeg en oversikt over problemstillinger og forskningsspørsmål ved hjelp av tre relasjonsmodeller (figur 4, 5 og 6) som viser forholdet mellom kunstnerisk og teoretisk problemstilling i prosjektets tre faser.

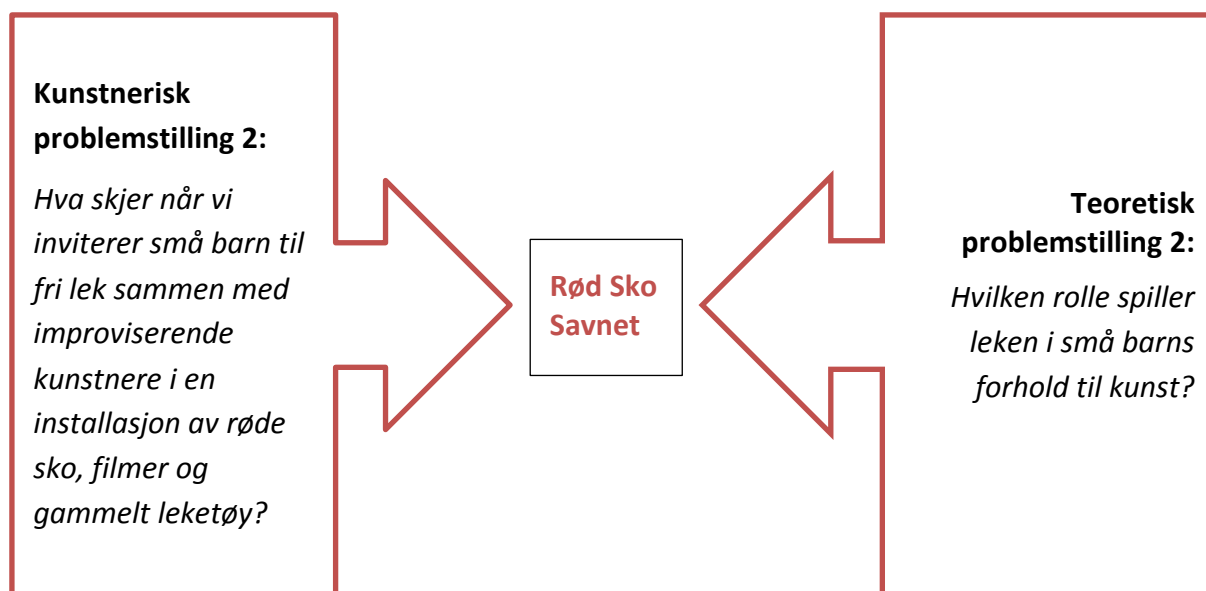
---

<sup>6</sup> En fullstendig oversikt over forskningsspørsmål, problemstillinger, dokumentasjon, metodologi, metoder og resultat i de tre praksisfasene av prosjektet presenteres i tabellform ([vedlegg 8.2.1](#)).



FIGUR 4: RELASJONSMODEL 1.

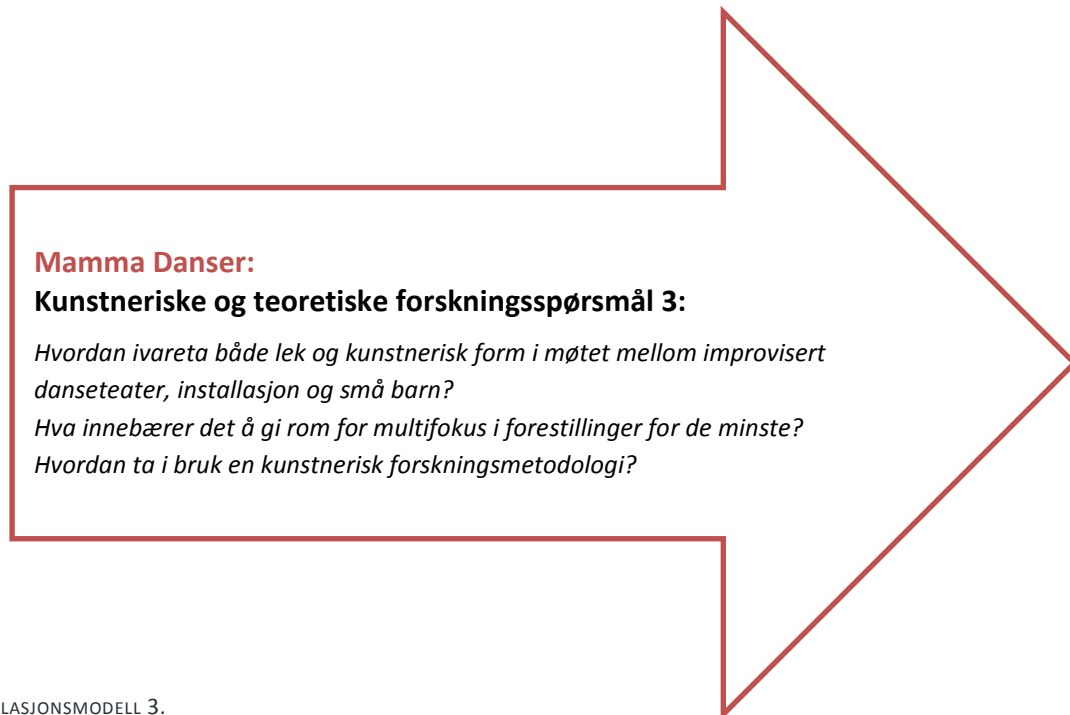
De overordnede problemstillingene i den første forskningsfasen strakk seg i hver sin retning, mot praksis og mot teori (figur 4). Etter hvert som prosjektet utviklet seg, ble de kunstneriske spørsmålene besvart gjennom empiri, og nye spørsmål formet seg i vekselspillet mellom praksis og teoretisk refleksjon. Beslutningen om å videreutvikle den kunstneriske formen var basert på erfaringene fra *De Røde Skoene*. Erkjennelsen av at barnas interaksjon utfoldet seg i ulike former for lek, ble avgjørende i prosjektets andre fase.



FIGUR 5: RELASJONSMODEL 2.

Samspillet mellom teori og kunstpraksis (figur 5) skaper en form for refleksjon som gjennomtrenger både kunsten og tenkningen (Neelands, 2006; Schön, 2001). I en reflektert kunstpraksis blir det derfor nødvendig å holde disse dimensjonene sammen. I møtet mellom

teori og kunstpraksis oppstår andre spørsmål, som krever metodiske refleksjoner (figur 6). Erfaringene fra lek og improvisasjon i installasjonsrommet sammen med teorier om lek og installasjonskunst, avdekket metodeproblematikken, og førte til spørsmål omkring deltakernes (barna, de voksne, utøverne og kunstnerforskerens) *fokus* og *desentrerte kunsterfaringer* (se [artikkel 4](#)), noe som kommer til syne i de tre siste forskningsspørsmålene:



FIGUR 6: RELASJONSMODELL 3.

Alle de tre siste spørsmålene har både teoretiske og praktiske implikasjoner, og jeg var ikke fokusert på å holde teori og praksis adskilt i denne fasen av prosjektet. Gjennom studier i kunstnerisk forskningsmetodologi forholdt jeg meg aktivt til ideen om at kunst er en form for tenkning. Kunstnerisk praksis kan gi svar på teoretiske forskningsspørsmål og teori kan gi svar på kunstneriske forskningsspørsmål.

I arbeidet med denne avhandlingen har min rolle som forsker vært sterkt forbundet med min kunstneriske praksis. Jeg betrakter derfor ikke teaterpraksis først og fremst fra et akademisk ståsted, men i og gjennom det kunstneriske arbeidet. Min forskeridentitet er knyttet til de kunstneriske prosessene, og avhandlingen vil forsøke å reflektere på hvilken måte kunst også er en form for tenkning og hvordan kunstpraksis kan utgjøre et forskningsfelt. Det at forskningsprosjektets fokus er avgrenset til selve kunsthendelsen, innebærer et fokus på det som skjer i møtet mellom utøvere og barn i forestillingssituasjonen, og forutsetter en performativt forskningsperspektiv (se [artikkel 5](#)).

Før forskningsspørsmålene kan besvares, gir jeg en begrunnelse for valg av kunstnerisk materiale, tema og målgruppe.

## 1.3 De røde sko

De kunstneriske impulsene og motivasjonen for å sette i gang akkurat dette prosjektet er knyttet til eventyr, røde sko og ettåringer. Mange av H.C. Andersens eventyr vekker minner og følelser fra min barndom, men jeg kan ikke huske *De røde sko* (H.C. Andersen, 1949 [1845]) fra den gangen. Kanskje passet det grusomme ikke så godt inn i 1960-tallets syn på god barnelitteratur, men da jeg leste eventyret i voksen alder visste jeg at dette skulle bli til teater.

### 1.3.1 Eventyret

*De røde sko* er et rikt og spennende eventyr; billedsterkt, konfliktfylt, slitsomt, kroppslig og symbolsk ([vedlegg 8.3.1](#)). Eventyret har inspirert et ukjent antall kunstneriske arbeider tidligere, for både barn og voksne, og noen av dem har jeg også hatt anledning til å oppleve<sup>7</sup>. Eventyret åpner slik:

Det var en lille pike, så fin og så nydelig, men om sommeren måtte hun alltid gå med bare fødder, for hun var fattig, og om vinteren med store træsko, så at den lille vrist blev ganske rød og det så grueligt. (H.C. Andersen, 1949 [1845], s. 176).

Skoene i H.C. Andersens eventyr signaliserte sosial klasses tilhørighet. Fra gammelt av hadde herskere sko, mens undersåtter gikk barbert eller i tresko. I kalde nordiske land var også skoene redskap for overlevelse, og ble dermed betydningsfulle i mer konkret forstand. Skoene symboliserte velstand og makt, og særlig røde sko eller sko med rødmalte såler var et tegn på hvordan fyrstene kunne legge folk og land «under sine føtter». Til og med Paven har inntil nylig brukt røde sko for å markere sin makt (Duckert, 14.04.13; Kristiansen, 13.03.13). Et annet eksempel på de røde skoenes magiske kraft finner vi i den amerikanske filmklassikeren *The Wizard of Oz* (1939), der de beskytter hovedpersonen Dorothy fra den onde hekse, og bringer henne hjem ved at hun slår hælene tre ganger sammen mens hun sier: «There's no place like home».

---

<sup>7</sup> Oversikt over adaptasjoner ([vedlegg 8.4.1](#)).

I H.C. Andersens eventyr opptrer de røde skoene i mange varianter; først i form av et par hjemmesyddede fattigslige sko, så i form av en prinsesses røde saffians-sko, og til sist i form av et par magiske dansesko, som får piken til å danse, og som sitter fast når hun vil ta dem av. I en versjon av eventyret (eller myten som finnes i mange versjoner fra ulike kulturer) blir barnet frarøvet de røde skoene hun selv har sydd. De hjemmelagede skoene som får henne til å kjenne seg rik på sin egen måte, blir byttet ut med svarte, fornuftige og passende sko som undertrykker hennes selvstendighet. Skoene har dermed også en mer psykologisk symbolikk i Jungiansk tradisjon. De beskytter og forsvarer det vi står på – føttene, og føttene representerer vår bevegelighet og frihet til å gå hvor vi vil.

Rødfargen er på samme måte symbol på både liv, kjærlighet, lidenskap, blod og offer. Det at den lille piken mister sine første røde sko, de som hun selv hadde skapt, skaper en sterk lengsel i henne etter de røde skoene. Denne lengselen blir til en besettelse eller en mørk skygge, som fører henne på ville veier fordi hun ofrer alt annet for å få det hun ønsker seg. En tolkning av eventyret er knyttet til kvinners overgangsritualer, og til de mange farer som unge kvinner må lære seg å overvinne (Estés, 2007, s. 232). Den ville besettende dansen er et uttrykk for lengselen etter et eget liv, men også etter beruselsen og ekstasen som ofte ender som en ufrivillig utmattende dans. En annen feministisk tolkning handler om hvor vanskelig det er for kvinner å sparke av seg undertrykkelsen fordi vi *tror* at vi har fått friheten gjennom de blanke og fristende røde danseskoene (Skov, 2002, s. 12). De røde skoene tar makten over kvinnen og danser henne langt vekk fra alt som er trygt og kjent. H.C. Andersens eventyr ender i pietisme<sup>8</sup> ved at piken bønnfaller bøddelen om å kutte av henne føttene, og skoene – med føttene inni – danser videre, mens piken blir frelst fra forbannelsen.

### 1.3.2 For ettåringer?

*De røde sko* er et grusomt og moralsk eventyr som likevel er pirrende fordi vi alle vet at det kan straffe seg å la seg friste eller å ønske seg det man ikke kan få. Men hva har dette temaet med ettåringer å gjøre?

Ettåringene er, i likhet med en unge piken, i en overgangsfase der det å lære seg å gå på egne ben er et viktig tema. De har også nettopp begynt å uttrykke seg med språk og

---

<sup>8</sup> Fra lat. *pietas*; fromhet eller gudfryktighet.



symboler (Stern, 2003), og ideen om å bruke røde sko i forestillingen var derfor at barna sannsynligvis ville være interessert i tematikken, om skoenes betydning, deres magiske virkning, hva de kan få oss til å gjøre og hva vi kan bruke dem til. De ville også kunne ha glede av å kjenne igjen vanskeligheter med å gå, undringen og gleden ved å gå på egne ben, følelsen av frihet, at skoene løper av sted med dem og kanskje fristelsen til å løpe så langt øyet rekker, uten tanke på konsekvensene!

Forestillingen tematiserer en dannelsesprosess fra natur (føtter) til kultur (sko) der barnas kroppslige frihet møter kulturens trange grenser og rammer. De skal oppdras, tilpasses og formes, og skoene blir et bilde på hvordan det naturlige presses inn i kulturens mange kunstferdige former, inn i normer, roller og voksnes forventninger. Det at løsningen for jenta i eventyret var så fatal, kan forstås kulturkritisk, men også i lys av H.C. Andersens sans for det tragiske. For meg har det inspirert til teatrale løsninger i form av sko som danser på egen hånd og lever sitt eget liv. For de minste håpet jeg at dette kunne skape bilder, fantasi og følelser som lokket til medskapende lekende aktivitet.

### **1.3.3 Sko som leketøy**

Sko er betydningsfulle og attraktive ting både for barn og voksne. For voksne er de fortsatt i vår tid et slags statussymbol, men for ettåringer kan sko være interessante gjenstander for utforskning. De kan holdes, trekkes og kastes, de kan undersøkes og deles med andre eller barna kan prøve ut den vanskelige kunsten å ta skoene på og av seg selv. Pedagogen Brian Sutton-Smith fremhever at barn i alderen 6–12 måneder er svært opptatt av å undersøke alle slags objekter og hva de kan gjøre; «homo faber is born» (Sutton-Smith, 1986, s. 107). Samtidig er det ingen tvil om at *homo ludens* (Huizinga, 1993 [1938]) allerede er i sving. Skoene kan lett ta form av leketøy for ettåringene. Ettåringer er i følge spedbarnspsykologen Daniel N. Stern i ferd med å tre inn i «de mentale landskabers verden» som ikke lenger kun er følelser og umiddelbare relasjoner. De er i stand til å forestille seg noe som ikke er der, og kan derfor ha glede av borte-titt-titt-leker (Stern, 2003, s. 93). Dette åpner for teaterkunst, men det er fortsatt den konkrete nærværende og sanselige verden som er utgangspunktet for kommunikasjonen med de minste.

I vår forestilling utvides skoenes bruksfunksjon og transformeres til levende magiske gjenstander; skoene styrer dansernes bevegelser. Skoene kan danse selv, de blir til figurer

med øyne, barter og tunge, og de fylles med hemmelige verdener av lyd eller lys. Et par store røde sjøstøvler er fylt med sjøbunn, tang og krabber, og barna kan kikke ned i dem. Et par spisse damesko fra Milano er fylt med lyden av skritt mot steingulv. Et umake par henger fra taket og synger en operaduet sammen. Lyden strømmer ut av skoens munn<sup>9</sup>. På denne måten får skoene liv, og danner et rom for undring og potensiell lek.

Donald W. Winnicott forklarer barnets forbindelse med verden som et *potensielt rom* der leketøy kan få en avgjørende funksjon som overgangsobjekt [*transitional object*] fra den opprinnelige enheten med moren til et selvstendig og skapende forhold til omverden (Winnicott, 1974, s. 19). Kulturelle erfaringer finner sted i dette potensielle rommet mellom individet og omgivelsene, og de første kulturelle erfaringene vi gjør som barn, er gjennom leken. Betydningen av et *potensielt* rom peker på paradokset i barnets løsrivelse og selvstendighetstrang, nemlig at det er avhengig av trygghet og tillit fra voksne omsorgspersoner for å ta i bruk det potensielle rommet. Når barna, gjennom lek med objekter, erfarer den verden som finnes utenfor dem selv dannes grunnlaget for alle livets erfaringer. «It is in playing and only in playing that the individual child or adult is able to be creative and to use the whole personality, and it is only in being creative that the individual discovers the self» (Winnicott, 1974, s. 73). Det er ikke overgangsobjektet eller leketøyet i seg selv som er interessant for Winnicott, men den funksjonen objektet har for barnet, hvordan objektet skaper et rom for lek, og gjør det mulig for barnet å strekke seg ut av seg selv, mot erfaringenes verden. På samme måte definerer Torben Hangaard Rasmussen leketøy, ikke som selvstendige enheter utenfor det lekende subjekt, men fenomenologisk forbundet med leken. Leketøy er dynamisk og virtuelt noe som skapes gjennom lek, og eksisterer «i kraft af at det iscenesætter muligheder» (Hangaard Rasmussen, 2001, s. 26).

Sko betrakter vi vanligvis som bruksting, mer i retning av verktøy, men det er en forbindelse mellom skotøy og leketøy som kommer til syne etymologisk. Ordet «tøy» eller «toy» fra tysk «zeug» betyr redskap, verktøy, instrument, ting som kun får sin betydning gjennom menneskets skapende virksomhet. Ontologisk er *tøyets* vesen noe som henviser til en bruksverden (Heidegger 2007 [1927]); hammeren til det å hamre, skoen til det å gå, og leketøyet til det å leke. Leketøyet inneholder dermed leken som mulighet (Hangaard Rasmussen, 2001, s. 19). Når utøverne i forestillingen *De Røde Skoene* omdanner sko til

---

<sup>9</sup> Se billedgalleri ([vedlegg 8.1.2](#)).

leketøy, åpner vi det potensielle rommet for barnet, både i fantasien og som kroppslig erfaring. De røde skoene på scenen er for noen barn like fristende som de var for piken i eventyret. I det barnet bryter grensen mellom sal og scene og griper tak i en rød sko, er det på samme tid en forbrytelse og en frigjørende bevegelse:

Neste søndag var der altergang, og Karen så på de sorte sko, hun så på de røde – og så så hun på de røde igen og tog de røde på. (H.C. Andersen, 1949 [1845], s. 178)

I det følgende kapitlet skriver jeg om *teater for de aller minste* som et frigjørende demokratisk prosjekt. Det vil være på sin plass å stille spørsmålet om teater for de minste er en demokratisk kunst, både i den forstand at små barn tildeles en samfunnsrolle som de tidligere ikke har hatt, som teaterpublikum, og i betydningen av deltaker i et kunstuttrykk som utfordrer grensene mellom kunst og sosial virkelighet (figur 7). Forskjellen mellom det å være tilskuer eller deltaker er avgjørende i demokratisk forstand (Skjervheim, 1974 [1956]). Kapitlet er skrevet som en selvstendig artikkel «Babyteater – en demokratisk kunst?» (Hovik, 2013), men inngår her som et tilpasset kapittel.<sup>10</sup>



FIGUR 7: RULLESKOBIL I FORESTILLINGEN DE RØDE SKOENE (2008). FOTO: LISE HOVIK

---

<sup>10</sup> Artikkelen ble skrevet i 2011, og trengte oppdatering for å inngå i avhandlingens kappe. Det er kun gjort tilpasninger i det innledende avsnittet, og i referansene til Ben Fletcher Watsons forskning, som er helt ny. Kapitlet har oppdatert informasjon om blant annet antall forestillinger som er produsert de siste årene.

## 2 Teater for de aller minste

I artikkelen *Baby Theatre Comes of Age* skriver den amerikanske teaterkritikeren Rob Weinert-Kendt at babyteatret bare så vidt har nådd Amerika ca. 25 år etter at det hele startet i Europa (Weinert-Kendt, 2010). Som en forklaring på hvorfor babyteater i 2010 ennå ikke har slått gjennom i USA svarer Collin Porter, kunstpedagogisk leder ved Playhouse Square i Cleveland at det henger sammen med det faktum at babyteater aldri kan bli økonomisk lønnsomt, men er avhengig av støtte (ibid). I dag er situasjonen en annen, med nesten dobbelt så mange produksjoner på verdensbasis som i 2010 ([vedlegg 8.2.3](#)), og et eget teater for de minste i Chicago<sup>11</sup>. Dette kapitlet handler om babyteater som et nytt felt i kulturen, politikken, kunsten og markedet.

Det er ikke lenge siden *babyteater* var et ukjent ord, så babykulturen må med rette kunne kalles ganske ny i Norge. Vi skal ikke mer enn 10–15 år tilbake før tilbud om babysvømming, babyrytmikk og babysang var sjeldne, og langt mindre babyyoga, babydans, babypoesi, babychill eller toddlersirkus. Babyteater eller «teater for de aller minste» har i Norge kommet sammen med en mer målrettet kulturpolitisk satsing på feltet «kunst for de minste». Selv om det finnes tidligere eksempler fra Danmark, England, Frankrike og Italia, har Norge vært et foregangsland i Norden med hensyn til målrettet kulturpolitikk rettet mot de minste barna. Den nye babykunsten kan forstås på bakgrunn av ny kunnskap innen forskningsfelt som hjerneforskning, spedbarnspsykologi, sosiologi, småbarnspedagogikk, barnehagepolitikk, men også i estetisk teori og performance teater. I det følgende vil jeg gi en fremstilling av feltet i Norge med utgangspunkt i barnekulturforskningen.

### 2.1 Barnekulturforskningen

I løpet av de siste 20 årene har det skjedd en ganske radikal kulturell bevegelse i vår forståelse av barn og barndom (BIN-Norden, 2013; Juncker, 2006; Mouritsen & Qvortrup, 2002; Selmer-Olsen, 2003). Barns kulturelle og estetiske kompetanser løftes fram og knyttes til kultur og samfunnsliv særlig innen pedagogisk forskning og kulturpolitikk. Også de aller minste barnas rettigheter og kompetanser (i motsetning til deres uskyld og sårbarhet) blir

---

<sup>11</sup> Emerald City's Little Theater

fremhevet (Bae, 2012; Guss, 2013; Løkken, 2004; Selmer-Olsen, 2002; Stern, 2003; Trevarthen, 1998; Winger, Greve, & Mørreaune, 2013). Alt det de minste kan, deres humor, tumlelek, kroppslighet, nysgjerrighet, musikalitet og samspill seg i mellom er viktigere å bli oppmerksom på enn alt det som de ennå ikke får til, og må lære seg. I dette perspektivet får barns lek en verdi i seg selv, og forsterker lekens forbindelse til kultur og kunst.

Phillippe Ariès, som skrev *Barndommens historie* (Ariès, 2003 [1960]), mener at det ikke fantes noen kollektiv oppfatning om at barn var vesensforskjellige fra voksne helt fram til 1700-tallet. Ariès viser til en lang historie der barn er fraværende, eller kanskje også (hvis de overlevde) til dels likestilt med voksne (på godt og vondt), i det offentlige rom. Først under romantikken fikk barnet en egen verdi, og da som en slags representant for det naturlige, det fantasifulle, ville og ufordervede (Rousseau, 2010 [1762]). Gjennom dette perspektivet blir vi oppmerksomme på at barndommen er en konstruksjon; en bestemt måte å skille ut – og betrakte - den tidlige perioden i livet på. Barndom er historisk, sosialt og kulturelt bevegelig, ikke noe evig uforanderlig. Et konstruktivistisk barndomssyn vektlegger at det er våre begreper, kategoriseringer og konvensjoner som former vårt syn på barn (ikke en materiell eller biologisk «sannhet»), og dette åpner for nye måter å betrakte barn og barndom på (Sagberg & Steinsholt, 2003).

I følge FNs barnekonvensjon fra 1989 har alle barn rett til medvirkning i alle saker som angår dem selv. Med den internasjonale oppslutningen om denne konvensjonen ble det markert et tydelig skift i samfunnet fra et syn på barn som objekter for de voksnes beslutninger, til å betrakte barn som subjekter med egne tanker, følelser, meninger – og prinsipiell rett til å uttrykke disse. Konvensjonen tilkjenner barn de samme rettigheter som voksne, og gir dem krav på å bli hørt, i tråd med deres alder og evne til å uttrykke seg (Lovdata, 2005). Fordi barns egne uttrykksformer kommer til syne gjennom lek, bevegelse, dans, ord, bilder, sang, musikk og dramatisk handling mener Beth Juncker at barns kultur er estetisk på en helt grunnleggende måte (Juncker, 2006, 2013; Løkken, 2000). Sammen med den medierevolusjonen barn i dag deltar i, blir våre (muligens romantiske) forestillinger om barn, barndom og barnekultur utfordret, men den nye barndomsforståelsen har også banet vei for nye kulturelle uttrykksformer i samspillet mellom barn og voksne (Sagberg & Steinsholt, 2003).

I Norge og Skandinavia finnes en høy bevissthet om barns rettigheter og deres naturlige medvirkning på områder som familie, barnehage og skole. Men vi må også være bevisst om at det vi voksne betrakter som medbestemmelse og medvirkning fra barns side, som regel er strengt definert og begrenset av voksne. Maktrelasjonen mellom barn og voksne er ikke på noen måte utvasket selv om demokratiseringsprosessen er i gang (Kjørholt, 2010; Regjeringen, 2013). Når det gjelder å gi stemme til de aller minste, de som enda ikke kan uttale seg verbalt om saker som angår dem selv, er det enda lettere å tale på deres vegne og anta mange ting vi strengt tatt ikke vet eller har tatt oss bryet med å forsøke å finne ut. Sjansen for at vi gjør vårt eget voksne perspektiv gjeldende, er stor.

## 2.2 Et nytt publikum

Barneteater kan forstås på flere måter; 1) barn skaper og spiller teater selv (lek), 2) barn spiller teater i stykker skrevet og iscenesatt av voksne (amatørteater) og 3) barn er tilskuere til teater som er skapt og spilt av voksne (profesjonelt teater)<sup>12</sup> (Guss, 2003; Hagnell, 1983; Helander, 1998; Water, 2012). Den første er knyttet til barns egen lek og barnekultur, den andre til en dramapedagogisk kultur, og den tredje til en profesjonell kultur, som i ulike kontekster har blitt betraktet både som underholdning, pedagogikk og kunst (Helander, 1998). Vi kan dermed skille mellom teater av, med og for barn, noe som synliggjør forholdet mellom det å være tilskuer eller deltaker i en teaterhendelse, og som skiller barnekultur fra voksen profesjonell kultur. I betegnelsen «teater *for* de aller minste» ligger premisset for den siste kategorien (3), og dermed er også maktrelasjonen i forholdet uttalt og tydelig.

I teater for barn er relasjonen mellom voksne og barn synlig *asymmetrisk* strukturert (Warteman, 2009a). Det er de voksne som skaper, setter premissene og utøver teaterkunsten, mens barnas rolle som regel er *å ta i mot* det de får servert, og helst på en stillferdig og rolig måte. Barnas medvirkning som publikum begrenses, som regel til en stille kontemplativ kunstbetraktning i tråd med klassisk resepsjonestetikk. Barna skal gjerne oppdras til å bli kompetente kulturkonsumenter, og da må de lære seg teatrets konvensjoner. Fra 1960- og 70-tallet ble denne barneteatertradisjonen utfordret av pedagogiske og politiske perspektiver der aktiviserende og dialogiske teaterformer ble

---

<sup>12</sup> Det finnes også teater der barn spiller for et voksent publikum, men da kalles det vanligvis ikke barneteater.

utviklet som en frigjøring fra kvelende voksenkonvensjoner og undertrykkende tilskuerkultur (Hagnell, 1983; Reistad, 1986; Way, 1981).

I dag er de pedagogiske perspektivene forlatt til fordel for en estetisk diskurs om performativ og postdramatisk estetikk ([kapittel 4.4.](#)) med referanser til den kunstneriske avantgardens overskridelse av grensen mellom scene og sal. I avantgardens poetikk er idealet aktiv deltakelse i et levende møte mellom tilskuere og aktører (Böhnisch, 2011, s. 10). Men er dette idealet virkelig så demokratisk som det gir seg ut for å være? Ben Fletcher Watson spør i artikkelen *The Proscenium Press-Gang* om ikke kravet om deltakelse er blitt et tyranni i kunst for de aller minste:

Such moments [of audience participation] can be exciting communicative exchanges, gifts from the performer, to be reverently explored, tasted and savoured; but sometimes a child will bury their head in fear or shame in their parent's chest. Is this experience one of tyranny for these audience members, simply wishing to spectate? (Fletcher-Watson, 2012)

Som et alternativ til disse motsetningene utvikler Siemke Böhnisch tanken om en tredje poetikk i teater for de minste, som verken avviser asymmetrien og konvensjonene eller den performative estetikken, men som i stedet interesserer seg for hvordan en forestilling for de minste kan bevege seg mellom åpninger og lukninger av det sceniske univers (Böhnisch, 2011, s. 16). Böhnisch peker også på framveksten av babyteater i Europa som preget av ulike ideologier; i Tyskland begrunnes babyteater med utviklingspsykologiske og nevrologiske argumenter, i Frankrike framheves psykoanalytiske teorier (ibid s. 9), mens det i England og Skottland vektlegges sosiale og helsemessige forbedringer. I Norge har demokratiske rettigheter vært en viktig kulturpolitisk drivkraft, støttet opp av arbeidet for å implementere en ny barndomsforståelse (*Kunstløftet 2008 –*; Selmer-Olsen, 2006).

I et demokrati skal alle stemmer bli hørt, og barn har derfor i følge FNs barnekonvensjon, rett til kunst og kultur. Norsk Kulturråd har på bakgrunn av dette initiert en rekke tiltak, blant annet rettet mot de aller minste. Gjennom prosjektene *Klangfugl* (1998–2002) og EU-prosjektet *Glitterbird* (2003–2006) ble kunst for målgruppa under tre år utforsket av en rekke kunstnere (Hernes et al., 2010). Prosjektet *Kunstløftet* (*Kunstløftet 2008 –*) søker å videreutvikle blant annet disse erfaringene og deltar dermed i et større sosialdemokratisk kunstprosjekt, der barns perspektiver på kunst skal løftes fram i det offentlige rom (Hylland, Kleppe, & Stavrum, 2011).

En annen viktig politisk drivkraft i Norge var barnehagepolitikken. Full barnehagedekning fra barnet fyller ett år ble en valgkampsak i de rødgrønnes regjeringssamarbeid i 2005. Sammen med barnehageplass fikk også ettåringene oppmerksomhet i pedagogikk, førskolelærerutdanning og samfunnsliv. Tre av fire norske ettåringer er i dag i barnehage, og tilbringer størsteparten av sin våkne tid der (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). En pågående norsk mediedebatt omkring ettåringer i barnehage, der forskere hevder at de minste opplever stress i barnehagen (Drugli, 2010; Lyngmo, 2013; Olsø; Tveitereid, 2008), har foreløpig konkludert med en forskningsrapport fra Folkehelseinstituttet om at de ikke har vondt av det, og at foreldrene kan levere dem med god samvittighet (Aftenposten, 31.08.11; Yttervik, Johansen, & Aanstad, 2012). I alle fall har forskningen på de små barnas sosiale kompetanser avdekket at de fleste små barn ikke bare liker å omgås hverandre i barnehagen, men at de også utvikler egne kulturelle uttrykksformer sammen (Løkken, 2004). Deres rettigheter med hensyn til kunst og kultur er dermed satt på demokratiets dagsorden. Men hva skal babyer egentlig med kunst og hvordan skal kunstnere møte dette nye publikummet?

Det er lett å ironisere over babykulturen som trenger seg inn på alle samfunnets områder, i et lite land med for mye oljepenger. Barnevogner som fortrenger voksne kafégjester og velkledde små teaterbabyer som myldrer og boltrer seg i spesialtilpassede kulturtilbud, kan nok virke både provoserende og jålete. Trenger babyene virkelig dette? Det kan synes som en unødvendig luksus, men da kan man også snu perspektivet på hodet: Trenger vi virkelig kunst? Ivar Selmer-Olsen skriver i sin artikkel «Om det unyttiges nødvendighet» at man skal være på vakt mot å gjøre en rettighet og kulturell rikdom til en livsnødvendighet, men at den unyttige, mangetydige kunstens kropp, følelser og former faktisk er helt nødvendig både for barn og voksne (Selmer-Olsen, 2004). Hvorfor skulle vi tro at voksne har større behov for – eller krav på – kunstneriske opplevelser og erfaringer enn barna? Og hvorfor skulle større barn trenge det mer enn mindre barn? Kunstens mange språk kan kommunisere på tvers av politiske systemer, maktforhold og konvensjoner, og ikke minst på tvers av aldersgrupper. Hvor utbredt er egentlig babyteater i dag? Hvis vi beveger oss utenfor våre egne landegrenser, finnes det noen tidlige eksempler på babyteater, men ikke mange (Schneider, 2009; Water, 2012). Den britiske gruppa Oily Cart i London startet allerede i 1981 et arbeid med teater for de aller minste, og har utviklet avanserte interaktive forestillinger for små



barn i over 30 år. Et annet tidlig eksempel er det italienske barneteatret La Baracca i Bologna som i 1987 startet et pågående prosjekt i samarbeid med barnehager om å utvikle en egen teaterpoesi for barn fra 0–3 år. Det europeiske nettverket Small Size<sup>13</sup> og den internasjonale barneteater-organisasjonen ASSITEJ<sup>14</sup> har interessert seg for fenomenet. Small Size, som har 12 medlemsland i Europa, kan melde at det i perioden 2005–2011 ble produsert ca. 40 forestillinger. Siemke Böhnisch refererer til 60 ulike produksjoner fra 10 ulike land i perioden 2002 – 2010, og av disse ble 16 produsert i Norge (Böhnisch, 2010).<sup>15</sup> Det er ingen tvil om at feltet har vokst kraftig de siste årene; en økning på verdensbasis fra 30 i 2009 til 100 i 2012 i følge Ben Fletcher Watsons database på totalt 550 produksjoner siden 1983 ([vedlegg 8.2.2](#)).

## 2.3 En ny kunstform

Mange har lett etter kjennetegn og særtrekk ved teater for de aller minste. Argentinske Evelyn Goldfinger mener det har oppstått en helt ny kunstform som kommer publikum i møte på nye måter (Goldfinger, 2011). Det er i hovedsak små friteatergrupper og frittstående kunstnere i prosjektbaserte tverrkunstneriske samarbeid som skaper kunst for de minste, og scenekunstheltet har ligget i teten for denne utviklingen. I scenekunsten kan mange kunstarter forenes, og møtet med det yngste publikummet har virket spennende og produktivt for kunstnerne. I møtet med en helt ny publikumsgruppe forenes utforskende eksperimentelt teater med teaterkunstens grunnprinsipper; det fysiske og sanselige nærværet. Publikum kommer i fokus og de små barnas åpne, utforskende holdning stimulerer til annerledes tenkning. Kunst for de minste har vært uoppdaget land, og for mange kunstnere har dette åpnet for et mer visuelt og fysisk språk, og et publikum som i liten grad dømmer ut fra konvensjonelle kriterier.

I sin avhandling om barns «playdrama», trekker Faith Guss forbindelseslinjer mellom lek og nyere former for performance-teater, og anerkjenner på denne måten barns skapende kulturestetiske kompetanse (Guss, 2000, 2013). Denne kompetansen åpner for en ny type kommunikasjon, langt vekk fra det pedagogiske og instrumentelle. Kunst for de minste har

---

<sup>13</sup> European Network for the Diffusion of Performing Arts for Early Childhood

<sup>14</sup> Association Internationale du Theatre pour l'Enfance et la Jeunesse

<sup>15</sup> Scenekunstbruket ([www.scenekunstbruk.no](http://www.scenekunstbruk.no)), som formidler forestillinger til Den kulturelle skolesekken oppgir 22.11.13 at 9 forestillinger av totalt 280 produksjoner er rettet mot aldersgruppen 0-3 år (57 for 3-6 år). Kun 3 av dem er fortsatt på repertoaret.

dermed gitt kunstnerne nye muligheter til å arbeide i det postdramatiske grenselandet mellom performance, installasjon og relasjonell kunst<sup>16</sup>, hvor det har oppstått et mangfold av uttrykksformer.

Samtidig er det rom for et nytt blikk på tradisjonsuttrykk og mer rituelle teaterformer. Et inntrykk fra *Glitterbirds* avslutningsfestival i 2006, der forestillinger fra alle de seks europeiske deltakerlandene ble vist, var at det fantes nasjonale forskjeller som sannsynligvis gjenspeilet kulturelle forskjeller i tilnærmingen mellom kunstnerne og barna. Spennet gikk fra mer pedagogisk fargede overtydeligheter via folkloristiske og rituelle former, og over til mer utforskende visuelt, fysisk eller eksperimentelt samtidsteater og danseteater.

En kunstpraksis i krysningen mellom ulike kunstarter og sjangerblandinger kan være vanskelig å definere. Likevel kan de fleste scenekunstuttrykkene som skapes for de aller minste kan betegnes som teater, dans, konsert, performance eller installasjon, ofte i kombinasjon. Jeg velger derfor å definere teater for de minste som en hybrid performance-form bygget på installasjonen, konserten og dansens elementer. Teater for de aller minste overskrider ofte kunstartenes skillelinjer i kraft av å være multisensoriske og publikumsinvolverende.

Hernes et. al som også stiller spørsmålet om kunst for de minste er blitt en egen sjanger, hevder at det i så fall vil være en viktig oppgave å definere denne sjangerens kvalitetskriterier (Hernes et al., 2010, s. 133; Solli, 06.07.10). Disse kriteriene må nødvendigvis gå på tvers av sjangerkonvensjoner, og omfatte det sosiale og relasjonelle i større grad. Hvordan henvender kunsten seg til barna? Tar den for eksempel hensyn til barnas størrelse, kroppslighet, sanselighet, gjenkjennelse, fantasi eller humor? Fordi teater for de aller minste vil krysse over både kunstarter, sjangre og metoder blir spørsmålet om kvalitetskriterier heller et spørsmål om å finne analyseredskaper for å vurdere den enkelte teaterhendelsen i sin spesifikke kontekst.

---

<sup>16</sup> Relasjonell kunst er i følge Nicolas Bourriaud kunst som tar sfæren av menneskelig samhandling og dens sosiale sammenheng som teoretisk horisont, heller enn å bekrefte et symbolsk autonomt og privat rom (Bourriaud, 2007, s 165)

## 2.4 Et nytt forskningsfelt.

De siste ti årene har man sett en voksende forskningslitteratur knyttet til feltet. Her er det enighet om at små barn kan verdsette kunst, og man har forsøkt å finne ut hva slags kunst som engasjerer de små barna. Fokus så langt har rettet seg mot barnas opplevelser, betydningen av det formidlende aspektet der «kommunikasjonen er kunsten» (Spord Borgen, 2003), men også en estetisk vektlegging der betydningen av visuelle, musikalske og sanselige uttrykksformer er poengtert. Seriøst og profesjonelt estetisk håndverk fremheves som en viktig forutsetning for å skape gode kunstmøter for de minste (Hernes et al., 2010; Os, 2004).

I Suzanne Ostens forestilling *Babydrama* (2008), ble alle teatrets profesjoner og virkemidler tatt i bruk, og det ble forsket på teater som en gestaltpsykologisk arena for sjelelig helbredelse også for de minste (Bárány, 2008; Osten, 2009). I Edinburgh har prosjektet *Starcatchers* siden 2006 utviklet teaterproduksjoner i tillegg til kunstnerisk og pedagogisk forskning på feltet, med fokus på de sosiale og helsemessige perspektivene. Forskerne har kartlagt og kategorisert barnas ulike typer engasjement i forestillingen i spennet mellom «absorbed engagement» og «experimental engagement» (Dunlope, 2011; Knight, 2011; *Starcatchers*, 2013; Young, 2009b). Dette tilsvarer forholdet mellom barnas stille lyttende oppmerksomhet på den ene siden, og deres ønske om å engasjere seg aktivt i kunstopplevelsen med hele kroppen og alle sansene på den andre siden av skalaen. En annen viktig studie i dette feltet er den tyske forestillingen *Holzklopfen* (2008) av Helios Theatre, som reflekterer over betydningen av teaterhendelsens innramming og barneteatrets konvensjoner og uskrevne regler. Små barn som ikke kjenner teatrets konvensjoner vil nødvendigvis ha andre tilganger til kunsten enn voksne er vant til, og nettopp dette stimulerer til en nytenkning og revitalisering av teatrets estetikk (Mohn & Wartemann, 2009; Warteman, 2009b). Det har vært gjort fenomenologiske og semiotiske analyser, og case-studier av småbarnsforestillinger (Blixrud, 2010; Fredly, 2007; Hjelt, 2008) samt en doktoravhandling (Böhnisch, 2010). Böhnischs bruk av performativitetsteori knytter feltet teater for de minste til samtidsteater og samtidskunst, og skaper dermed en teoretisk arena for utforskningen av forholdet og samspillet mellom barnepublikummet, voksenpublikummet og scenekunstnerne. Det siste forskingsprosjektet jeg har dratt nytte av,

men som ikke er avsluttet, er Ben Fletcher Watsons ph.d-prosjekt *Audiences Born or Made? Best Practice in Creating Performing Arts Experiences for Under-Threes*, som undersøker feltet bredt, med fokus på kunstnernes kreative, undersøkende og forskende prosesser (Fletcher Watson, 2013).

## 2.5 Et nytt marked

Mektigere enn kunstnere, forskere og pedagogers overherredømme over barna, er allikevel markedsøkonomiens makt over de kulturelle uttrykksformene vi omgir oss med til daglig. Varemarkedet for babyer er for lenge siden åpnet i form av søte designklær, og alt slags leketøy og utstyr en småbarnsforelder kan drømme om. I reklamen møter vi vareprodukter preget av søthet, kjønnsstereotypier og skjønnhetsidealer spesialtilpasset den hvite, velstående middelklassens barn (Näslund & Hällström, 1998). I den globale kulturindustrien er det likevel ikke lenger materielle varer som selges og kjøpes, men i større grad kommunikasjonen av varene, det vil si varemerke, identitet eller opplevelser knyttet til en bestemt logo. I kunstmarkedet tilsvarer dette verdien av kunstneren, den kunstneriske prosessen og relasjonen som oppstår i møte med publikum. Den kunstneriske kommunikasjonen er blitt viktigere enn det materielle kunstverket (Klein, 2010; Lash & Lury, 2007; Lazzarato, 2006 [1997]).

Når kunstnere inviterer barn inn i kunstprosessen eller aktiviserer dem i selve kunstverket, oppstår et møte mellom barn og kunstnere som gjerne kan sies å motsette seg markedsøkonomisk uttelling. I stedet for å være en omsettelig vare i markedet, virker den interaktive kunsten demokratiserende ved å sette samværet og hendelsene i sentrum (Bourriaud, 2007). En slik interaktiv og relasjonell kunst forsøker å motsette seg det økonomiske systemet kunstverk er vevet inn i, men glir samtidig inn i et tvetydig forhold til opplevelsesøkonomien. Opplevelsesøkonomien er styrt av markedskrefter som søker økonomisk profitt, og i denne sammenvevingen av opplevelse, medvirkning og interaktiv kunst kan det oppstå uklare forbindelser (Bishop, 2012).

I kritikken av Nicolas Bourriauds ideer om den relasjonelle kunstens politiske dimensjoner kommer dette dilemmaet tydelig fram. Claire Bishop mener at ulike former for åpne, relasjonelle prosessorienterte kunstverk springer ut fra en misforstått lesning av idéen om

«det åpne kunstverk» (Bishop, 2004)<sup>17</sup>. Et åpent kunstverk er ikke nødvendigvis åpent i konkret forstand, men det er åpent for alle mulige tolkninger (det finnes ikke en autorisert riktig tolkning). Kunstnere som produserer åpne, flytende og ustabile kunstverk og visker ut grensen mot det sosiale liv, lar samtidig både estetikk, politikk og kunstkritikk renne ut i sanden, mener Bishop. I stedet for å tilby alternative verdener, glir de relasjonelle kunstverkene inn i markedet med en uklar identitet, av og til markedsført som fritidsaktivitet eller underholdning i en markedsstyrt opplevelsesøkonomi. Institusjonen blir hovedaktøren, kuratoren blir kunstner og kunstneren blir designer (Bishop, 2004, s 52). En generell kritikk av deltakerorientert kunst er hos Bishop begrunnet med en skepsis til myten om den passive tilskuer og den kunstneriske avantgardens ide om at deltakelse i kunsten er veien til fellesskap og frigjøring (Bishop, 2012). Hennes kritikk av den relasjonelle kunsten danner et kritisk motlys også til et fenomen som kunst for de minste. Opplevelsesøkonomien som omgir dette feltet er sterkt preget av markedskrefter som søker nye forbrukergrupper og ser et potensiale i kjøpesterke oppleveleshungrige småbarnsforeldre. Via sine omsorgspersoner kan små babyer lett bli både pyntegjenstander og krevende forbrukere (Näslund & Hällström, 1998). Relasjonell kunst for små barn kan snart bli et sted der opplevelsesprodukter og kulturkonsum flyter sammen som kommersiell virksomhet. Hvordan kan man skille mellom interaktiv kunst for barn og en mer avansert form for fornøylespark eller lekelandsetestetikk? I stedet for å tro på relasjonell kunst som bra i og for seg, må vi spørre oss hvordan kunsten faktisk inngår i og samspiller med omgivelsene og samfunnet, og hvordan den fungerer sosialt og politisk i hvert enkelt tilfelle (Bishop, 2012, s. 284). I økonomiske krisetider vil demokratiets idealer settes på prøve. Vi er nødt til å spørre om babykunst er en forførende såpeboble som sprekker sammen med boligboble, finansboble og ikke minst den standhaftige kunst-for-kunstens-egen-skyld-bobla. Kunstnerne er på ingen måte fristilt i denne økonomien fordi babyteaterprosjekter er også et levebrød. Markedet legaliseres av statlige støtteordninger, men vil i likhet med all annen kulturell virksomhet formes av økonomien. I USA og Australia er «babyteater-markedet» akkurat åpnet (Chance, 2012; Fletcher Watson, 14.10.13; Weinert-Kendt, 2010), men hvem setter premisene? Hvordan vil foreldre, kunstnere, forskere og markedskrefter forme babykunsten i årene som kommer?

---

<sup>17</sup> Ideen om «det åpne verk» er utviklet innen litteraturteori av blant andre Umberto Eco.

### 3 Bare se, eller være med?

Et springende punkt i denne avhandlingen er forholdet mellom det å «bare se» eller «være med», med andre ord forholdet mellom det å være tilskuer eller deltaker i teatret. I feltet scenekunst for barn (og i scenekunstheltet generelt) ser vi at det som ofte blir omtalt som *interaktive* forestillinger har blitt en trend (Bishop, 2012, s. 1). I teatervitenskapen kan denne utviklingen betegnes som en overgang fra teorier om «audience reception» (Bennett, 1997) til «audience participation» (Kattwinkel, 2003) og den voksende interessen for interaktive teaterformer er ikke minst influert av nye interaktive medier (Auslander, 2008). På norsk blir de nye tendensene i kunstfeltet omtalt som deltakelse, medvirkning og interaktivitet, men det kan være nyttig å skille mellom disse. I boka *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship* (2012), understreker Bishop at tendensen omfatter veldig mye forskjellig, og har mange merkelapper; sosialt engasjerende kunst, dialogbasert kunst, prosessuell kunst, samfunnsengasjert kunst, samarbeidende kunst, deltagende kunst, kontekstuell kunst og sosial praksis:

I will be referring to this tendency as ‘participatory art’ since this connotes the involvement of many people (as opposed to the one-to-one relationship of ‘interactivity’), and avoids the ambiguity of ‘social engagement’, which might refer to a wide range of works. (Bishop, 2012, s. 1)

Det er interessant at Bishop velger begrepet *participatory art* som en fellesbetegnelse på denne vendingen i kunstfeltet. Participatory art kan best oversettes med *deltakerbasert* kunst og Bishop avgrensar dermed sin egen drøfting både mot medievitenskap og sosiale vitenskaper. Selv om Bishop ikke skriver om teater eller performance, har hun hatt innflytelse på den norske debatten om barns deltakelse i teater (Mørland, 2011). Det er påfallende at det er Bishops kunstteori og ikke dramapedagogiske teorier, eller teorier om anvendt teater<sup>18</sup> (Gjærum & Rasmussen, 2012; Nicholson, 2005) som har funnet fotfeste i den norske offentlige diskursen. Et anvendt perspektiv i kunst for barn ville vært mer nærliggende dersom drama- og kunstpedagogikken hadde hatt innflytelse i dette feltet.

Idéen om deltakelse i barneteater kan nemlig slett ikke anses som noe nytt. Det som har endret seg, er begrunnelsene for å arbeide med barns deltakelse i teatret. Fra å være et

---

<sup>18</sup> Anvendt teater eller applied theatre er en angloamerikansk tradisjon med basis i *cultural studies* og *performance studies*.

dramapedagogisk begrunnet perspektiv, som tilhører en pedagogisk diskurs med utgangspunkt i barnet (Braanaas, 2008, s. 87; Guss, 2003; Hytten & Reistad, 1991, s. 133-155; Johannesen & Sandvik, 2008; Reistad, 1986; Way, 1981), er begrunnelsen i dagens norske kontekst knyttet til en politisk kunstdiskurs (Bishop & Barthes, 2006; Bourriaud, 2007; Fischer-Lichte, 2008), der kunst som hendelse og sosial praksis dominerer, og der barneperspektivet ikke er tydelig. Den pedagogiske kunsten, som omfavner deltakelsen som et demokratiserende og lærende prinsipp, har ikke hatt gode vilkår de siste 20–30 årene. Den grunnleggende politiske kritikken går på at deltakerbasert kunst ikke garanterer for demokrati, at den ikke gir rom for kritisk tenkning og at den fort blir slukt av markedsmekanismene (Bishop, 2012; Rancière, 2009). Det er først og fremst koblingen mellom deltakerbasert kunst og visjonen om politisk endring Bishop vil til livs, men hennes kritikk av deltakerbaserte kunstprosjekter ble i 2011 koblet til vår hjemlige diskurs om kunst for barn gjennom et intervju på Kunstløftets hjemmeside (Mørland, 2011). Der påpeker hun sammenhengen mellom deltakerbasert kunst og neoliberalistisk kulturpolitikk, men hun har lite å si om barn.

Det finnes en avantgardistisk barneteatertradisjon som verdsetter barns medvirkning og der ideer om lek, likeverd og frihet holdes høyt (Brown, 2012; Karlsson, 2004; Rosendal Nielsen, 2011b; Wirmark, 1996), men denne har fram til nå i liten grad påvirket den norske diskursen om kunst for barn. Kunst for barn er gjennom ordningen med *Den kulturelle skolesekken* blitt frilanskunstneres felt i Norge. Profesjonell kunst for barn og unge i Norge formidles med skolen som arena, og det er mange kunstnere som opplever skolens mål og agenda som begrensende for den kunstneriske friheten. Fra et kunstnerisk perspektiv går kritikken mot deltakerbasert kunst grunnleggende på at kunst som skapes i pedagogikkens eller politikkenes tjeneste mister sin frihet og autonome status. Noen kunstnere har utviklet allergi mot pedagogikk, fordi de oppfatter all pedagogikk som instrumentell tenkning (Lange, 04.06.13), og ser all instrumentell tenkning som drepende for kunsten. Dette er en holdning jeg har forsøkt å motarbeide i prosjektet *De Røde Skoene*.

I arbeidet med å lage teater for de aller minste har jeg søkt etter arbeidsmåter, kunstformer og dramaturgiske strategier som åpner for deltakelse og fysisk interaksjon med barna. Denne ambisjonen var i utgangspunktet ikke drevet fram for å oppfylle ideer om verken deltakerbasert kunst, relasjonell eller interaktiv kunst, og heller ikke av drømmen om en

politisk slagkraftig kunst. Intensjonen var helt grunnleggende og praksisnær, og sprang ut fra en dramapedagogisk erfaring om barns behov for deltakelse og sanselig opplevelse i møtet med kunst. På denne måten har prosjektet *De Røde Skoene* en instrumentell tilnærming til det kunstneriske arbeidet.

I min egen leting etter et presist språk som kan beskrive en kunstpraksis som omfavner barnepublikummet og inkluderer dem i det estetiske uttrykket, har jeg vært innom flere begreper. Jeg har ikke vært konsekvent, men har brukt begrepene interaktivitet, medvirkning og deltakelse til dels ubevisst i praksisbeskrivelsene. Ingen av dem syntes å være dekkende for det vi forsøkte å skape i forestillingsarbeidet. Etterhvert ble det tydeligere hvordan begrepene former bevisstheten, og mer praksisnære begreper som lek og improvisasjon ble viktigere. Alle begreper bærer med seg sine egne diskurser (Eliassen, 17.11.10) og i det følgende undersøker jeg hvilke ideologiske implikasjoner de ulike begrepene bærer med seg, og hvordan de former diskursen om forholdet mellom barn og scenekunst. Grunnen til at jeg ofte foretrekker å bruke begrepene *lek*, *samspill* og *improvisasjon* er at de ligger nærmere kunstnerisk praksis og i større grad rommer den musiske kommunikasjonen mellom voksne og barn som vi har arbeidet med i dette forskningsprosjektet (Duch, 2010; Hovik, 2011c; Kruse, 2011).

Som et utgangspunkt for drøftingen velger jeg å betrakte *deltakelse* som et inkluderende fellesskapsorientert politisk begrep (Bishop, 2012; Rancière, 2009), *medvirkning* som et aktiviserende pedagogisk og demokratisk begrep (Bae, 2012; Kunnskapsbasen, 2011), og *interaktivitet* som et medievitenskapelig og dramaturgisk begrep (N. Lehmann & Reich, 2007; Rosendal Nielsen, 2011c). Som en innledning gir jeg en kort presentasjon av Jaques Rancières filosofi om tilskuerens rolle i teatret.

### 3.1 Tilskuerens deltakelse

Grensen mellom scene og sal er ikke alltid så lett å se, men den eksisterer likevel både inni oss, i scenerommet og i teaterkulturen. Når barn kommer på teater for første gang er det overraskende mange som umiddelbart forstår signalene og innordner seg. Tilskuerkulturens *habitus* er sterk; vi skal sitte stille, følge oppmerksomt med og holde tilbake følelsesmessige reaksjoner. Kroppslige signaler fra de voksne til barna forteller om dette; forsiktig trekking i



genserne til ivrige barn, hvisking, hysjing, plassering og tilrettelegging er aktiviteter som preger minuttene før forestillingen begynner. Selv veldig små barn fanger opp disse signalene. De kan fornemme grenser, regler og forventninger i rommet.

Jacques Rancière mener at tilskueren generelt er undervurdert i teatret. Tilskueren betraktes som den passive og undertrykte part i relasjonen mellom scene og sal. Han beskriver problemet som en slags fordom: Teaterkunstnere har et grunnleggende syn på tilskuere som det motsatte av skuespillerne. Skuespillere er aktive og ønsker å formidle noe til oss. Tilskuere er passive og vet ikke hva dette skal handle om. Å være en tilskuer er dermed å være adskilt fra både *kunnskap* og *handling*. Her ligger også tilskuerens paradoks. Teatret eksisterer ikke uten tilskuere, men samtidig frarøves tilskuerne muligheten til å delta.<sup>19</sup> Selv om teatret ofte betraktes som et slags speilbilde av samfunnet, et samfunn i miniatyr, et levende fellesskap der vi alle deltar, er synet på tilskuernes rolle basert på ulikhet og på fordommer (Rancière, 2009, s. 2).

I *The Emancipated Spectator* bygger Rancière sin teori på den franske filosofen og pedagogen Jacotot (1770–1840), som var opptatt av intellektuell frigjøring. Intelligensen er den samme hos alle mennesker, mente Jacotot; den bygger på prinsippet om å sammenlikne det man vet med det man får vite. Fordi det kun finnes én intelligens og den er lik for alle, er det ikke slik at noen rettmessig kan kalle seg intellektuelt overlegne. Det at noen vet mer og dermed føler seg overlegne, beror på at de har tilegnet seg mer kunnskap, men denne prosessen er den samme uansett alder eller nivå, og kan aktiviseres når som helst. For å kunne bevege seg videre i sin egen erfaring må det alltid finnes en avstand å tilbakelegge; avstanden mellom det kjente og det ukjente. Distansen mellom tilskueren og det han ser på, er en nødvendig distanse, og tilsvarer forholdet mellom elev og lærer. Ved å sammenlikne tilskuerrollen med elevrollen forsvarer Rancière en tradisjonell distansert tilskuerposisjon, der tilskueren hele tiden tilbakelegger avstanden mellom det kjente og det ukjente. Samtidig anerkjenner han tilskuerens nærvær og mentale arbeid som en aktiv, deltakende og medskapende posisjon.

---

<sup>19</sup> Teatret lider under sitt eget paradoks, beskylder seg selv for å skape passive tilskuere og forsøker å gjøre bot ved å trekke tilskuerne inn på scenen under en romantisk illusjon om å skape et levende fellesskap eller en estetisk-politisk revolusjon. (Rancière, 2009, s. 5, oversatt fra engelsk).

Når vi overfører denne teorien til barneteatret, ser vi at problematikken forsterker seg. I teatermøtet mellom voksne skuespillere og barnepublikummet ligger det en strukturell maktrelasjon som eksisterer i kraft av forskjellen mellom voksne og barn, lærer og elev: en pedagogisk relasjon. Selv om kunstnerne gjerne søker (ubevisst) å unnvike eller (bevisst) bygge ned denne strukturen, så virker den i form av holdninger, utsagn og handlinger. Maktrelasjoner mellom voksne og barn kan være mer eller mindre tydelige, men de gjør noe med situasjonen og teaterhendelsen. Barneteater har dessuten en forholdsvis lang pedagogisk tradisjon, der et overordnet mål var å formidle holdninger, verdier og kunnskap. De voksne opptre som barnas pedagoger både i kraft av å være teaterkunstnere og som foreldre eller ledsagere i teatret.

På den ene siden er det voksne som bestemmer hva som passer for barn, om barna skal se teater, hva de skal se på, og veldig ofte legger de seg opp i barnets opplevelser (i beste pedagogiske forstand) med forklaringer og fortolkninger av hendelsen for barnet. De voksne forventes også ofte å stoppe barnas reaksjoner, hvis de blir for høylytte eller forstyrrende. Det er i dette perspektivet kunstnere har grunn til å frykte pedagoger, og deres velmenende tilrettelegginger. En del pedagoger har i for liten grad våget å la barna oppleve kunst på egne premisser, og har kanskje forventet en form for læring eller pedagogisk «utbytte». For teaterfolk som tar barneteater på alvor, kan derfor pedagogikk-begrepet i seg selv være ladet med negative assosiasjoner, og da handler det vel også om kunstnerens frykt for å bli tvunget inn under pekestokken og kunnskapsmålene.

På den andre siden er det de voksne kunstnerne som former innhold og uttrykk, verdier og kunnskap gjennom sitt teater. Uavhengig av hvilke holdninger og verdier som er i spill, ligger det skapende arbeidet utenfor barnas kontroll. På denne måten kan man betrakte barnepublikummet som dobbelt undertrykt og passivisert; både fra scenen, og fra salen.

Som svar på problemet med den undertrykte tilskueren vil ikke Rancière fjerne det pedagogiske perspektivet. Han foreslår i stedet en annen pedagogikk, en tredje vei. Rancière argumenterer for en likestilt og frigjørende pedagogikk, ikke så ulik 1960-årenes reformpedagogikk, der læreren egentlig ikke trenger å vite mer enn eleven, men kun søker å vise vei, eller legge til rette for elevens egen evne til å tilbakelegge avstanden mellom det hun vet og det hun ikke vet. Tilskuerens rolle likner eleven eller studentens rolle:

The spectator acts, like the pupil or scholar. She observes, selects, compares, interprets. She links what she sees to a host of other things that she has seen on other stages, in other kinds of place. She composes her own poem with the elements of the poem before her. She participates in the performance by refashioning it in her own way – (...) They are thus both distant spectators and active interpreters of the spectacle offered to them. (Rancière, 2009, s. 13)

En slik fortolkende prosess er velkjent i resepsjonsteorier (Olsen, Kelstrup, Eco, Iser, & Groeben, 1981) omtalt som leserens evne til å fylle ut tomrom (Iser, 1978) eller åpne verk (Eco, 1989), men bringer det oss videre i forståelsen av deltakelsens betydning for barn?

Det interessante her er at Rancière sammenligner teaterhendelsen med en pedagogisk situasjon, og at han tillegger tilskueren en aktiv rolle som fortolkende medskaper fra tilskuerplass. Han markerer en kritisk holdning til samtidens interaktive, deltakende og medvirkende dramaturgier (Rancière, 2009, s. 21), som han mener har feilet i sitt politiske prosjekt. «An emancipated community is a community of narrators and translators», skriver han (ibid s. 22), og åpner dermed for tanken om at det er mange måter å delta på.

Oversatt til barneteater kan Rancières syn på tilskueren bety at også de minste barna deltar i teatret som likeverdige og medskapende når de sitter «absorbent» i scenens hendelser, eller interesserer seg for en ubetydelig detalj (i voksnes perspektiv). Rancières perspektiv viser at tilskuernes fortolkninger er aktive medskapende prosesser, og at nettopp distansen er en forutsetning for en frigjort tilskuerrolle. Problemet med å forstå deltakelse på denne måten er imidlertid ikke den fortolkende medskapende prosessen, men både at det pedagogiske målet for teatret blir kunnskapstilegnelse og at teatrets kroppslige dimensjoner av nærvær og sanselig opplevelse viskes ut.

Allikevel har Rancière, ved å definere estetikken som et sted for politisk frigjøring og sette tilskuerens medskapende rolle på den demokratiske dagsorden, gitt tilskueren en ny og viktigere rolle (Rancière, 2004).

## 3.2 Barns medvirkning

Begrepet medvirkning er sterkt forbundet med barns rettigheter, og nevnes i barnehagelovens paragraf 3 fra 2005. Dette kan muligens forklare den nyvåkne interessen

rundt begrepet «barns medvirkning» i Norge (Lovdata, 2005).<sup>20</sup> Barnehagepolitiske og pedagogiske dokumenter fremhever til stadighet barns rett til medvirkning, og FN's barnekomite understreker at det ikke finnes noen nedre aldersgrense for denne rettigheten. Allikevel er det verken bevissthet om eller enighet om hva dette innebærer i praksis, og særlig ikke med hensyn til de aller minste barna (Bae, 2012; Johannesen & Sandvik, 2008; Pramling Samuelsson, Bjørnstad, & Bae, 2012).

Små barn uttrykker seg gjerne med kroppsspråk, lyd- og ansiktsuttrykk, gjennom lek, tegning og andre kunstneriske former. Barnekonvensjonen krever respekt for disse uttrykksformene, som gyldige uttrykk for barnas syn på saker som angår dem, og det legges vekt på at alle barn fritt skal kunne velge om de vil ytre seg eller ikke. Barns tanker, meninger og kulturer skal komme til orde, lyttes til, respekteres og ha reell innflytelse i kunst og samfunn. Barns medvirkning kan dermed lett forstås som en verdi i seg selv og en garanti for demokratisk likestilling mellom barn og voksne.

Det er i dag en økende tendens til å gjøre barn og ungdommer medvirkende i både kunstprosesser og verk. Det er ikke så mye snakk om barns medvirkning i kunstpedagogisk forstand, men oftere i form av barn som ressurs- eller referansegruppe i forhold til et bestemt tema der de er eksperter, eller at de bidrar med materiale til et kunstprosjekt i form av tekst, bilder, samtaler etc. I kunstprosjekter der barna forventes å være aktive deltakere eller aktører i verket når det framføres, blir medvirkning også et positivt ladet begrep. Barns medvirkning ser etter hvert ut til å ha blitt et slags moteord i kulturpolitikken løsrevet fra sin forankring i menneskerettighets-konvensjonen (Kunnskapsbasen, 2011).

I forbindelse med formidling av profesjonell kunst til barn gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS), blir barna gjerne omtalt som *tilskuere*, *mottakere* eller *målgruppe*. Begrepene understreker at kunst er noe barn skal se på og ta i mot fra voksne. De regnes ikke i denne sammenhengen som skapende, og heller ikke som deltakere i kunstfeltet, noe som gir grunn til å stille spørsmål omkring scenekunstfeltets tenkning om barn. Den første

---

<sup>20</sup> Barnekonvensjonen fra 1989 ble innlemmet i norsk lov først i 2003, og lyder slik i Barnehagelovens Kapittel 1, § 3. *Barns rett til medvirkning*:  
Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.  
Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.  
Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

evalueringen av DKS stilte noen slike spørsmål, og konkluderte med et ønske om sterkere medvirkning fra barns side i deres møte med profesjonell kunst i skolen (Borgen & Brandt, 2006).

I artikkelen *Barns medvirkning – verdi eller magi?* (Kunnskapsbasen, 2011) presenterer Kunnskapsbasen i Kunstløftet ulike perspektiver på barns medvirkning i kunsten.<sup>21</sup> Forfatterne fremhever at det er grunn til å være på vakt og undersøke hvordan medvirkningsetikken praktiseres. Med et maktkritisk blikk kan barns medvirkning framstå som et honnørord, som i stedet for å utvikle demokrati dekker over voksnes behov for kontroll. Påstanden om medvirkning kan dermed fort bli et skalkeskjul for mer usynlige former for kontroll og makt, et middel til å oppnå noe annet, for eksempel læringsmål eller markedstilpasning. Det kan derfor være grunn til å spørre om barns rett til medvirkning i forhold til kunstfeltet blir godt nok ivarettatt, og hvem som skal ha ansvar for at dette skjer.

### 3.3 Interaktivt teater

I motsetning til begrepene deltakelse og medvirkning, forstått som kunstneriske strategier der barn tar del eller medvirker under voksne kunstners kontroll, kan begrepet interaktivitet forstås som et mer likeverdig begrep. Niels Lehmann spenner opp det interaktive teatret i rommet mellom det han kaller *demokratisering av kulturen* (formidling til så mange som mulig) og *kulturelt demokrati* (å utvikle aktive kulturprodusenter)(N. Lehmann & Reich, 2007, s. 15). Interaktivitet blir i dette rommet til et ideal om demokratisk likeverdighet og likevekt mellom de som formidler og de som tar i mot. Idéen om *interaktivt teater* etablerte seg innenfor neo-avantgardistiske teaterpraksiser på 1960- og 70-tallet med improvisasjonsbasert teater og utviklingen av politisk forumteater som viktige referanser (Boal, 1979; Johnstone, 2007 [1979]). Interaktivt teater er, slik også Rancièrè påpeker, positivt ladet med forventninger om åpenhet og demokratisering av teatertradisjonen.

I artikkelen *Med interaktivitet som ideal* definerer Niels Lehmann begrepet interaksjon som en «gensidig udveksling mellom likeverdige parter» (N. Lehmann, 2007b, s. 14). Begrepet er sterkt forbundet med medievitenskapen og utviklingen av digitale medier, hvor begrepet er

---

<sup>21</sup> Jeg ledet selv denne gruppen i perioden 2010-12.

ladet med positive visjoner om menneskets muligheter for medbestemmelse. De interaktive mediene ønsker å gi mulighet for helhetsopplevelse, kontroll og tilpasning til individuelle behov. Men med referanser til dataspill og internett, drar interaktivitetsbegrepet også med seg en mer teknisk diskurs om én-til-én kommunikasjonen mellom maskin og spiller. Ideen om å skape en opplevelse av nærvær og kontroll gjennom virtuelle virkeligheter (Auslander, 2008; Riva, Davide, & IJsselsteijn, 2003) har vært med på å prege utviklingen av interaktive dramaturgier i teatret (K. Sandvik, 2007). Det at interaktivitetsbegrepet er verdiladet, gjør det normativt og vanskelig å bruke, for eksempel i verkanalyser eller i forskningssammenheng (Manovich, 2001, s 55; Rosendal Nielsen, 2011a, s. 37). Det blir helt avgjørende å forstå det interaktive innenfor en bestemt kontekst:

Interaktive dramaturgier bliver som regel forbundet med et moderne frigjøringsprosjekt, men der er ikke noget lighedstegn mellem interaktivitet og frihed. Der er ikke ét moderne frigjøringsprosjekt, men mange og modsætningsfyldte, og der er ikke nogen selvfølgelig og entydig historisk progression fra lukkede, afsluttede former, til åbne interaktive former. Interaktive dramaturgier kræver derfor at blive analyseret i deres specifikke forskellighed. (Rosendal Nielsen, 2011a)

I Lehmanns artikkel *Børneteater i interaksjon* (N. Lehmann & Reich, 2007) knyttes forståelsen av det interaktive ikke nødvendigvis til aktivisering av tilskueren. Det avgjørende er at de som kommuniserer skal tilbys noe interessant å interagere med, uavhengig av hvilket medium interaksjonen foregår i. Videre analyserer Lehmann, med utgangspunkt i Niklas Luhmans systemteori, hvordan ulike interaktive dramaturgier i tre kunstprosjekter for barn opererer i spennet mellom det å fastholde kontrollen over hendelsesforløpet og det å gi fra seg kontrollen.<sup>22</sup> Ett av prosjektene prøver ut en brettspill-strategi der barna kaster terninger som får konsekvenser for utøverne, et annet prosjekt utvikler et romlig installasjonskonsept og det tredje prosjektet arbeider ut fra en idé om at barna skaper egne spill i spillet. Lehmann konkluderer med at på tross av at alle prosjektene har et felles utgangspunkt i et ideal om interaksjon med barnepublikummet, så er strategiene helt ulike, og må derfor vurderes ut fra hver sine kriterier. Et generelt ideal om interaktivt barneteater blir dermed en nytteløs konstruksjon.

---

<sup>22</sup> Det danske utviklingsprosjektet *Kulturprinsen* produserte i 2003-2006 tre interaktive forestillingsprosjekter for og med barn (Kulturprinsen, 2007)

Underveis i prosjektet *De Røde Skoene* har begrepet *interaksjon* figurert side om side med både *deltakelse* og *medvirkning*. Når jeg selv valgte å bruke formuleringen «interaktivt improvisasjonsbasert teater for de aller minste» i prosjektsøknaden, var det for å understreke forskningsfokuset og vektlegge ideen om barnas fysiske deltakelse i hendelsen. Jeg stilte meg ikke kritiske analytiske spørsmål i tilknytning til begrepet interaksjon, men tok det i bruk med den samme positive ladningen som fantes i praksisfeltet. Som et dramaturgisk farget begrep har interaktivitet fungert mer fagspesifikt i lys av andre prosjekter som benytter samme terminologi. Siden 2011 har jeg deltatt i faggruppen for det norske pågående forskningsprosjektet SceSam, som undersøker «interaktive dramaturgier i scenekunst for barn» gjennom 4 teaterforestillinger for barn i alderen 3–9 år (Hovik & Nagel, 2014). Selv om dette prosjektet retter seg mot barn over 3 år, berører det grunnleggende de samme problemstillingene omkring interaktivitet i scenekunstproduksjoner som jeg har arbeidet med i prosjektet *De Røde Skoene*. SceSam ønsker, i lys av perspektivene i dette kapitlet, å nærme seg en større forståelse av hva interaktive dramaturgier i scenekunst for barn *kan* være. Gjennom ulike forskningsspørsmål knyttet til forestillingsarbeidet, blir forestillingene utviklet i dialog mellom kunstnere og forskere. I prosjekter som *Lek* (Topsøe-Jenssen, 2005) og *Du skal få høre fuglesang* (Hovik, 2012), som ble presentert på SceSams symposium i mars 2013, utforskes for eksempel grensene mellom lek og kunst. I dette feltet er det flytende grenseoppganger som krever bevisste drama-turgiske strategier. «Hva er det som skiller kunsten fra en organisert leketime?» spør Anette Therese Pettersen retorisk i sin omtale av symposiet (Eriksen, 18.10.2013; Pettersen, 12.03.13). Hun markerer her en kritisk holdning til interaksjon som kunststrategi, en holdning som også finnes hos Claire Bishop (Bishop, 2012). Både Rancière og Bishop kritiserer den deltakerbaserte kunstens effekt i politisk forstand, og begge mener at deltakelse ikke er nok som estetisk strategi: Det må finnes «an object, image, story, film, even a spectacle», et medium som både tilskuere og deltakere kan forhandle om (Bishop, 2012, s. 284) eller en historie de kan fortolke (Rancière, 2009, s. 22). På samme måte mener Lehmann at det må finnes noe interessant å interagere med, for at interaktive dramaturgier skal fungere.

Til tross for at denne begrepsgjennomgangen viser at publikumsinvolverte estetikk ikke er uproblematisk, vil jeg mene at vi har bruk for både deltakerbasert kunst, barns medvirkning og interaktive dramaturgier i arbeidet med teater for de minste barna. Vi kaster barnet ut

med badevannet i ganske konkret forstand, hvis vi avviser deltakerbasert kunst som sådan. I møtet med det yngste barnepublikummet behøver vi både objekter, bilder, bevegelser og forestillinger, men barna behøver fremfor alt å delta kroppslig i teaterhendelsen.

Ingen av kritikerne har vært oppmerksom på noe av det jeg mener er aller viktigst i teatrets møte med de minste barna, nemlig betydningen av det kroppslige, sanselige nærværet, og det musiske samspillet som oppstår i møtet mellom utøvere og barn. For å komme tettere på små barns deltakelse i kunstnerisk samspill, forlater jeg derfor denne kunstteoretiske diskursen, og nærmer meg praksisfeltets begreper.

### 3.4 Lek, samspill og improvisasjon

Jeg vil avrunde dette kapitlet med et kort blikk på begrepene lek, samspill og improvisasjon, som står sentralt i prosjektbeskrivelsen, og som aktiviseres i avhandlingens Del 2 ([6.1.7](#) om utøvernes improvisasjonsrom og [6.2.8](#) om lekens handlingsrom).<sup>23</sup>

Lek er et helt konkret og kroppslig forankret begrep som vi gjerne forbinder med barns aktiviteter. Samtidig er det et stort filosofisk begrep som danner omdreiningspunkt for både metafysiske, ontologiske og epistemologiske teorier. Lek og kunst har mange forbindelsespunkter i filosofien, men det konkrete arbeidet med kunstnerisk improvisasjonspraksis i musikk, dans og teater er først og fremst forbundet med øvelse i samspill og aktiv lytting. Lek spiller en viktig rolle i improvisasjonskunst, både som fri og regelbundet aktivitet ([artikkel 3](#)).

Improvisasjonskunst kan begrunnes ut fra to helt ulike og motsatte tradisjoner (Hovik, 2007b). Den ene er knyttet til antikkens kunstbegrep *techné*, teknikk, et begrep som ligger i nærheten av det å kunne noe, å ha kunnskap om eller kjennskap til et bestemt håndverk. Kunsten å improvisere er på denne måten knyttet til bestemte teknikker og metoder som er velkjente i arbeidet med eller framføringen av musikk eller teater: *Aktiv lytting* krever en våken tilstedeværelse og oppmerksomhet, *aksept* krever at utøveren er i stand til å fjerne eller sette til side egen motstand eller blokkering, og *grupperespons* krever en intersubjektiv, gruppeorientert flyt som kan lang tid å oppøve gjennom samspill (Duch, 2010; Johnstone,

---

<sup>23</sup> 3.5 Lek, samspill og improvisasjon er basert på og videreutvikler perspektiver fra tidligere artikler om barneteater (Hovik, 2001, 2004, 2005, 2007b)



2007 [1979]; Spolin, 1999; Steinsholt & Sommerro, 2006; Østern, 2009; Åse, 2009). Å improvisere krever håndverksmessig kunnskap og øvelse, men utøves og framføres i øyeblikket.

Den andre tradisjonen som kan romme improvisasjonskunsten er et (post)modernistisk kunstbegrep der det ikke er objektet, men prosessen, konseptet eller relasjonene som utgjør kunsten. Det er selve fremførelsen og det uforutsigbare i hendelsen som er kunsten; all performativ og utøvende kunst vil dermed inneholde elementer av improvisasjon. Selv om disse ulike kunsttradisjonene, basert på øvelse og håndverkspraksis eller hendelsesorientert performativitet, er motsatte, så kan de forenes i improvisasjonskunsten.

Kunsten å improvisere er den kunsten som ligger nærmest barns lek. Barns lek kan i likhet med improvisasjonskunst forstås som en kombinasjon av øvelse gjennom gjentakelser og variasjoner med et gitt leketema, og spontane innfall i øyeblikket. Når barna leker skaper de sin verden i øyeblikket, sammen med hverandre, med kroppen, med tingene rundt seg, med lyd og sang, med bevegelser, ord og fortellinger (Guss, 2013; Lindqvist, 1997; Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011; Mouritsen, 1996; Mouritsen & Qvortrup, 2002). De leker i og med sin *livsverden*, den verden som er levende nærværende i våre sanser, uoppløselig forbundet med kroppen og kroppssubjektet (Merleau-Ponty, 1994 [1945]). Selv om barna skaper og framfører sitt uttrykk i samme øyeblikk, og på denne måten improviserer, kaller vi det ikke kunst. Kunstens verden regjeres og beskyttes av voksne, men det er mulig å tenke seg et syn på kunst som inkluderer barnas egen virksomhet (von Bonsdorff, 2009a, 2009b).<sup>24</sup>

For å underbygge forbindelsen mellom barns lek og voksnes kunst, bruker jeg et begrep hentet fra Jon Roar Bjørkvolds bok om *det musiske mennesket* (Bjørkvold, 2007) sammen med Colwyn Trevarthens betegnelse på kommunikasjonen mellom spebarn og foreldre: *musical communication* (Trevarthen & Malloch, 2009). Når jeg i artikkel 3 skriver om lek som *musisk kommunikasjon*, er det for å forbinde kunststartene sang, dans, musikk og teater, med det kommunikative feltet som er gjenstand for nyere småbarnsforskning. I den sanselige, oppmerksomt lyttende og kroppslige leken finnes en inngang til forståelsen av forholdet mellom barn og kunst ([artikkel 3](#)).

---

<sup>24</sup> Barns egen kunst kan studeres ut fra antropologiske eller filosofiske perspektiver. Noen av disse vil jeg berøre i kapittel 4.

### 3.5 Tilskuer eller deltaker i teorier om teater for de minste

Før jeg beveger meg over i det vitenskapsteoretiske landskapet, vil jeg kort presentere den forskningslitteraturen som danner bakgrunnen for denne avhandlingen (tabell 1). Jeg har vært særlig interessert i å undersøke hvordan forholdet mellom det å være tilskuer eller deltaker i teater for de minste er blitt beskrevet, og hvilke begreper som er brukt om dette feltet. Begrepene innrammer, kontekstualiserer og reflekterer den levende og skapende kunstpraksisen, og de er derfor med på å forme denne praksisen; språket former virkeligheten.

I min oversikt over forskningslitteratur om teater for de minste finnes en rekke begreper som beskriver forholdet og glidningen mellom det å være tilskuer og/eller deltaker. Begrepene spenner fra det helt hverdagslige og pragmatiske som for eksempel det å *prøve ut grensene* mellom scene og sal (Hernes et al., 2010), til ulike variasjoner over spillbegrepet (play, interplay, spelregler, samspill) handlingsbegrepet (action, interaction) og til nyskapninger som *betraktør* (Steinkjer, 2005) eller *gjensidig henvendthet* (Böhnisch, 2010). Begrepene gjenspeiler de teoriene som ligger bak de ulike undersøkelsene. For eksempel er Guss sitt begrep om «performer/spectator» preget av teatrets kategorier (Guss, 2000, 2013), Dunlopes begrep om «attuned» eller «absorbed engagement» preget av et sosialpsykologisk begrepsapparat (Dunlope, 2011), mens Böhnisch sine begreper om «styringsstrategier» er preget av dramaturgisk teori (Böhnisch, 2010).

I oversiktstabellen (tabell 1) har jeg forsøksvis laget et romlig og kroppslig skille mellom teatrets tilskuere til venstre og teatrets deltakere eller aktører til høyre. Kolonnen i midten forsøker å fange opp de ambivalente eller sammenbindende begrepene. Selv har jeg brukt *lek* som et sentralt teoretisk begrep, med vekt på lekens forbindelse til kunsten. Lekbegrepet befinner seg aktivt i det ambivalente og sammenbindende rommet mellom tilskuer og deltaker, og gjenspeiler de kunstneriske praksisene dette forskningsprosjektet har utforsket. Her finnes en klar parallell til Guss sin forskning, men der hennes forskningsprosjekt studerer barns lek i lys av teater og performance-begreper, vil jeg med dette forskningsprosjektet i stedet snu kartet og studere teater eller performance for de minste i lys av leken og improvisasjonskunstens begreper (Guss, 2000, 2013). I det følgende kapitlet gir jeg min vitenskapsteoretiske begrunnelse for å knytte leken til kunsten og kunsten til teorien.

TABELL 1: BEGREPSBRUK OMKRING BARNES DELTAKELSE I TEATER FOR DE MINSTE<sup>25</sup>

Teori	Tilskuer	og / eller	Deltaker
<b>(Guss, 2000)</b>	Spectator	Playing, at play Performer, spectator	Performer
<b>(Steinkjer, 2005)</b>	Betrakter	Betraktør	(Tr)Aktør
<b>(Fredly, 2007)</b>	Reseptivitet Selvforglemmende Oppslukt	Sosial referering Usikkerhet Dansetrang	Sammensmeltning
<b>(Bárány, 2008)</b>	Trollbundna		
<b>(Hjelt, 2008)</b>	Ögonkontakt, rörelse	Spelregler, dialog Interaktivitet	Skodespelares tilltal, gester
<b>(Osten, 2009)</b>	Blick Indre drama, empati	Osynlig, magisk, rituell gräns	Spel Ytre drama
<b>(Young, 2009b)</b>	Absorbed engagement		Interactive engagement
<b>(Taube, 2009)</b>		Playing together Ritual	
<b>(Warteman, 2009b)</b>	Audience	Interplay, negotiation Asymmetry of interaction Participation	Actor
<b>(Hernes et al., 2010)</b>	Å holde seg på sin side	Å prøve ut grensene	Å krysse grensen
<b>(Böhnisch, 2010)</b>	Ikke diskret, henvendthet, bortvendthet	Gjensidig henvendthet, risiko, barnas hørbare og synlige bidrag	Aktørens styringsstrategier Ad hoc-strategier
<b>(Blixrud, 2010)</b>	Indirekte innspill	Improvisasjon, møte, kroppslig møterom	Interaktivt teater Direkte innspill
<b>(Dunlope, 2011)</b>	Attuned, absorbed	Mirroring, responsive	Interactive, instigative, experimental
<b>(Knight, 2011)</b>	Listening	Active engagement Imaginative, emotional investment	Immersive theatre Involved
<b>(Fletcher-Watson, 2013)</b>	Spectator	Paidia, spontaneous play	Interweaving with artistic practise

<sup>25</sup> Denne tabellen er laget som et tankekart og skal kun fungere som et utgangspunkt for drøfting.

## 4 Kroppen og hendelsen – vitenskapsteoretiske perspektiver og performativitet



FIGUR 8: SVEVENDE LAKKSKO. FOTO OG DESIGN: LISE HOVIK.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Bildet er fra programmet til *De Røde Skoene* (2008) ([vedlegg 8.1.1](#)).

## 4.1 Teori som praksis

Dette kapitlet handler om å finne fram til teoretiske perspektiver og begreper som kan støtte et kunst-basert forskningsprosjekt. Jeg bruker teoriene på en pragmatisk og eklektisk måte, der det ikke er om å gjøre å finne sannheten eller den rette tolkningen i og for seg, men heller å finne relevante begreper og teorier for å kunne beskrive, drøfte og forstå forskningsfeltet.

De teoretiske perspektivene jeg har valgt å bruke er heller ikke alltid i takt med hverandre, snarere kan de stå i konflikt eller i et spenningsforhold til hverandre, som for eksempel forholdet mellom fenomenologiske og konstruktivistiske teorier. Jeg forholder meg ikke til vitenskapsteoretiske grunnlagsproblemer, men mener at jeg kan dra nytte av både fenomenologi og konstruktivisme, da målet med å bruke teoriene ikke er å undersøke vitenskapsteorien, men feltet teater for de aller minste. Gjennom fenomenologisk beskrivelse og diskursiv kritisk refleksjon er det mulig å betrakte, med en slags distanse, det feltet jeg arbeider innenfor. Ved å undersøke performativitetsteoretiske posisjoner har jeg funnet bindeledd mellom teori og praksis, noe som utgjør selve navet i mitt forskningsprosjekt.

Vitenskapsteorien kan fortone seg som et fiendtlig landskap å tre inn i fra et kunstpraksisfelt der kroppen og musikkens uttrykksformer regjerer. Fra antikkens store filosofer via kristendommen og helt fram til opplysningstidens rasjonalisme har tanken holdt fast på sitt overherredømme. Splittelsen mellom bevissthet og natur har gjort det vanskelig å danne seg et helhetlig verdenssyn og vitenssyn. Lange dominerende tradisjoner fester seg i både språket og teoriene, men det finnes måter å forstå teoretisk virksomhet på, som forbinder teori og praksis.

En måte å forstå teori på kan knyttes til antikkens *theoria*-begrep hos Aristoteles. Dette er ikke et abstrakt begrep, men knyttet til tenkning og refleksjon som en egen praksis. *Theoria*, som i antikken var beslektet med begrepet *theatron* (skueplass) og *theoros* (tilskuer) betyr kontemplasjon, spekulasjon eller betraktning (fra grunnordene *thea* (et utsyn) + *horan* (å se)) (Harper, 2013b). Dette teoribegrepet er knyttet direkte til kroppen og sansene gjennom synet, som en aktiv og deltakende handling, og er videreutviklet innenfor

fenomenologien (Davey, 2006). Teori kan forstås som en måte å se på, og teorier blir i denne forstand redskaper for å se bedre.

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt i bruk teorier om kunstverk og ting (Heidegger) kropp og tanke (Merleau-Ponty), lek og kunst (Gadamer), samfunn og makt (Foucault), subjektivitet og immanens (Deleuze), og til sist performativitet (Fischer-Lichte) for bedre å se betydningen av den kunstpraksisen som forskningsprosjektet dreier seg om.

#### **4.1.1 Vitenskap som trær eller gress**

Som en inngang til disse teoriene, og som begrunnelse for å ta i bruk et mangfold av ulike og delvis motstridende teorier, har jeg nærmet meg Gilles Deleuzes filosofi, slik jeg er blitt kjent med den gjennom teater, dans og performance-teori. Deleuze har i løpet av de siste ti årene fått betydning som kunstteoretiker innen performance-studier og har inspirert både forskere og kunstnere i performance-feltet. I takt med det Laura Cull kaller en filosofisk vending i teater og performance-forskningen, har også mange praktikere funnet inspirasjon i Deleuzes tenkning:

[...] a growing number of performance practitioners have referenced Deleuze as a philosophical stimulus for their practice, suggesting the particular suitability of his materialist, processual thought for thinking through the embodied, durational art of performance. (Cull, 2012, s. 2)

Ideen om kunstprosesser og kunstverk som kroppslige og dynamiske nettverk av forbindelser og forgreininger kommer fra Deleuze og Guattaris innledningskapittel *Rhizom* i verket *Tusind Plateauer* (Deleuze & Guattari, 2005 [1980]). Rhizom er den biologiske betegnelsen på underjordiske rotforbindelser og plantesystemer som formerer seg ved hjelp av rotknoller. Deleuze og Guattari bruker begrepet for å beskrive teori og forskning som benytter seg av mangfoldige og ikke-hierarkiske tilnærminger, tolkninger og representasjonsformer. Den rhizomatiske metaforen har spredt seg både i teatervitenskap og kunstpedagogikk (Kaihovirta-Rosvik, 2009; Leinslie, 2007). Deleuze og Guattari har inspirert til en grunnleggende ikke-hierarkisk tenkning, «basert på tankegangen om det likestilte og heterogene. Det vil [...] si at alle de forskjellige elementene og aktørene er mer eller mindre likestilte i både arbeidsprosessen og i verket» (Leinslie, 2007, s. 28).

Det er et viktig perspektiv i arbeidet med kunst for små barn. Det som imidlertid gjør Deleuzes filosofi særlig interessant i denne sammenhengen er hans immanensfilosofi, og hans forståelse av subjektet som noe bevegelig og foranderlig. Flere nyere forskningsprosjekter i skjæringspunktet mellom småbarnspedagogikk, kunst og filosofi bruker Deleuzes ideer om immanens i sin metodeutvikling (Johannesen & Sandvik, 2008; Olsson, 2009; Rossholt, 2010; N. Sandvik, 2010). Disse tilnærmingene vektlegger Deleuzes forståelse av subjektet, og er en vending bort fra det pedagogiske fokuset på en fast og individuell identitet imot det affektive forstått som et kroppslig potensiale (N. Sandvik, 2013, s. 53).<sup>27</sup> Dette potensialet kan for eksempel være et barns umiddelbare kroppslig respons, en sansning eller en estetisk tiltrekning. Betegnelsen affektiv respons kan dermed gi mening til ulike former for teaterpraksis som ikke bygger på rasjonell eller meningsladet kommunikasjon (Shaughnessy, 2012, s. 253).

I følge Deleuzes ontologi er verden immanent og mangfoldig, og forbindelsene mellom ulike former for mangfold danner vår virkeligheten. Etymologisk stammer ordet immanent fra det latinske *immanere* som betyr «å hvile i» eller «bli værende innenfor», noe som i filosofien peker på det å eksistere i den fysiske verden. Den egentlige virkelighet ligger ikke utenfor (transcendens), men innenfor (immanens) den materielle verden. Med inspirasjon fra blant andre Spinozas ideer om en enhetlig natur, utviklet Deleuze tanken om mangfoldets enhet eller en immanent verden som består av prosesser, forandringer og forskjeller. Her finnes det ikke noe fundamentalt skille eller hierarki mellom ord og ting, kropp og sjel, subjekt og objekt, teori og praksis, representasjon og virkelighet, og så videre. I stedet beskriver Deleuze virkeligheten som horisontale bevegelser i en «flat», mangfoldig og immanent verden (Cull, 2012, s. 7). I følge Deleuze & Guattari er vår tenkning alt for preget av en vertikal orientering mot de «høye» idéene (Platon) og de «dype» driftene (Freud). Treet blir en modell for vår tenkning: «Mange mennesker har et trø plantet i hovedet, men hjernen selv er snarere græs enn trø» (Deleuze & Guattari, 2005 [1980], s. 21). I en flat, immanent verden er det viktigere å tegne et kart enn å plante et tre (ibid s. 34), og jeg har latt meg inspirere av denne tenkningen på min vandring gjennom det teoretiske landskapet. Jeg har

---

<sup>27</sup> Affekt-teorier har influert mange vitenskapelige disipliner de siste årene, og kan forstås fra ulike fagfelt. Jeg holder meg her til den deleuzianske betydningen av begrepet (Bang Svendsen, 2012; Gregg & Seigworth, 2010). Begrepet affekt ble viktig i den siste teoretiske fasen av dette forskningsprosjektet. En definisjon av affektbegrepet hos Deleuze gir jeg under [6.3.6](#) og i [artikkel 4](#), *Mamma Danser – en improvisert dansekonstert som desentrert kunsterfaring*. Se ellers under [4.3.4](#).

vært på utkikk etter en teoretisk begrunnelse for det å betrakte kunst som en form for tenkning, og det har ikke vært et mål å markere skillelinjer og avgrensninger. Mitt vitenskapsteoretiske kart består av stier jeg har vandret på, steder jeg har stanset opp, veier (og kanskje avveier) jeg har oppsøkt. Hvis skoene uttrykker den kulturen og de fordommene jeg har med meg, så kunne jeg nok drømme om å vandre barbert i gresset, men på denne vitenskapsteoretiske reisen hadde jeg ikke klart meg uten de røde skoene.

#### 4.1.2 Føtter og sko

Den tyske eksistensfilosofen Martin Heidegger bruker Vincent van Goghs malte bondesko (figur 9) som eksempel i sin bok *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000 [1935]). Denne teksten er fascinerende fordi den beveger seg så tett på den fenomenologiske erkjennelsesprosessen, at man virkelig kan fornemme språkets makt over tingene og nærværet. Er det språket som formulerer tingen, eller tingen som skaper språket? Er det språket eller tingen selv som utgjør dens *Væren*<sup>28</sup>, dens nærvær? Med bondeskoene som eksempel nærmer Heidegger seg en forståelse av det han kaller kunstens vesen og opprinnelse.



FIGUR 9: VINCENT VAN GOGH. ET PAR SKO (1886).

Arbeidsskrittene besvær stirrer ut av den mørke åpningen i skoens utgåtte indre. I skoene er den langsomme gange oppsamlet, der den vandrer gjennom de vidstrakte og ensartede furer på en åker hvor vinden blåser kaldt. På læret ligger jordens

---

<sup>28</sup> Jeg har valgt å bruke Heideggers begrep *Væren* (Sein) med stor forbokstav (Heidegger, 2007 [1927]) for å markere begrepets filosofiske tilhørighet.



fuktighet og mørke. Under sålene glir markveiens ensomhet forbi mens kvelden faller på. (Heidegger, 2000 [1935], s. 31)

Grunnen til at jeg bringer Heideggers kunstfilosofi inn her, er at hans fenomenologi både undersøker kunstens konkrete og materielle tinglighet<sup>29</sup>, og danner et utgangspunkt for å forstå den performative vending vekk fra en tenkning om kunst som ting og objekt for vår fortolkning. Det at hans eksempel er et par malte bondesko gir en kroppslig tilnærming, og en filosofisk horisont til scenografi og rekvisitter i *De Røde Skoene*:

Som et eksempel velger vi oss en vanlig bruksting, et par bondesko (...) Til det formål velger vi et kjent maleri av van Gogh, som flere ganger malte den slags skotøy. Men hva er det vel å se? Alle og enhver vet hva en sko er laget av (...) Denne type bruksting tjener som fotbekledning. Stoff og form varierer med tjenligheten, avhengig av om skoene skal brukes til arbeid på åkeren eller til dans. (ibid s. 30)



FIGUR 10: THE RED BALLROOM SHOES. FOTO: ANNE LINE BAKKEN.<sup>30</sup>

I arbeidet med forestillingen *De Røde Skoene* ble akkurat disse røde danseskoene viktige; et par nydelige høghælte ballroom dansesko fra 1930-tallet, som jeg fant i en brukbutikk i Trondheim (figur 10). Sålene er av blankslitt lær, de har metallbeslag for stepping på tuppen og inngravert stampelet: *Utenlandsk kvalitet* i læret. De ble forestillingens mest sentrale sko, både fordi de var så vakre, velbrukte og fylt av kunstens blodslit, men også fordi de hang midt i scenerommet, og dannet en av de mest interessante scenene. Danseren (Line Strøm)

---

<sup>29</sup> Begrepet «tinglighet» er den norske oversettelsen (Øvereng og Mathisen) av Heideggers «dinglichkeit» (eng. «thinghood»).

<sup>30</sup> Dansesko brukt av danseren Line Strøm i forestillingen *De Røde Skoene* (2008).

strekker seg etter dem, men hun når ikke opp. Når hun gir opp og setter seg, senkes de ned. Når hun strekker seg etter dem, trekkes de opp. Hun rekker aldri opp (et tema inspirert av Samuel Becketts *Handling uten ord II*) (Beckett, 1968). Her opplevde vi alltid stort engasjement fra barna. Til slutt fanger hun skoene og tar dem på. Dansen er høghælt og farefull, for skoene vil helst opp i lufta, de vil sveve!

Jeg trekker inn denne beskrivelsen for å illustrere hvordan sko som bruksting kan transformeres til kunst-ting i en aktuell kontekst. Danseskoene har i likhet med bondeskoene en historie å fortelle, men vi må selv dikte den inn i det sceniske uttrykket. I barnas møte med skoene er det ikke nødvendigvis vår historie som fanger, men den konkrete og sanselige leken med tingene. Mitt spørsmål til Heideggers undersøkelse av kunstens vesen er hvilken betydning det tinglige har i kunsten? Heidegger mener at brukstingen er halvt kunstverk fordi den mangler kunstverkets selvtilstrekkelighet.

En bruksting, for eksempel skotøyet, hviler som den blotte og bare ting i seg selv (...) Samtidig viser brukstingen et visst slektskap med kunstverket, i og med at den er frembragt av menneskehånden (...) Brukstingen er samtidig også halvt kunstverk, men allikevel noe mindre. Den mangler kunstverkets selvtilstrekkelighet. Brukstingen inntar med andre ord en eiendommelig stilling mellom tingen og verket, gitt at en slik inndeling er akseptabel. (Heidegger, 2000 [1935], s. 24)

Så hvordan skal vi vite at en ting er et kunstverk? Finnes det kjennetegn ved ting som allerede er definert som kunstverk eller definerer vi det via begreper og ideer om hva kunst er? Fordi dette blir en sirkeltankegang (begreper og ideer om kunst hefter ved de kjennetegn vi kan beskrive ved konkrete kunstverk) mener Heidegger at vi må gå fenomenologisk til verks, gjennom å undersøke *tingens vesen*. Kunstverk har i likhet med andre ting en tinglighet eller materialitet. Det steinaktige i byggverket, det treaktige i skulpturen, fargene i maleriet, det lydaktige i musikken. «Av og til har vi en følelse av at det lenge har vært øvet vold mot det tinglige ved tingen, og at tenkningen har spilt en rolle i denne voldsutøvelsen» (Heidegger, 2000 [1935], s. 18).

Heidegger åpner for at det kan være *sansningen, følelsen og stemningen* som tenkningen har «øvet vold mot». Sansningen er mer åpen for Væren enn fornuften. Men sansningen er også så nærværende at vi kan overse betydningen av den. Tingene kommer oss for nært gjennom sansningen: Vi hører for eksempel ikke først en akustisk lyd i øret, og så etterpå fortolker det som døren som slår igjen, vi hører først og fremst døren som slår igjen, og ikke lyden. For å

kunne høre lyden selv, må vi høre vekk fra tingen, høre abstrakt eller høre det lydige eller musikalske ved lyden. Tingen kommer oss for nært gjennom sanser og følelser og for fjernt, eller langt vekk gjennom språket. I begge tilfeller forsvinner tingens tinglighet. Vi må unngå slike fortolkninger for å nærme oss kunsten, mener Heidegger.

Det som er interessant i Heideggers kunstfilosofi er at han, i motsetning til sin samtids estetikk, søkte å forstå kunsten gjennom en ontologisk tilnærming til selve kunstverket, og ikke gjennom en subjektivistisk fortolkningsteori, opplevelsesestetikk eller kulturteori. Hans refleksjoner om kunstens tinglighet i *Kunstverkets opprinnelse* gir en åpning til kunstnerisk forskning, ved å sidestille kunst og tenkning. Kunst og tenkning er parallelle og beslektede erfaringsformer.

Tenkningen kan befrukte kunsten og kunsten kan befrukte tenkningen, uten at den ene av dem kan sies å ha forrang fremfor den andre (...) Og da det i følge Heidegger er viktigere å komme fram til de riktige spørsmål enn de riktige svar i vår kulturelle situasjon visker han i sin tekst bevisst ut skillet mellom kunstens og tenkningens virkelighetsforståelse. (Øverenget og Mathisen i Heidegger, 2000 [1935], s. 151).

Den eksistensielle hermeneutikken som Heidegger representerte var kritisk til det filosofiske skillet mellom subjekt og objekt, og argumenterte for menneskets grunnleggende tilhørighet i verden. Vi henger ugjenkallelig og uoppløselig sammen med vår livsverden, og er «alltid allerede» (Derrida, 1978) innvevet i den i ulike former for intersubjektive samspill. Disse tankene finner vi igjen hos Maurice Merleau-Ponty, fransk filosof, psykolog og pedagog.

## 4.2 Kroppen og nærværets ontologi

### 4.2.1 Kroppens fenomenologi

«Fenomenologien er en kritisk refleksjon, en vedvarende selvproblematisering som ikke kan ta noe for gitt, heller ikke seg selv», skriver Merleau-Ponty i forordet til boken «Phenomenologie de la perception» [kroppens fenomenologi] (Merleau-Ponty, 1994 [1945]; Zahavi, 2003).

Merleau-Ponty (1908-1961) poengterer at kroppen er forutsetningen for vår tenkning. Vi opplever, sanser og erkjenner verden som kropp, og dermed blir både språk og vitenskap utenkelig uten kroppens opprinnelige sansemessige kontakt med verden. I stedet for å opprettholde motsetningen mellom kropp og sjel, ånd og legeme, indre og ytre, bevissthet

og adferd, sansning og tenkning, subjekt og objekt, psykisk og fysisk, og så videre, må vi forsøke å stille oss et sted midt i mellom og binde disse motsetningene sammen i en fenomenologisk betraktning av hele mennesket, og dets grunnleggende forbindelse med verden.

Merleau-Pontys fenomenologi bryter med våre nedarvede kulturelle forestillinger om at kropp og sjel er to fundamentale og primære størrelser. Merleau-Ponty beskriver denne oppdelingen av kroppen som en sekundær tankemessig refleksjon som kommer *etter* en kroppslig og *før*-refleksiv forståelse av verden. Mennesker er fra fødselen av innlemmet i verden og handler i verden uten å reflektere bevisst over seg selv.

Fordi kroppen min er synlig og bevegelig, hører den hjemme blant tingene, den er en av dem. Den er en del av verdens vev, og den har samme kohesjon som en ting. Men fordi den ser og beveger seg, holder den tingene i krets omkring seg, som et vedheng eller en forlengelse av seg selv, de er innfelt i dens kjød, de inngår i dens fulle definisjon, og verden er gjort av samme stoff som kroppen.  
(Merleau-Ponty, 2000 [1964], s. 17)

I et slikt perspektiv er det vanskelig å betrakte sin egen kropp som et objekt. Et *jeg* opplever verden *som* kropp, ikke *gjennom* kroppen. *Jeg* er subjekt og objekt samtidig. Min kropp speiler andres kropper og vi møtes i et ikke-språklig samspill. Jeg ser meg selv bare delvis. Jeg må kjenne etter, bevege meg, føle og sans for å ha en bevissthet om meg selv. Kroppen er ikke en ting, men et *selv* som både skaper og opplever verden. Det er derfor umulig å skille mellom menneskets indre og ytre. *Vi er* våre kropper, derfor kan vi ikke betrakte vår egen kropp som en gjenstand i verden (Merleau-Ponty, 1994 [1945], s. 31).

Min kærlighed, mit had, min vilje eksisterer ikke i form af tanken om at elske, hade, ville noget. Det forholder sig snarere sådan, at tanken henter sin vishet fra selve det at elske, hade, ville. Jeg er sikker på disse handlinger, fordi jeg gør dem. Enhver form for introspektion er inadekvat, fordi jeg ikke er et objekt, som man kan percipere, fordi jeg skaber min virkelighed og kun bliver ét med mig selv i denne handlingen.  
(Merleau-Ponty i Hangaard Rasmussen, 1996, s 109)

Kroppens fenomenologi undersøker sammenhengen og enheten mellom subjektet og verden og mellom kroppssubjekter i ulike former for intersubjektivt og empatisk samspill. Merleau-Pontys utgangspunkt er menneskets *væren-i-verden* som kroppslig eksistens. Verden er et felles erfaringsfelt, og det finnes ikke et indre og et ytre på den måten at det kun er subjektet selv som har tilgang til sin egen kjærlighet, sitt sinne eller sin skam. Dette er former for adferd, måter å forholde seg til verden på, som også er synlige utenfra. «De

eksisterer *på* dette ansigt eller *i* disse fagter, og ikke skjult bag dem» skriver Merleau-Ponty i *Sens et non-sens* (Merleau-Ponty, 1966) i følge Dan Zahavi (Zahavi, 2003, s. 64).

Hvis det er slik at vår primære viten springer ut fra våre handlinger og våre følelser, da kan vi også tenke at den *levde* praktiske viten er mer grunnleggende enn den som er tilegnet gjennom refleksjon, tenkning og teori. Hvilken verdi eller betydning får da refleksjonen og tenkningen i forhold til kunstneriske uttrykksformer? Er kunsten nærmere vårt levde liv, våre handlinger og følelser?

#### 4.2.2 Kroppen og kunsten

Merleau-Pontys ontologi bygger i likhet med Heideggers på en fenomenologisk undersøkelse av Væren. Mens Heidegger brukte lyd som eksempel på hvordan vi hører en ting (døren som slår igjen) og ikke lyden i seg selv, bruker Merleau-Ponty maleriet på liknende måte (Merleau-Ponty, 2000 [1964]). I sin undersøkelse av forholdet mellom øyet og ånden i malerkunsten, blir øyet forbindelsesleddet mellom kroppen og bildet. Maleren ser ikke kun en ting og representerer den på lerretet, han ser i stedet lyset og skyggene fra tingen, et slags sansespill: «For å se tingen må man ikke se spillet», skriver han (ibid s. 27). De rene og sanselige fenomenene skjuler seg for å la tingen komme til syne men maleren bruker øyet til å sanse fenomenet. I følge fenomenologene er det bakenfor, forut for tingene man skal søke fenomenet, og det er først i fenomenet man kan skimte Væren. Oppgaven for maleren så vel som for fenomenologen er «å sette vår tingverden ut av kraft for derigjennom å avdekke dens premisser [...]» (Merleau-Ponty, 2000 [1964], s. 89).

Kunsten kan spille en viktig rolle i vår erkjennelse. Ikke først og fremst gjennom betraktningen, men gjennom den skapende prosessen. For å bringe fenomenene til vår bevissthet må vi gjenskape det synlige, eller til og med skape det synlige. «Væren er det som krever av oss at vi er skapende for at vi skal oppleve den [...]. Malerens syn er skapende fordi han med egne øyne vil se det synlige ta form» (ibid s. 90). Han skiller videre mellom det poetiske synet som ser med øyet, og det prosaiske synet som ser med ånden, men for Merleau-Ponty er ikke ånden overordnet øyet, det er øyet som betinger synet, og som skaper forbindelsen med verden. For den som forstår ved å se med øyet, er det ytre ikke adskilt fra det indre, den synlige verden ligger ikke bare der ute, men også inne i oss. Kroppen tilhører det synlige, og det synlige åpenbarer en Væren vi selv er en del av.

Merleau-Pontys fenomenologi støtter i likhet med Heideggers filosofi opp om kunst og tenkning som likeverdige erkjennelsesformer, men på hvilken måte virker de i forhold til hverandre? Et svar kan være at kunsterfaringen bør komme først, og at refleksjon og teori må basere seg på erfaringer fra den kunstneriske praksis. Jeg vil foreslå en alternativ tolkning: fordi tenkningen også er kroppslig, vil det ikke være noen motsetning, men snarere en ny måte å forstå teori på; refleksjon, tenkning og teori som en kroppslig aktivitet.

Både Heidegger og Merleau-Ponty søker etter den levende erfaringen og dens mulighetsbetingelser, men Merleau-Pontys kroppslige tilnæringsmåte er særlig viktig i begrunnelsen av en kunstform som retter seg mot de minste barna. For små barn er den sanselige erkjennelsen nødvendig i et utviklingsperspektiv. Når barn uttrykker seg kroppslig gjennom lyd, sang, tegning eller dans er de fortsatt i nærheten av det Merleau-Ponty kaller for «den ville Væren» (Merleau-Ponty, 2000 [1964], s. 116), der Værens mening ikke er avhengig av dens sannhet eller betydning. Han ønsket, mot slutten av sitt filosofiske virke «[...] å gjenetablere verden som Værens mening som adskiller seg fullstendig fra «det representerte», nemlig som den vertikale Væren som ingen «representasjon» kan uttømme og som de alle «berører», den ville Væren (ibid).

Vi er i verden og verden er i oss, uavhengig av hvordan vi forstår og tolker den. Små barn er i kraft av sin kroppslige væremåte nær en vill Væren, et førspråklig sanselig nærvær, en *væren-i-verden*. Et poeng hos Merleau-Ponty er at tanken forutsetter sansene uten helt å kjenne dem. Når han skriver om at det finnes en *logos* i det sanselige som kroppen vet om (ibid s. 108), forut for bevisstheten, er det relevant i forståelsen av barns sanselige erkjennelser, og en aksept av kunstens betydning som erkjennelsesform. Barns kroppslige lek og deres måte å erfare verden gjennom sansene var en viktig inspirasjon for Merleau-Pontys filosofi. På samme måte kan små barns lekende, sanselige og utforskende tilnærming til verden inspirere til både kunst og forskning.

I tråd med Merleau-Pontys filosofi ønsker jeg også å se på forskningen som en kroppslig erkjennelsesprosess i fenomenologisk forstand: Som forsker er jeg en forskende kropp. Hvis dette høres «hodeløst» ut, så er poenget nettopp at forskningen tradisjonelt er «kroppsløs». Jeg er ikke først og fremst et hode som søker kunnskap om objekter i verden. Jeg opplever verden som kropp. Mitt hode, mitt hjerte, mine hender og føtter skriver denne teksten, og

jeg stoler på at den levde, praktiske viten (embodied knowledge) alltid kommer forut for – og gjennomstrømmer - den viten vi tilegner oss gjennom lesing, refleksjon og tenkning.

### 4.2.3 Kroppen som fenomen eller konstruksjon?

Helen Thomas beskriver i sin bok *The Body, Dance and Cultural Theory* (Thomas, 2003) hvordan det har vært en økende akademisk interesse i løpet av 1990-tallet for kroppen som et kulturelt fenomen. Hun peker på hvordan sosiologien gjennom disse årene har forsterket avstanden mellom kroppen forstått som *natur* og som *sosial konstruksjon*:

It is, after all, through our bodies that we feel, see, smell, touch, think, speak and experience the world. In part, the failure of sociology to address the body directly, is a result of its overriding concern to separate and privilege the social over the natural world and the individual. (ibid s. 13)

Klassisk sosiologi har en sterk tradisjon for å hevde at kroppen og følelsene ikke hører med innenfor sosialvitenskapen. Marx og Weber var for eksempel helt tydelige på at dette lå utenfor deres interessefelt. I antropologien har tradisjonen beveget seg fra et syn på kroppen som universelt menneskelig og felles for alle, til typologier der man snakker om forholdet mellom den fysiske og den sosiale kroppen, ev. den individuelle, politiske, medisinske, konsumerende kropp etc.

Feminister og post-strukturalister har fra 1970-tallet vært opptatt av, og kritiske til et syn på (kvinne) kroppen som todelt (kropp/natur vs. tanke/kultur). I den feministiske debatten har dette problemet stått sentralt. På tross av at debatten har mange nyanser, hevder Thomas at den har tendert mot et sosialkonstruktivistisk syn, der det er den konstruerte kroppen som dominerer teoriene. Kjønnforskere har fra 1980-tallet<sup>31</sup> gått svært langt i å hevde at biologisk kjønn overhodet ikke spiller noen viktig rolle for et menneskes kjønnsidentitet. I stedet blir kroppen en performativ størrelse, som skapes gjennom handling og ikke gjennom identitet (Butler, 2006). Helen Thomas poengterer i midlertid at vektlegging av det sosialt konstruerte på nytt satte tenkningen og kulturen over kroppen og dermed bidro til å forsterke dualismen. Avstanden mellom den fenomenologisk erfarte kroppen og den sosialt konstruerte kroppen ble større (Thomas, 2003, s 34). En av grunnene til at konstruktivistiske teorier fikk overtak på fenomenologien, kan være at fenomenologiens empiriske studier var

---

<sup>31</sup> Debatten har vært sterkt influert av blant andre Michel Foucaults filosofi (*Seksualitetens historie*, 1984) og det Thomas kaller *The Body Project* (Thomas, 2003, s. 34-58).

underrepresentert i forskning på kropp og dans. Kroppen forsvant i det den ble brakt inn i den teoretiske diskursen, hevder Thomas (2003, s. 214).

På 90-tallet ble det utviklet antropologiske tilnærminger og metoder basert på at vi som mennesker (og forskere) både *har* en kropp og *er* kropp i verden. Kroppen er både fenomenologisk *naturlig* og samtidig sosialt *konstruert*. Danseforskningen er preget av begge disse vitenskapelige posisjonene, og har ofte benyttet Merleau-Pontys kroppsfenomenologi i sin teoriutvikling. Den dansende kroppen kan betraktes både innenfra og utenfra. Det er nettopp i dette skiftende perspektivet av både å være en dansende kropp, og det å betrakte dansende kropp i en sosial situasjon, som gjør det mulig å forstå dansen både fenomenologisk og sosialt konstruert samtidig. Det er ikke noen nødvendig motsetning mellom disse perspektivene, selv om de også kan kollidere og skape friksjon.

Dette forskningsprosjektet er formet av et syn på kroppen som både fenomenologisk og sosialt konstruert. Tone Pernille Østern, som var koreograf på *De Røde Skoene* og danser i *Mamma Danser*, har selv skrevet en avhandling om danseimprovisasjon, der begge disse vitenskapsperspektivene finner sin plass (Østern, 2009). I valget mellom et fenomenologisk og konstruktivistisk syn på kunnskap, ønsker jeg (i likhet med Østern og Thomas) å ha et blikk til begge sider. På den ene siden vil en radikal konstruktivisme avvise kroppslig fenomenologisk erfaring som ugyldig: «Without discourse, there is no social reality, and without understanding discourse, we cannot understand our reality, our experiences, or ourselves» (Phillips & Hardy, 2002, s. 2). På den andre siden vil radikal fenomenologi begrense erfaringsfeltet til kroppslige og subjektive sansninger, og gjøre det vanskeligere tilgjengelig for andres kritiske vurdering. Jeg har derfor valgt en kombinasjon av fenomenologisk beskrivelse og diskursiv kritikk, som vitenskapsteoretiske perspektiver i dette prosjektet.

Jeg har benyttet meg av fenomenologiske tilnærminger i den kunstneriske prosessen, der den skapende kroppen er selve det materialet som utgjør teaterhendelsen. Jeg benytter også fenomenologiske beskrivelser av teaterhendelser, og beskrivelser der utøvernes egne subjektive erfaringer har stått i fokus. I analyser, kontekstualisering av enkelte hendelser, metodologi og innramming av prosjektet som helhet har jeg valgt en mer diskursiv tilnærming, som henter inspirasjon fra konstruktivismen. I René Magrittes bilde av et par sko

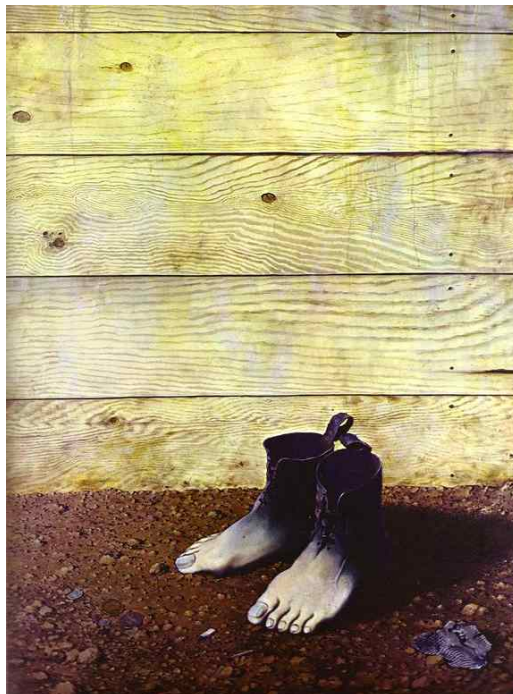


som samtidig er et par nakne føtter konstrueres en umulig sammenheng, som kan gi en følelse av hvordan det vi opplever som naturlig, allikevel kan være konstruert (figur 11).

I analysearbeid kan opplevelsen av skiftende perspektiver ofte gi en liknende følelse.

Plutselig ser jeg at det jeg ser, er det jeg er vant til å se, det jeg ser etter, eller det jeg helst vil se. Å avdekke egne konstruksjoner for å se nye ting, kan være en svært krevende øvelse.

I det følgende avsnittet flytter jeg både perspektiv og fokus fra den sansende kroppen og ut mot et større landskap der samfunnets ulike konstruksjoner av makt, kunnskap og lek virker inn i det kunstneriske arbeidet, og i forholdet mellom barn og voksne.



FIGUR 11: RENÉ MAGRITTE. THE RED MODEL (1935).

## 4.3 Makten og lekens epistemologi

### 4.3.1 Kunnskap og makt

I følge Michel Foucault er kunnskap og makt tett sammenvevet i et dynamisk samspill. Makt er for Foucault ikke en abstrakt størrelse som kan isoleres og studeres i og for seg, den har ikke noe «vesen» og lar seg ikke måle, lokalisere eller fikserte. Makt eksisterer kun i relasjoner og den kommer til uttrykk gjennom handlinger. Det er ikke slik at samfunnets

institusjoner skaper makt. Institusjonenes rolle er å organisere og iverksette allerede eksisterende dominansforhold. Vanligvis tenker vi på makt som en sosial praksis som utøves av personer, individer, subjekter, men Foucault snur dette bildet på hodet. Hvert individ er formet av maktrelasjoner. Foucault beskriver subjektivitet som et resultat av maktspill, der reglene aldri klarlegges eller begripes fullt ut av individene (Delanty, 2005, s. 11). «Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg» (Foucault, 1999 [1970], s. 25). Selv om Foucault mot slutten av sitt liv la større vekt på menneskets frihet i utviklingen av sitt selv og sin subjektivitet, er det hans syn på maktens relasjonelle spill som har gitt inspirasjon til dette kapitlet.

I maktforholdet mellom barn og voksne er det interessant å observere hvordan barn gjennom lek kan unnsnippe voksnes styring. Dette er en av diskursene omkring barns lek jeg tar opp i innledningen til [artikkel 3](#). I et vitenskapsteoretisk perspektiv ønsker jeg å sette et kritisk søkelys på den iboende makt som ligger i det å beskrive og definere dette maktforholdet. Implisitt i de pedagogiske og sosialdemokratiske ideene om likeverdighet, frihet og medvirkning ligger det normer som ønsker å regulere hvordan vi skal tenke, føle og handle. Også i progressive og postmoderne ideer om lek og intersubjektivitet finnes det maktelementer: «Ett mer flytande, lekfullt, ickecentrerat subjekt blir därmed den norm utifrån vilken individer övervakas och normaliseras – av sig själv och av andra.» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 380).

Det hjelper ikke at ideene er mer fleksible og mindre konservative, de representerer like fullt maktrelasjoner og retorikker som definerer og normerer betydningen av for eksempel barns lek. Når for eksempel begrepet lek fjernes i skolepolitiske reformer som Kunnskapsløftet, er det åpenbart et maktgrep. På den andre siden kan pedagogiske ideer om lekens subversive kraft utenfor institusjonenes rammer også forme et maktelement som ekskluderer et syn på for eksempel lek som læringsarena. Ulike diskurser om lek handler om definisjonsmakt.

Medisinen mot den innebygde blindheten i forskning og kunnskapsutvikling er å forsøke å innta en kritisk holdning til ideer som virker gode, og uansett betrakte det empiriske materialet som uttrykk for kulturelt standardiserte diskurser i et bestemt sosialt miljø (ibid). Med utgangspunkt i en maktkritisk holdning til både pedagogisk velvilje og

forskningsblindhet ønsker jeg å stille spørsmålet: Hvilken rolle spiller barns lek og kunstneres skapende arbeid i møtet med samfunnets overvåkende og kontrollerende strukturer?

### **4.3.2 Diskursens orden og lekens kaos**

En diskurs er i pragmatisk vitenskapelig forstand en form for utsagn som opptrer i forlengelsen av tidligere utsagn. En diskurs kan inneholde skrevne tekster, men opptrer i samfunnet som handlinger. Den er noe som utøves, finner sted og har en effekt. Diskursen virker i verden som et sted der både skrift, tale, institusjonell makt og individer møtes. Diskursen fungerer som et middel for å tilegne seg makt over kommunikasjonen og til å definere sant og usant. Diskursen er «ikke bare simpelthen [...] det som gjengir kampene og herredømmesystemene, men det man kjemper om og ved hjelp av, makten man søker å bemektige seg» (Foucault, 1999 [1970], s. 10). Diskurser er på denne måten ikke bevisste eller intensjonale strukturer, men noe man er «nedsenket i» (Eliassen, 17.11.10). Diskurser er på individnivå ugjennomsiktige fordi vi selv er en del av dem; de handler gjennom oss. Vi deltar hele tiden i den diskursproduksjonen som til en hver tid virker i samfunnet.

I sin forelesning om diskursens orden (Foucault, 1999 [1970]) beskriver Foucault hvordan diskursproduksjonen i ethvert samfunn utøves, kontrolleres, sorteres og organiseres ved hjelp av en mengde prosedyrer. Gjennom ulike former for utelukkelse og forbud sorteres sanne og falske utsagn i et system som har til hensikt å kontrollere menneskers handlinger i samfunnet. Kontrollprosedyrene fungerer på den ene side som forbud og eksklusjon, og på den andre side som adgang gjennom ritualer, verdisett og sosial tilpasning. I sitt arbeid med diskursanalyse har Foucault satt fokus på tenkningens mulighetsbetingelser, og på forholdet mellom makt og viten. Gjennom dette problematiserer han vår vilje til sannhet og vår tendens til å blande sammen tekst og sannhet. Foucaults analyse av galskapens historie viser for eksempel hvordan skillet mellom sant og falskt har fungert som et utelukkelsessystem. Gjennom oppdeling og utstøting av det irrasjonelle utgjør diskursen om de gale en effektiv kontroll av forholdet mellom sant og falskt, fornuft og galskap (Foucault, 1999 [1970], s. 10). Foucault har så vidt meg bekjent ikke skrevet noe om barns lek, men det vil kunne være forbindelseslinjer mellom den nevnte fornuft / galskapsdiskursen og noen av diskursene om lek, barn og barndom. Barn har i likhet med de gale historisk sett ikke blitt regnet som fornuftige. «Det er besynderlig», skriver Foucault, «å konstatere at i Europa ble den gales

tale i flere århundrer enten ikke hørt, eller hvis den ble det, så ble den lyttet til som en sannhetens tale». Den gales tale ble enten fullstendig fortiet, eller den ble tillagt «underlige krefter, evnen til å utsi en skjult sannhet, forutsi framtiden og i full naivitet se det som andres visdom ikke kan oppfatte» (ibid, s. 10). Barns tale kan ha noe av den samme funksjonen i det vi av og til legger barna en evne til å avsløre sannheter vi som voksne ikke våger å se. Poenget her er at «sannhetens tale» er en overordnet diskurs, den fungerer som et utelukkelsessystem, og den hviler på en institusjonell makt i vårt samfunn.

En ambivalent holdning til det irrasjonelle, der leken og galskapen har en plass, men der sannheten og fornuften likevel alltid går av med seieren, er en viktig dimensjon i diskursene omkring lek. Lek som en rasjonell, fornuftig, nyttig og konstruktiv virksomhet settes opp mot den pre-rasjonelle, frie, ukontrollerbare, og potensielt destruktive leken (Bergstrøm, 1997; Schousboe, 2007; Spariosu, 1989, preface). Diskursens orden setter den fornuftige leken over den frie skapende leken og dermed knebles også kunstneriske former for kunnskap. De er ikke gyldige i samfunnets diskursive orden. Kunnskap kan i dette perspektivet forstås som makt, politikk, eller relasjon; noe som utvikles gjennom ulike former for praksis. Kunnskap utviklet gjennom lek eller kunstpraksis er ofte utelukket fra kunnskapens orden, og usynliggjort i systemet. Spiller denne kunnskapen, tilegnet gjennom lek, dermed ingen rolle? Eller kan lek representere en annen form for kunnskap?

Et kunnskapssyn bygget på lek beveger seg vekk fra sannhet og orden, og kan fremstå som rotete, usammenhengende og upresist. I følge vitenskapsteoretikeren John Law må ikke presisjon være et mål i seg selv. Hvis vitenskapen skal skape representasjoner av virkeligheten som er gyldige, kan den ikke forenkle virkeligheten for å få den til å passe inn i et ordnet system. Virkeligheten er rotete, kompleks, diffus, multippel, uavgrenset, usammenhengende og alltid i endring (Law, 2004). Hvis vitenskapen kun tar i bruk singulære begreper (objekt, modell, struktur) ender vi opp med vitenskapelige representasjoner av virkeligheten som ikke stemmer. Laws metoder vil åpne seg mot andre metaforer i vitenskapen enn de tradisjonelle.

I de følgende avsnittene vil jeg se på mulige veiforbindelser eller broer i dette landskapet, i form av Gadammers forståelse av lek som en subjektoverskridende aktivitet, og Deleuzes immanens-teori som en anti-subjektiv og performativt orientert ontologi.

### 4.3.3 Kunst og lek som erkjennelse

I Hans Georg Gadamer's hermeneutiske ontologi forbindes leken med kunsten på en svært betydningsfull måte (Gadamer, 2010 [1960]). Leken er kunstens opprinnelige kraft, og den finner sin høyeste form i kunstverket, slik også Friedrich Schiller har beskrevet det (Schiller, 2008 [1795]). Det mest interessante med Gadamer's hermeneutiske lekbegrep, er hvordan han definerer leken (og ikke barnet) som subjekt i en form for hendelse eller «happening» (Sprioso, 1989, s. 133). Barnet og kunstneren blir lekt med av leken selv, leken står i sentrum og de som leker må gi seg hen til leken. Leken har en dialogisk struktur, en bevegelse frem og tilbake, eller hit og dit innenfor den rammen som leken setter. Leken er i mellomrommet, og utgjør en erkjennelsesprosess for de lekende. Individuelle erfaringer i leken suges inn i lekens overskridende struktur. Både kunst og lek involverer erfaringer som transformerer mennesker som gjør denne erfaringen.

Ved at vi ikke ser på leken som et objekt, men som noe vi kan ta del i, blir vi fanget inn i leken; vi får en tilhørighet til den. Derfor er ikke leken et objekt. Barn vet dette, ikke fordi de vet det, men fordi de ikke vet det: De lar seg bare rive med. De er i leken. Leken eksisterer bare når den lekes, det vil si når subjekt og objekt smeltes sammen, slik at objektet ikke lenger er objekt og subjektet ikke lenger subjekt. (Steinsholt, 2001)

Dette skriver Kjetil Steinsholt i sin artikkel om kunst og lek hos Gadamer. Han framhever at barnets lek og kunsterfaringen har samme struktur, og at begge overskrider vår formålsverden. Leken er større enn fornuft og hensikter, og kan ikke styres av disse uten å opphøre. Leken gir en erfaring som skiller seg fra det dagligdagse, men den er ikke et lukket univers. Tvert i mot kan lek betraktes som barnas egen form for representasjonskultur, der kroppslige og kulturelle erfaringer bearbeides og transformeres. Leken gir nye erfaringer som igjen gir nye erkjennelser. Leken blir dermed et meningsskapende univers i hermeneutisk forstand. I et utviklingsperspektiv vokser barns lek inn i voksen kunst, og hos Gadamer blir denne transformasjonen fra barns lek til kunstnerens verk, et idealistisk bilde på menneskets bevegelse mot en høyere orden og sannhet (Sprioso, 1989, s. 142).

Problemet med den sannhetssøkende og fornuftige leken hos Gadamer er i følge Mihai Sprioso (ibid) at den reetablerer og bekrefter en transcendent virkelighet som både Merleau-Ponty og Deleuze argumenterer imot. Er det slik at voksne og barn leker for å finne sannhet og kunnskap om en egentlig virkelighet bakenfor her og nå?

#### 4.3.4 Det immanente teater

Selv om Gadamer beskriver leken som subjektoverskridende på den måten at leken selv blir subjektet, er det tydelig at han holder fast ved lekens representerende funksjon. Dermed opprettholdes en hierarkisk fordeling av virkelighetens nivåer: Leken etterlikner virkeligheten, og kan dermed forstås som en representasjonsform (ibid).

Deleuze tar med sin immanens-filosofi et grunnleggende oppgjør med representasjonsfilosofien. I boka *Theatres of immanence*, der Laura Cull utvikler en performance-teori basert på Deleuzes teori om immanens, sidestilles Væren og representasjon (Cull, 2012, s. 1-5). Både Væren og representasjon er formet av skapende, tenkende og levende prosesser. Teatrets etterliknende prosesser eller mimesis blir i følge Deleuze ikke en «annenrangs» virkelighet, men en skapende *tilblivelse* [becoming]. Kunstneriske uttrykk, uavhengig av om de er basert på representasjon eller ikke, blir dermed som skapende prosess et uttrykk for en ontologi basert på kreativitet og eksperimentering.

Cull mener at Deleuze sin ontologi er særlig interessant innen performance-studier fordi den gir nye begreper og betydninger til den viktige diskursen rundt teatrets representerende funksjon. I motsetning til Jaques Derrida, som for eksempel i sitt essay om Antonin Artaud beskriver teatrets nærvær som *alltid allerede representert* (Derrida, 1978, s. 249)<sup>32</sup>, vil Deleuze tillate oss å tenke på teatralt nærvær som differensiert, ikke gjennom representasjon, men gjennom *bevegelse, variasjon og repetisjon* – en vedvarende variasjon eller *forskjell* (i-seg-selv). Bevegelsen kommer før representasjonen og tilblivelsen kommer før etterlikningen. Teatrets repetisjoner er ikke en statisk gjentakelse av det samme, men en stadig forskjellig, fornyende og undersøkende prosess.

I boka *What is philosophy* (Deleuze & Guattari, 1994) skiller forfatterne skarpt mellom kunst, filosofi og vitenskap som tre klart adskilte kunnskapsdisipliner. Hver av disse analyserer virkeligheten på sin måte. Filosofien skaper nye *begreper*, kunsten skaper nye *sansninger, følelser og erfaringer*, mens vitenskapen skaper nye *teorier* basert på faste referanser og begreper. Det som imidlertid er avgjørende i forholdet mellom disse kunnskapsdisiplinene er ikke skillelinjene mellom dem, men samspillet. De kan betraktes som «separate melodic lines in constant interplay with one another» (Deleuze, 1995, s. 125). Filosofi, vitenskap og

---

<sup>32</sup> Jeg forstår dette som et skapt nærvær, formet av kulturelle konvensjoner og koder.

kunst er alle likeverdige og grunnleggende kreative og praktiske virksomheter, der man heller bør spørre etter hvordan noe *virker* og hva det *gjør*, enn om dets *sannhet* og hva det *er*.

Deleuzes immanens-filosofi og kunstsyn kan være med å støtte en performativitetsteoretisk vending bort fra tenkningen omkring kunstverket som en ting eller et objekt i relasjon til et mottakende subjekt, i retning av kunst som prosess, relasjon og hendelse. Denne vendingen har siden 1990-tallet ofte blitt betegnet som «den performative vending», forstått som en bred vitenskapelig og metodisk vending vekk fra å se på kultur som tekst til å se på kultur som performance (Cull, 2009, s. 5; Dean & Smith, 2009; Jalving, 2011; Kyndrup, 2006; Lincoln & Denzin, 2013; Schechner, 2002; Schultz, Gade, Lauenstein Led, & Christoffersen, 2006; Szatkowski, Christoffersen, & Nielsen, 2011). «Med andre ord, en vending fra en strukturelt orienteret analysemodell, der anskuede verden som tekst, til en processorienteret analysemodell, der anskuede verden som performance» (Jalving, 2011, s. 15).

I det følgende avsnittet vil jeg forankre dette forskningsprosjektet innenfor en performativitetsteoretisk ramme. Performativitetsteoriene dekker både ideer om performance, det performative og performativitet. I tråd med Camilla Jalvings kunstteoretiske tilnærming, er mitt utgangspunkt at performativitetsteori kan tilføre noe mer enn for eksempel fenomenologien kan, i det den kan belyse kunstens produktive effekter, dens affekter og hva kunsten gjør med publikum i en tilskuersituasjon som alltid er relasjonell. På denne måten kan oppmerksomheten rettes mot forhold i og omkring kunstuttrykket, og mot hva som påvirker betydningen av det (ibid s. 17).

## 4.4 Verk som handling

Performativitet har at gjøre med, hvordan betydninger kommer istand, hvordan noget *gjør* noget. Hvordan et kunstverk kan *gjøre*. (Jalving, 2011, s. 13)

Det performative forstått som kunstens virkning ut i verden eller «verk som handling» (Jalving, 2011), kan åpne for performativitet som et bindeledd mellom en tanke og dens uttrykk, eller en måte å forstå forholdet mellom teori og praksis på (om *theoria* under 4.1).

Hva gjør kunsten med oss som tilskuere, hva fanger oppmerksomheten, hvem ser vi på, hvordan berøres vi, hvorfor reagerer vi? Hva skjer i dette møtet? Hvem er subjekt og hvem er objekt? Når blir vi deltakere? Hvor går grensene mellom tilskueren og kunstverket når tilskueren blir invitert inn i verket?

Disse spørsmålene kan synes vanskelige å besvare uten å gå inn i praksisfeltet og undersøke saken fra innsiden, men ved hjelp av performativitetsteori kan nettopp slike spørsmål formuleres og bidra i undersøkelsesprosessen. For å etablere den performativitetsteoretiske bakgrunnen for dette kunstneriske forskningsprosjektet gir jeg her en kort introduksjon til teorifeltet.

### 4.4.1 Performance og performativitet

Det kan være nyttig å starte med å skille mellom betydningen av performance og performativitet, siden begge er fremmedord på norsk. *Performance* viser til flere ulike kulturelle praksiser, og har ingen entydig eller gyldig norsk oversettelse. *Performativitet* viser til et teoretisk konsept med flere ulike betydninger, mens *det performative* er et adjektiv som betegner det at noe blir framført, eller at noe er performance-liknende. Alle betegnelsene står dermed i et visst spenningsforhold til teatret, uansett i hvilket felt eller fagdisiplin det tas i bruk.

#### *Performance*

Performance<sup>33</sup> kan på norsk best forstås som en kunstsjanger, men også som metafor for en måte å ytre seg på, eller vise seg fram på. På engelsk er *to perform* mer allment knyttet til det å utføre noe, og *performance* er også det samme ordet som brukes om en konsert eller

---

<sup>33</sup>Etymologisk stammer ordet *perform* fra gammel fransk: *parfournir*, som betyr å *gjøre, utføre, fullføre, ferdigstille, oppnå* (Harper, 2013a).



teaterforestilling. Marvin Carlson tar utgangspunkt i performancebegrepet og deler teorier om performance i tre bruksområder med utgangspunkt i sosiale vitenskaper; 1) antropologiske og etnografiske tilnærminger, 2) sosiologiske og psykologiske tilnærminger og 3) språkvitenskapelige tilnærminger (Carlson, 1996). I tillegg definerer han en kunstteoretisk tilnærming, som hos ham er forbundet med *Performance Art*, en postmodernistisk kunstretning med forankring i billedkunstfeltet på 1960-tallet. Carlson foreslår, med referanse til Nick Kaye (Kaye, 1994), Michel Benamou (Benamou & Caramello, 1977) og Robert Jay Lifton (Lifton, 1993), at performance utgjør postmodernismens fremste uttrykksform (Carlson, 1996, s. 123 og 188).

Performance-sjangeren har vokst ut av 1960- og 70-tallets konseptkunst og eksperimentelle scenekunst. Jalving definerer sjangeren ut fra fire sentrale punkt; *nærvær, subversjon, relasjonalt og presentasjon* (Jalving, 2011, s. 33). Helt kort kan dette forstås som performancekunstneres interesse for øyeblikket og opplevelsen av et levende her og nå. Performancekunstens flyktighet formulerte dermed også en subversiv motstand mot borgerlig kunst, trange tradisjoner og kunstens varekarakter. Relasjonen til publikum sto i fokus og det ble viktig å transformere tilskuere til deltakere, eller på ulike måter å dra dem inn i kunstverket. Til sist er det viktig at performance-kunst ikke bygger på representasjonsformer, men på presentasjon. Utøverne kan ofte opptre som «seg selv» eller uttrykke tvetydighet mellom det å spille eller å ikke-spille en rolle.

### *Performativitet*

Det hevdes ofte at performativitetsteoriene stammer fra John Austins språkfilosofiske verk *How to do things with words* (1962). Det performative betegner *ordenes effekt* og deres virkning i verden, når de blir uttalt. Performative ytringer er utsagn som *gjør noe* med virkeligheten; språkhandlinger er virksomme i det virkelige livet. «Du dømmes herved til 10 års fengsel», og andre språkhandlinger som for eksempel sverging, veddemål og giftemål er virksomme performative språkhandlinger. Men hva med teatrets språkhandlinger? For Austin er teatrets språkhandlinger kun «på liksom» og dermed parasittiske performativer. Derrida imøtegår Austin på dette punktet ved å påpeke at alle performativer, fiktive eller virkelige, er «urene». Dette vil si at språkhandlingene allerede er influert av hverandre, av kulturens generelle siteringer (fra scenen, i dikt og talemåter) og at performativiteten

dermed er en grunnleggende kulturell betingelse (Derrida & Bass, 1978). Judith Butler, amerikansk filosof og feminist, utvikler dette perspektivet i retning av identitetsskaping, og viser oss hvordan kjønn skapes og reproduseres gjennom performative handlinger (Butler, 2006). Butler skiller mellom performance og performativitet ved å påpeke at performativiteten er noe som virker gjennom oss, som kulturelt kodete mønstre dannet gjennom gjentakelser over tid, som for eksempel dannelse av kjønnsidentitet. Performance er på sin side en aktivitet som forutsetter et handlende subjekt som tar egne valg (Segal & Osborne, 1994).

Det er imidlertid ingen enighet om en slik skillelinje. I følge Mieke Bal er performance og performativitet dypt forbundet, men har skilt lag og vandret hver sin vei i de humanistiske vitenskapene. Hun gjør i sin *Travelling concepts in the humanities: a rough guide* (Bal, 2002), et forsøk på å holde dem sammen og finne en felles plattform for begrepene innenfor de humanistiske fagområdene. Ved å knytte både performance og performativitet til *minnet*, framhever hun kunstens avhengighet av felles kulturelle narrativer. Richard Schechner åpner på sin side, med utgangspunkt i Performance Studies, for at kulturelle gjentakelser og mønstre er en viktig dimensjon i et interkulturelt performance-begrep. Med begrepet *restored behaviour*, som viser til et repeterende og gjentakende aspekt ved ulike typer performance, nyanseres det skillet Butler setter mellom performativitet og performance (Schechner, 2002).

Når vi skal nærme oss barneteatret som det stedet der disse skillelinjene eventuelt skal virke, vil jeg foreslå en mer praksisnær tilnærming. Teatrets performativitet kan forstås som det som hender i teatersituasjonen. Dette innebærer en utvidelse av den konvensjonelle avgrensning mellom scene og sal. Teater forstått som hendelse forbinder utøverne med publikum, og teaterhendelsen åpner i likhet med performance for både lek, medvirkning og øyeblikksskunst. I Wilmar Sauters modell om «eventness» spennes teatret ut mellom lekekultur, teaterlek og teatralitet (Sauter, 2008, s. 19).<sup>34</sup> Lekens her-og-nå karakter og dens nærvær i tid og rom danner et grunnlag for å forstå teatrets hendelseskarakter. Ideen om teater som hendelse kan betraktes som et fagspesifikt grep, der det performative faller på plass i en allerede eksisterende teaterterminologi. Sauter viser selv til begrepsdiskusjonen:

---

<sup>34</sup> Federation for Theatre Research har siden 1997 hatt en egen arbeidsgruppe, ledet av Willmar Sauter (til 2010), som arbeider med teorier omkring om den teatral hendelsen. (Sauter, 2013)

«There is no agreement about what exactly the concept of performativity is meant to stand for» (Sauter, 2008, s. 36). Han slutter seg til Janelle Reinelts distinksjoner som omtaler performance som en *kunstsjanger*, det performative som *adferd og handlinger* og performativitet som en filosofisk *diskurs* (Reinelt, 2002; Sauter, 2008 s. 41).

### *Det performative*

Morten Kyndrup gjør i sin oversiktsartikkel *Performativitet, æstetik, udsigelse* (2006) en inndeling av begrepet ut fra hvordan det brukes om 1) kunstarter, 2) kunstverk, 3) persepsjon, 4) estetisk teori og 5) paradigme. Gjennom å vise til begrepets anvendelse innenfor de tre hovedområdene *kunst, estetikk og analyse*, konkluderer han med at «[...] «det performative» kan siges at dekke dominerende bestræbelser og forskydninger både indenfor kunsten, indenfor refleksjonen af det æstetiske, og indenfor det artefaktanalytiske (Ibid s. 43).

På denne måten blir «det performative» paraplybetegnelsen som dekker feltene Kyndrup beskriver. Både Carlson, Bal og Kyndrup viser til begrepets vidde og bredde, og Kyndrup uttrykker bekymring for at performativitetsbegrepet blir «overopplydd» og mangler presisjon (Kyndrup, 2006, s.37). Dette er kanskje en risiko, men det kan også være at begrepets mangfold gir rom for fenomener og praksiser som ennå ikke har fått en selvsagt plass innenfor akademisk forskning. Overser Kyndrup et viktig performativt bruksområde, som har vokst fram i løpet av de siste 20 årene, nemlig kunstneriske forskningsmetoder, ofte omtalt som *Practice as Research* ([kapittel 5.2](#))?

I utviklingen av en praksis-ledet forskningsmetodologi innenfor drama- og teatervitenskapene spiller performance og performative perspektiver en viktig rolle. Først og fremst med tanke på integreringen av utøvende kunstpraksis og refleksive strategier, men også i relasjonen til publikum (Nicholson & Kershaw, 2011). I følge Brad Haseman danner ny performativ forskningspraksis, metodologi og vitenskapsteori nå et nytt performativt paradigme i vitenskapene. Han hevder videre at performativ forskning i sterkere grad vil generere og presentere symboldata i praksisformer som bilder, lyd og bevegelse, i levende eller digital performance (Haseman, 2006, s. 5; Hoogland, 2008, s. 5). Innenfor et performativt forskningsparadigme vil det dermed være mulig å gi rom for både den praktiske kunstneriske dimensjonen og et større spekter av forskningsspråk.

#### 4.4.2 Teater som hendelse og kroppslig nærvær

I de følgende avsnittene vil jeg presentere mine teoretiske holdepunkter i den performative jungelen, der jeg velger å forstå det performative rent praktisk som et møte mellom aktører og publikum. Dette møtet danner en egen estetikk, omtalt under det post-dramatiske teater hos Hans-Thies Lehmann, og det performatives estetikk hos Erika Fischer-Lichte. Som inngang til disse teoriene bruker jeg Richard Schechners interkulturelle performance-perspektiv.

##### *Teater som performance: Richard Schechner*

To treat any object, work or product 'as' performance – a painting, a novel, a shoe, or anything at all – means to investigate what the object does, how it interacts with other objects or beings, and how it relates to [them].  
(Schechner, 2002, s. 24)

Schechner tilhørte den amerikanske avantgarden av eksperimentelt teater på 1960-tallet. Det beskrives ofte som et paradigmeskifte i teaterstudiene da New York University opprettet Performance Studies i 1980, der Schechner var en av grunnleggerne. Performancebegrepet hos Schechner omfavnet teaterbegrepet og utvidet virksomhetsområdet til å omfatte alle performative kunstarter, samt andre kulturelle performative ytringer i et meget vidt interkulturelt perspektiv. Schechners teorier hviler på et nært samarbeid med antropologen Victor Turner, og på antropologiske studier og teorier der slektskapet og samspillet mellom teater og ritualer er en basis (Turner, 1982, 1988). På denne måten kan Schechners performanceteori omfatte svært ulike fenomener, helt fra fotballkamper og reklame til performance art. Teater er kun en smal gren på den viften av performative ytringer Schechner inkluderer i sine teorier; ritualer, seremonier, sosiale kriser, sport, underholdning, lek, kunstprosesser (Innledning til Schechner, 1988). Kyndrups bekymring om performativitetetsbegrepets «overoppfylldhet» er lett å forstå i møte med Schechners interkulturelle referanser.

Men hvis vi nå ser nærmere på Schechners teori, som er nært forbundet med hans egen eksperimentelle teaterpraksis i The Performance Group på 1960- og 70-tallet, ser vi at han formulerer estetiske strategier som videreutvikler den europeiske kunstneriske avantgardens impulser fra begynnelsen av 1900-tallet. Teatret skal virke inn i det sosiale og politiske liv på nye måter, og da særlig ved å redefinere teatrets rom og dets forhold til

publikum. Ved at aktørene betrakter publikum som likeverdige medmennesker stilles det spørsmål ved teatrets status som kunstverk. Det er ikke lenger kunstverkets egenskaper som estetisk objekt som fokuseres, men dets egenskap som sosial hendelse.

Schechners eksperimenter med publikum i forestillingen *Dionysos in '69*, var tenkt som et demokratisk prosjekt der alle tilskuere skulle være medvirkende som subjekter i en rituell forestillingsform. Flere steder i forestillingen inviteres publikum opp på scenen for å danne gruppeformasjoner og gruppebevegelser i fremstillingen av guden Dionysos' fødsel (Shank, 1982, s.95). Schechner skjeler mellom to måter å forstå publikums deltakelse på:

1) Forestillingen opphører innimellom å være et teaterstykke og går over til å bli en sosial hendelse. 2) Aktørene slipper tilskuerne inn i spillet for å delta i historien som utspiller seg (Schechner, 1973).

Han holder begge disse perspektivene åpne. En sosial hendelse *er* performance, og den kan betraktes *som* performance. Det er ikke en egenskap ved forestillingen som avgjør om dette er teater eller sosial hendelse, men måten vi betrakter forestillingen på.

There is nothing inherent in an action in itself that makes it a performance or disqualifies it from being a performance. From the vantage of the kind of performance theory I am propounding, every action is a performance [and] any behavior, event, action or thing can be studied «as» performance, can be analyzed in terms of doing, behaving, and showing. (Schechner, 2002, s. 30 og 32)

Schechners antropologiske performanceteori skiller ikke prinsipielt mellom sosiale og teatrale hendelser. Teorien synes å overskride motsetningene og danne et stort nettverk, et slags globalt kart, over store kulturelle områder som overlapper hverandre og veves sammen. I Schechners perspektiv er barneteater både en sosial hendelse og performance, og vi kan velge å betrakte det som underholdning, som utdanning, som rituale – eller som kunst.

### *Teater som postdramatisk medium: Hans-Thies Lehmann*

I boka *Postdramatisches Theater* (H.-T. Lehmann, 1999)<sup>35</sup> formulerer Lehmann «det nye teatret» i lys av perspektiver på media, tekst, tid, rom og kropp. At det representerende litterære forelegget ikke lenger er det bærende elementet i teatret, betyr ikke at teatret har

---

<sup>35</sup> Oversettelsen *Postdramatic Theatre* (H.-T. Lehmann, 2006) er den jeg refererer til her.

endret sin grunnleggende karakter av å være en fysisk og materiell hendelse. Lehmann beskriver også det tradisjonelle teatrets bestanddeler som grunnleggende materielle. Teater består av levende menneskers kontinuerlige arbeid med organisering, administrering, snekring, skreddersøm, smiing, parykkmakeri; alle de fortidige håndverkstradisjonene. I tillegg kommer alle de ulike kunstartene som ofte forenes i teatret: musikk, bilde, dans, gammel og ny teknologi, og nye medier. Men framfor alt, og gjennom ulike tider, består teater av virkelige kropper, virkelige rom og virkelige møter mellom mennesker – her og nå (H.-T. Lehmann, 2006, s. 17). Det at mennesker møtes i et felles rom og en felles tid innebærer nødvendigvis ulike former for deltakelse. «Common to all open forms of space beyond drama is that the visitor becomes more or less active, more or less voluntarily a co-actor» (H.-T. Lehmann, 2006, s. 150).

Denne invitasjonen til aktivitet og deltakelse kan ofte ligge i rommets egenskaper. For eksempel kan rommet være så stort at publikum må bevege seg rundt for å få sett handlingene som utspiller seg, eller så lite at man innlemmes i de sceniske handlingene. Det dramatiske teatret må begrense seg til et *passé stort* rom. Både det alt for store og det alt for intime rommet er risikabelt, og truer med å forstyrre den nødvendige grensen mellom fiksjon og virkelighet. Mange postdramatiske forestillinger utforsker steder (*site-specific*) og omgivelser (*environmental theatre*) som ikke er ment for teater, på måter som iscenesetter stedet eller rommets egne estetiske kvaliteter, og utvisker det tradisjonelle teatrets grenser. På samme måte som rommets grenser utviskes i det postdramatiske teatret, peker Lehmann på hvordan den dramatiske tiden opphører (Ibid s. 155). Dramatisk tid må her forstås som *fortettet* til den tiden det tar for den dramatiske konflikten å utspille seg. Dramatisk tid er lukket omkring et fiktivt hendelsesforløp, og den virkelige tiden skal helst opphøre å eksistere. Postdramatisk tid forholder seg til den *reelle* tiden (*sanntid*) som er den tiden både publikum og aktører deler [*shared time*] i løpet av teaterhendelsen. Den virkelige tiden [*real time*] det tar å utføre en handling, tilsvarer tilskuernes subjektivt opplevde og kollektivt erfarte tid sammen, og ikke en dramatisk illusjon av tid. «[...] the scenic process cannot be separated from the time of the audience (H.-T. Lehmann, 2006, s 156).

Lehmans gjennomgang av postdramatiske kjennetegn omfatter ikke bare en ny måte å forholde seg til tekst, tid og rom på, men også til kroppens tilstedeværelse (Ibid s. 163). I det dramatiske teatret representerer skuespillerens kropp en fiktiv karakter. Dramaet utspiller

seg alltid *mellom* karakterene i stykket, med fokus på å representere den dramatiske situasjonen. Det postdramatiske teatret motsetter seg i prinsippet alle former for illusjon og representasjon, og skuespilleren vil derfor ikke representere noen andre enn «seg selv».<sup>36</sup> Handlingen skjer *i og med* den egne kroppen. Kroppen er ikke lenger et medium eller et instrument, men heller en realitet, og en utøver av tilstedeværende energi og intensitet. Det er derfor i dans og danseteater vi oftest finner det nye teatrets sceniske kropper. En av konsekvensene av en slik ny tilnærming til skuespillerens reelle kropp og nærvær er tendensen til å bruke uvanlige kropper; lange, tynne, tykke, akrobatiske, amputerte, tvillinger, dverger og så videre. Disse er i kraft av sin individualitet mer «reelle» enn vanlige «instrumentelle» skuespillere er, og her går kanskje det aller viktigste skillet mellom det *nye teatrets* performative estetikk og det tradisjonelle teatrets representerende rollefigurer. Samtidig kan dette kroppslige aspektet være med på å gjøre skuespillerkroppen sårbar og personlig, noe som igjen kan henlede publikums oppmerksomhet mot sin rolle som betraktere og vitner i møte med teaterhendelsens her og nå.

Både med hensyn til tid, rom og kropp er teater for de minste en postdramatisk sjanger. Ben Fletcher Watson skriver i artikkelen *Child's Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young* (2013) at dette kan bety «no text, no plot, no characters, no beginning and no end» (ibid s. 27). Estetisk og dramaturgisk har teater for de minste blitt et teater der de minste gjennom fri lek [paidia] skriver sin egen kroppslige og postdramatiske teatertekst.

### *Performativ estetikk; Erika Fischer-Lichte*

Der Schechner tegner opp et stort kart, og Lehmann fordyper seg i det postmoderne teatrets estetikk, tar Erika Fischer-Lichte sikte på, med boka *Ästhetik des performativen* (2004)<sup>37</sup>, å formulere en performativ estetikk. Hun bygger denne estetikken på teatrets performative materialitet, som analyseres i kategorier som kroppslighet, romlighet, tonalitet og temporalitet. Med dette viser hun til en sanselig verdensforståelse, og samtidig noen mulige innganger til performativ analyse, som minner om Lehmanns, men som i enda større grad hviler på ideen om det kroppslige nærværet. Med begrepet *co-presence* understreker hun også betydningen av felleskap i teatret.

---

<sup>36</sup> Å være seg selv på scenen vil alltid være tvetydig eller mangetydig, avhengig av publikums tolkning av hendelsen.

<sup>37</sup> Oversettelsen *The transformative power of performance* (Fischer-Lichte, 2008) er den jeg refererer til her.

Fischer-Lichtes eksempelmateriale er hentet fra Performance Art-tradisjonen. Hennes omfattende bruk av Marina Abramovics performance *Lips of Thomas*, der performanceartisten fysisk straffer seg selv, kan være et eksempel. Abramovic skjærer med glasskår i sin egen mage og legger seg på en seng av is med stekende varmeelementer over seg (Fischer-Lichte, 2008, kap. 1). Handlingen skjer virkelig i et direkte møte med publikum og blir dermed ekstremt konfronterende. Fischer-Lichte er opptatt av publikums potensielle mulighet til å gripe inn å stanse de konfronterende handlingene. Vi er til stede sammen med utøveren, og er ikke beskyttet av teatrets fiksjonelle rammer. Fischer-Lichtes bruk av en slik marginal kunstnerisk praksis knytter hennes teori eksplisitt til den kunstneriske avantgardens poetikk (N. Lehmann, 2007a), og gjør den muligens vanskeligere å bruke i mer tradisjonelle teateranalyser.

På tross av at Fischer-Lichte ikke skriver om barn eller barneteater, har hennes performative estetikk vært en fruktbar teori i møte med teater for de minste. Hennes utvikling av begrepet om kroppslig nærvær, samt begreper som *feedback-loop* [responsløyfe], *role reversal* [rollebytte], *community* [felleskap] og *touch* [berøring], har vært viktige i forskningen om teater for de minste (Blixrud, 2010; Böhnisch, 2010; Hovik, 2011a; Liset et al., 2011; Warteman, 2009b). Fischer Lichtes teori om kroppslig nærvær og responsløyfen beskriver jeg i [artikkel 1](#), *Nærværets betydning i barneteater for de minste*. Teorien om rollebytte, fellesskap og berøring tar jeg opp i [artikkel 2](#), *Grenser og terskler i barneteater for de minste*. I det følgende avsnittet oppsummerer jeg kort Fischer-Lichtes teoretiske posisjon i forholdet mellom tilskuere og aktører, og drøfter Siemke Böhnisch sin kritiske lesning av hennes ontologiserende avantgardisme.

## **Responsløyfen og det uforutsigbare**

Teaterhendelsen gir rom for gjensidig skapende og uforutsigbare møter mellom aktører og tilskuere, og den gjensidige påvirkningen som skjer mellom scene og sal i en teaterforestilling kaller Fischer-Lichte en responsløyfe [feedback loop] (Fischer-Lichte, 2008, s. 38-39). Hun betrakter denne prosessen som et estetisk autopoetisk system<sup>38</sup>, som er uforutsigbart og oppstår idet publikum og aktører møtes. Böhnisch har i sin doktoravhandling om *feedbackløyfer i teater for svært unge tilskuere* (2010) gitt en analyse

---

<sup>38</sup> Begrepet «autopoetisk» er definert som et selvgenererende system, men stammer fra biologisk teori. Kritikkk mot bruken av dette begrepet er kommet fra flere hold, men jeg anser ikke dette som avgjørende i denne sammenhengen.



og kritikk av Fischer-Lichtes bruk av begrepet feedbacksløyfe, som jeg kort vil gjengi her. Denne analysen gir noen viktige innspill i forhold til å forstå betydningen av performativt nærvær i nettopp teater for de minste.

Böhnisch påpeker at feedbacksløyfen er avhengig av at teatret har en romlig beskaffenhet som gjør det mulig å sanse hverandres reaksjoner, og at det ikke er tilstrekkelig at tilskuere og aktører er tilstede samtidig i samme rom for at feedbacksløyfen skal finne sted. De må kunne henvende seg til hverandre med oppmerksomhet. Denne gjensidige henvendelsen er knyttet til de involvertes handlinger og adferd, og utdyper dermed Fischer-Lichtes teori (Ibid. s. 109). Fischer-Lichte mener at responsløyfen i prinsippet er uforutsigbar og ukontrollerbar. Böhnisch imøtegår dette prinsippet ved å vise til aktørenes ulike styringsstrategier, og mener at disse også inngår i responsløyfen. Böhnisch er ikke opptatt av feedbacksløyfen som et selvgenererende system der aktører og tilskuere inngår, men fokuserer i stedet på at ulike forestillinger aktiviserer ulike grader av kontroll og uforutsigbarhet, og at de skapes av aktører og tilskuere i en spesifikk kontekst.

Kjernen i Böhnisch sin kritikk av Fischer-Lichte er også knyttet til teoriens ontologiske og for generelle karakter. I tråd med den danske dramaturgen Niels Lehmanns systemteoretiske innvendinger mot Fischer-Lichtes ontologi og performativitetsbegrep (N. Lehmann, 2007a),<sup>39</sup> mener også Böhnisch at hennes avantgarde-poetikk, «står i veien for utviklingen av tilfredsstillende systematiske teser om feedbacksløyfen som skal være operasjonaliserbare i forestillingsanalyser» (Böhnisch, 2010, s. 116).

Böhnisch sin kritikk mot Fischer-Lichte er imidlertid ikke avgjørende i mitt forskningsprosjekt, da den i hovedsak retter seg mot teoriens generaliseringstendens i analysesammenheng. Fischer-Lichte bringer uansett inn et avgjørende perspektiv i analysearbeidet; den gjensidige påvirkningen mellom aktører og publikum. Denne dimensjonen er sentral i mitt forskningsprosjekt, og Fischer-Lichtes bidrag har vært av stor betydning. Jeg ser imidlertid i likhet med Böhnisch behovet for å differensiere og utdype begrepene og strategiene i det analytiske arbeidet, noe Böhnisch selv har bidratt med, og som også har gitt viktige innspill til mitt forskningsprosjekt.

---

<sup>39</sup> En utdyping av denne kritikken finnes i [artikkel 2](#).

### 4.4.3 Performative vendinger

For å finne en egen teoretisk posisjon i dette feltet vil jeg forsøke å gi en oversikt over de teoriene jeg har tatt for meg her, ved hjelp av Böhnisch sin analyse av performative kunstverk og teorier.

Med utgangspunkt i Kyndrups fem bruksområder for performativitetetsbegrepet (kunstarter, kunstverk, persepsjon, estetisk teori og paradigme, se 4.4.1) skiller Böhnisch mellom tre ulike og inkoherente betydninger av performative kunstverk og performative teorier (Böhnisch, 14.11.07; 2010, s. 39). Overgangen fra det tradisjonelle og konvensjonelle teatret til performance og performativitetsteorier kan forstås på følgende måter:

- 1) som et konkurrerende *motsetningsforhold* mellom det gamle og det nye paradigmet. Det nye [performance] må fortrenge det gamle [theatre] gjennom en kulturell vending og en ny måte å betrakte kulturen på, som for eksempel hos Schechner.
- 2) som en *ny dimensjon* som kommer til syne. Det nye teatret [postdramatisches theater] kommer i tillegg til det gamle [dramatisches theater] og kompletterer et uferdig bilde, som hos Lehmann.
- 3) som en *transformasjon* der det nye absorberer og transformerer det gamle [the transformative power of performance]. Den performative estetikken endrer på denne måten både vår oppfatning av det gamle og det nye, den virker både framover og bakover i tid, som hos Fischer-Lichte.<sup>40</sup>

Både Schechner, Lehmann og Fischer-Lichtes teorier kan implisere et paradigmatisk skifte i kunstteoriene, men på helt ulike måter. Schechner vektlegger interkulturelle og globale perspektiver som hele tiden forskyver betydningen av teatrets estetiske og sosiale potensialer, og representerer på denne måten et kulturelt og teoretisk paradigmeskifte. Hans performanceteori kan allikevel brukes som en måte å forstå kunst på, der det performative ikke er knyttet til kunstarter eller kunstverk, men til vår måte å betrakte hendelser på, «as performance».

Lehmans teori gir et teaterhistorisk perspektiv på kunstverkene i det han forsøker å skille det postdramatiske fra det dramatiske teatret. Det er likevel gjennom egenskaper ved kunstverkene vi kan definere det postdramatiske, og hans teaterteori blir dermed mer ontologisk knyttet til teatret som håndverksmessig tilvirket kunstverk.

---

<sup>40</sup> Jeg har tillatt meg å tolke de tre tenkemåtene med egne ord for å tydeliggjøre de teoretiske posisjonene, og forbindelsen til de teoretikerne som er nevnt.

Fischer-Lichtes estetikk er teatervitenskapelig og teoretisk anlagt, men hun knytter performativiteten tett opp mot kunstnerisk praksis ved å vektlegge det performative møtet og nærværet mellom publikum og scenens aktører. Fischer-Lichte betrakter den tradisjonelle inndelingen av teatrets estetiske analyseobjekter; produksjonen, verket og resepsjonen, som så innvevd i hverandre at hun har ønsket å etterprøve hele denne estetiske teorikonstruksjonen. Hennes begrunnelse for den performative vending er historisk og ontologisk forankret i den kunstneriske avantgarden, og hun formulerer på bakgrunn av dette en performativ estetikk, som vektlegger det transformative potensialet i møtet mellom aktører og tilskuere.

Min egen forskningsinteresse kan sies å være relatert til Kyndrups tredje kategori om det performative, nemlig persepsjonen og oppfattelsesmåten, mer enn til Böhnisch sin interesse for kunstverk og performative teorier. Hvor befinner det performative seg? I vår sansning eller i objektet? «Eller kanskje begge dele og da på hvilken måte?» (Kyndrup, 2006, s. 38). Kyndrup peker her på at resepsjonestetikken, med basis i fenomenologien, har beveget seg mot en relasjonell estetikk (Iser, 1978): «[...] bevægelsen går fra at ville forstå æstetiske kvaliteter som værkernes egne til at se dem som genererede i relationerne mellem værkerne og os» (Kyndrup, 2006, s. 41). Det performative kan dermed knyttes til hva kunsten gjør med publikum og dens virkningspotensiale. Den forskningsmessige konsekvensen av en slik forståelse blir å undersøke teaterhendelsen i det den utøves og virker i møte med publikum.

#### **4.4.4 Performativitet i praksis**

Erika Fischer-Lichtes teori gir et godt utgangspunkt for en praksisrefleksjon gjennom sitt begrepsapparat omkring forestillingens hendelseskarakter, kroppslighet, nærvær og relasjonen til et tilstedeværende publikum. Det har ikke vært problematisk at Fischer-Lichtes teori er begrenset med hensyn til mer tradisjonelle analysekriterier, eller at hennes teorier er avantgardistisk fundert. Det som er interessant med hennes performative estetikk, er muligheten til å kunne prøve ut et begrepsapparat, formulere analysekategorier og nærme seg en forståelse av performative kvaliteter i en utforskende teaterform, som teater for de aller minste kan sies å være.

Kroppen og sansningen utgjør fundamentet i den teaterpraksis dette forskningsprosjektet omhandler. Når jeg velger å bruke Fischer-Lichtes performative estetikk, er det også for å

markere det Torunn Kjølnér kaller «en lille forskydning af værdier» som kommer til syne i forholdet til kroppen og nærværet. I artikkelen *Teatralitet og performativitet* skriver hun:

Et teatralt teater vil således prioritere det, der kan indøves (inklusive følelsen af autenticitet og intenst nærvær), altså det, der har virkningen på tilskueren, og kontrakten om at se det som skabt for at blive set, med på regningen. Et performativt orienteret teater vil snarere regne med at autenticitet og nærvær er noget der ikke skal beregnes som virkning, men udøves, fanges og formes når det «er der». (Kjølnér, 2011)

Jeg startet med å plassere det performative i overgangen fra teori til praksis, og jeg vil forsøke å holde meg i denne overgangen når jeg i neste kapittel tar fatt på metodologien. Som en oppsummering vil jeg konkludere med at det performative forstått som utøvende praksis danner en bro mellom vitenskapsteori, kunstteori og metode i dette forskningsprosjektet.

# 5 Veien og landskapet – metodologi, dokumentasjon og analysemetoder



FIGUR 12: EN REDD OG ENSOM SKO. FOTO: LISE HOVIK.

## 5.1 Én støvel og én sko – metoder i en kunstnerisk forskningsprosess

Én – to, én – to, én støvel og én sko, én – to, én – to, rød støvel og rød sko.<sup>41</sup>

Det at sko alltid opptrer i like par, er interessant. Særlig når de ikke gjør det. Én sko stiller spørsmålet: Hvor er den andre? Hva har skjedd? Hvem tilhører den? To umake sko skaper en ny og uvant rytme; her skjer det noe utenom det vanlige. Sansene skjerpes. Øyeblikket lever.

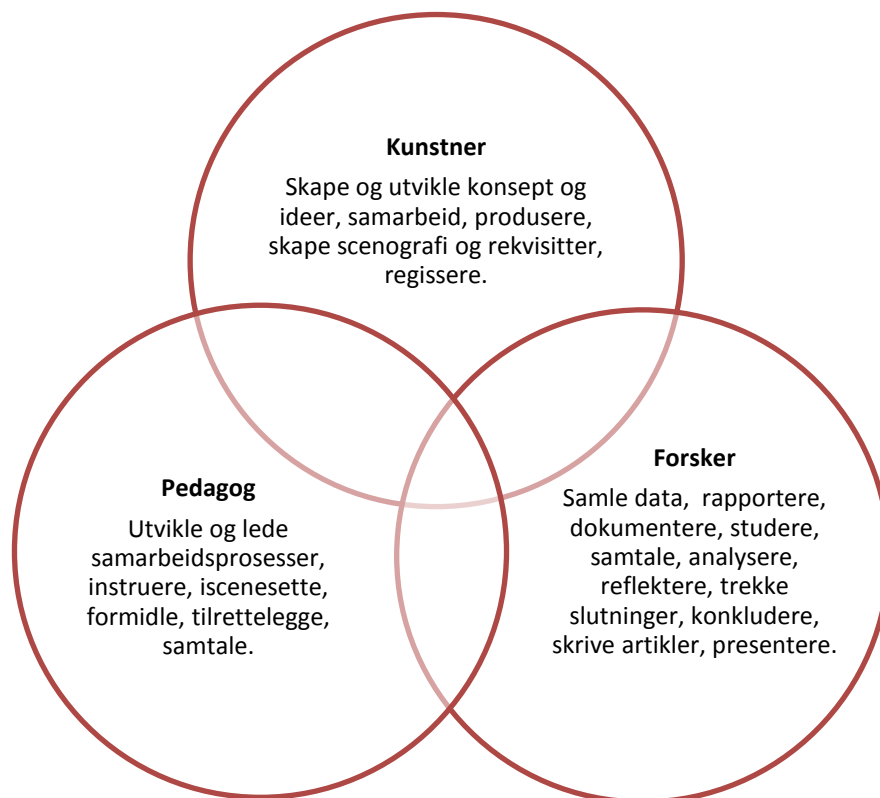
Mine røde sko er mange, og de er svært ulike. Noen ganger ser jeg på dem som personer jeg kjenner. Noen av parene er kompiser, kjærester, ektepar eller tvillinger. Noen er ensomme, søkende sjeler. At skoene har sjel, er et faktum i denne kunstneriske prosessen. Hvis de ikke hadde det da jeg fant dem, så har de fått det underveis på den lange reisen. Besjeling oppstår når vi gir liv til tingene, når skoene danser eller synger, når de tar sine egne veier eller når de tar makten over oss. I kunsten er det rom for slike krumspring. I teoriens verden kan det ofte kjennes mer trangt, men tekstarbeid kan også åpne for tankesprang eller tankeflukt. Når jeg leser, fyller jeg ut tomrommene i det abstrakte, jeg leser inn egne erfaringer og skaper mening. Når jeg skriver, skaper jeg mine egne rom for refleksjon.

Som dramapedagog er jeg godt kjent med metoder som bygger på en reflekterende praksis der oppmerksomhet og bevissthet om tid, rom og kropp står sentralt. En slik handlende praksis, ofte omtalt som «reflection in action», eller hvis den foregår i etterkant av praksis «reflection on action», er en grunnmodell for de kunstneriske forskningsmetodene jeg har valgt å bruke (Neelands, 2006; Schön, 2001). Samtidig mener jeg at det er nødvendig å formulere egne metoder på veien mot ny kunnskap. Underveis i en forskningsprosess oppstår det ulike behov, noen ganger er det behov for fordypning og fortolkning, andre ganger for oversikt og perspektiv, og i dette prosjektet har også praktisk utprøving og kunstnerisk eksperimentering vært et behov. Ulike metoder er nødvendige i ulike faser av prosessen, og de må alltid tilpasses det aktuelle forskningsspørsmålet.

---

<sup>41</sup> Del 5.1 av dette kapitlet er basert på: Hovik, L. (2012). Rød Sko Savnet - en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument. I: R. G. Gjørnum & B. Rasmussen (red.), *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.

Jeg la i starten stor vekt på å holde den kunstneriske og den vitenskapelige prosessen tydelig adskilt. Dette var et resultat av de tradisjonene (kunst og vitenskap) jeg er preget av, og av de systemene (skole, universitet og teater) jeg er en del av. Kunsten hører hjemme på teatret, eller i skyggen like utenfor (friteater), pedagogikken hører hjemme på skolen eller barnehagen, og forskningen hører hjemme på universitetet. Dette er et forenklet bilde, men her ligger det veldig sterke kulturelle føringer, og de er slett ikke så vanskelige å forholde seg til. I tillegg er jeg vant til å holde praksis og teori adskilt, selv om disse to, både i kunst, pedagogikk og forskning, er to sider av samme sak. Allikevel har jeg alltid betraktet det som et mål og et ideal å anvende teori i praksis eller å gjenkjenne praksis i teorien, og denne sammenhengen har vært et stadig tilbakevendende tema i mitt arbeid. Mine roller i dette prosjektet er tredelt.



FIGUR 13: KUNSTNER-PEDAGOG-FORSKER.

Jeg har først og fremst en *kunstnerisk* identitet (idémaker, konseptutvikler, tilvirker, scenograf, regissør). Fordi min kunstneriske virksomhet foregår utenfor teaterinstitusjonen, i det frie scenekunstheltet, fungerer jeg imidlertid også som produsent og teknisk tilrettelegger. Min andre viktige identitet er som *pedagog* (instruktør, teaterpedagog og

formidler) i arbeidet med å utvikle gode kunstneriske prosesser, i samarbeid med kompaniet og i arbeid med tilrettelegging for det unge publikummet. Endelig har jeg også en identitet som *forsker* (samlar data, dokumenterer, samtaler, analyserer, reflekterer) i en undersøkende og eksperimenterende kunstpraksis. Disse rollene er tett vevet sammen, de overlapper og bytter umerkelig plass i prosessen (figur 13). Alle er like viktige i denne sammenhengen, selv om de nok har ulik status og vekting i det samfunnet og den kulturen jeg arbeider innenfor. Selv om rollene overlapper hverandre, er det allikevel ikke så vanskelig å skille dem fra hverandre i de ulike prosessene et slikt prosjekt gjennomgår. På en måte er det fristende å si at jeg har én fot i praksis (kunstner og pedagog) og én i teori (forsker), men så enkelt er det jo ikke. Praksis og teori henger alltid sammen, og uansett hvilken fot man står på, er det nødvendig å bruke hele kroppen for å holde balansen. Både kunstnere, pedagoger og forskere er hele mennesker som bruker både hode og føtter i sitt arbeid, for ikke å snakke om hjertet! Å trekke skarpe skillelinjer mellom de ulike rollene i en slik prosess skaper derfor unødvendige hinder i den skapende prosessen. Med et konkret utgangspunkt i det materialet og det feltet man forsker innenfor, er det mulig å finne tilnæringsmåter og metoder som egner seg akkurat her.

Hannula et al. hevder at det er lite produktivt å skille den kunstneriske delen fra den vitenskapelige, slik at man først utøver kunst og deretter forsker på den. På denne måten kan de ikke interagere, informere, influere og veilede hverandre. Det vil ikke oppstå kritisk selvrefleksiv forskning, og resultatene vil dermed bli forstyrret av mangler. Hvis ikke vitenskapelige og kunstneriske erfaringer snakker sammen, henger ikke et kunstnerisk forskningsprosjekt sammen, og da blir det blir stumt (Hannula, Suoranta, Vadén, Griffiths, & Köhli, 2005, s. 59-61). I stedet kan den kunstneriske forskningsmetoden betraktes som en kritisk hermeneutisk prosess, der egne fordommer må avdekkes og kunstneriske erfaringer reflekteres i en åpen kritisk og selvkritisk dialog mellom de ulike stedene eller fasene i arbeidet. Erfaring må veilede teoriutvikling og omvendt. Lesning, tenkning og diskusjoner må veilede praksis: «This is not a journey to the top of the mountain: one continues the journey in a spiral – also known as the hermeneutic circle» (ibid s. 65). I sine praktiske anbefalinger om kunstneriske forskningsmetoder vektlegger Hannula et al. nødvendigheten av å *bringe fram* [bringing forth] forskningsobjektet. En måte å gjøre dette på er å tegne opp et kart over forskningsreisen:



In artistic research the method can be seen as a sort of map that informs both the researcher and the one reading the research why and in what direction the research proceeded as it did. The map should convey the starting point, the progress and the end result of the research. (Ibid s. 114)

### 5.1.1 Reisens veier og omveier

Når jeg nå velger å bruke røde sko og vandre min egen vei i dette landskapet, må forskningsreisens veier og omveier tegnes inn på kartet. Jeg har valgt å bruke mange ulike metoder i forskningsprosessen. Et mangfold av metoder passer best når forskningen beveger seg mellom flere felt og lar seg påvirke av den undersøkende prosessen: «Multiple methods are particularly suited to collaborative or action research projects, in which the research may change direction as it is influenced by those with whom you are collaborating» (Collins, 2010, s. 49).

Som en guide i kunsten å tegne kart har jeg derfor samlet en rekke kriterier det synes å være stor enighet om i litteraturen om kunstnerisk forskningsmetodologi, og i det følgende tegner jeg opp kartet med disse retningslinjene som veivisere:

1. **Intensjon**  
Kunstnerisk forskning starter med en intensjon om å forske, ikke kun å skape kunst. Tema, startpunkt, forutsetninger og synsvinkel må derfor klarlegges.
2. **Problemstilling**  
Det er nødvendig på et punkt i forskningsprosessen å formulere et presist forskningsspørsmål.
3. **Kontekst**  
Forskeren må forholde seg til kontekst både i tid og rom, og må vite hvorfor dette er viktig.
4. **Metode**  
Forskeren må velge verktøy og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres.
5. **Dokumentasjon**  
Forskningen må kunne formidles gjennom ulike former for dokumentasjon.
6. **Evaluerings**  
Forskningen må evalueres, og forskeren må ta stilling til eget arbeid.  
(Elkjær, 2006, s. 26-27; Hannula et al., 2005, s. 114-118)

Jeg vil likevel ikke følge disse retningslinjene fra punkt til punkt, men heller bruke dem som en sjekklister på min egen reise.

### 5.1.2 Fra den smale stien til den røde løperen

Startpunktet for hele forskningsprosjektet var dramarommet på Dronning Mauds Minne Høgskole for Førskolelærerutdanning i Trondheim og det praktiske arbeidet med barneteater sammen med førskolelærerstudenter. Den første delen av reisen er beskrevet i bakgrunnen for prosjektet ([1.1](#)), og kan på kartet tegnes inn som en smal sti fra dramarommet og fram til en kunstnerisk idé basert på et eventyr, røde sko og teater for ettåringer. Søknadsprosessen var en kjerrevei med to hjulspor (kunst og vitenskap) fram til økonomisk støtte til kunstprosjektet og til ph.d-stipend.

Deretter åpnet det seg en kreativ kongevei gjennom kunstnerisk forskningspraksis og en rød løper fram til premieren på *De Røde Skoene* 8. mars 2008. Forestillingene på Festningen i Trondheim ble et høydepunkt på veien så langt. Jeg glemte nesten det andre hjulsporet, som lå foran meg; vitenskapen. Språket i rommet på Festningen var de røde skoene, teatret, dansen, rytmen og sangen. Et slikt sanselig og kunstnerisk språk er ikke alltid lett å «oversette» til vitenskap, og jeg tillot meg selv ofte å være i dette språket, uten å skrive alt ned med ord. En av fordelene med at prosjektet i utgangspunktet var splittet mellom en kunstnerisk og en vitenskapelig tilnærming var nemlig dette; det ga rom for det andre språket, de kroppslige og intuitive valgene. Et kunstnerisk prosjekt er i seg selv meningsbærende, og i arbeidet formulerer vi kunstneriske erfaringer i vårt eget språk.

Som regissør valgte jeg å arbeide med lek og improvisasjonsbaserte metoder fra fysisk teater, dans og musikk. Teaterarbeidets metoder blandet seg nesten umerkelig med metoder fra musikk og dans idet samarbeidet med musiker og koreograf tok form. Forholdet og spenningen mellom det fastlagte forløpet og den frie improvisasjonen sto i fokus i det praktiske kunstneriske arbeidet, og det påvirket våre arbeidsmetoder. Underveis samtalte vi om arbeidet, og tre ganger i løpet av prøveperioden gjennomførte jeg mer strukturerte forskningssamtaler med utøverne. Samtalene virket bevisstgjørende på utøverne idet de for eksempel begynte å merke sin egen trang til å gjenta seg selv, eller å holde seg til «manus» i stedet for å gi rom for en åpen musisk kommunikasjon med barna, som vi inviterte inn i prosessen. På denne måten kunne de motarbeide sin egen ubevisste trang til forutsigbarhet, og etter hvert inkludere barna på en mer lyttende måte. Vissheten om at dette også var et vitenskapelig prosjekt skapte en høynet bevissthet og skjerpede samtaler om hva slags arbeid vi holdt på med, og hvilke erfaringer vi gjorde oss. Intervju og forskningssamtale er

velkjente kvalitative metoder som både gir deltakerne en mulighet til refleksjon, og som gir materiale til videre analyse.

### 5.1.3 Den bratte teoretiske bakken

På vei opp bakken med mine første vitenskapelige artikler lette jeg etter brukbare begreper for å kunne systematisere, organisere og sortere mitt store datamateriale. Her møtte jeg også mitt første store problem: Hvilke kategorier og begreper skulle jeg ta i bruk? I denne fasen skjedde det et ubevisst feiltrinn som jeg først ble oppmerksom på senere: I stedet for å fordype meg i dokumentasjonsmaterialet og la det fortelle meg hva som sto på spill, begynte jeg å lese teori.

Gjennom studier i *performativitet*, teater som *hendelse*, *nærvær* og *lek* nærmet jeg meg et brukbart begrepsapparat. Jeg laget en oversikt over forskningsfokus på ulike modeller, kategorier og begreper rundt det å være tilskuer eller deltaker i teater for de minste (tabell 1, [kapittel 3.5](#)) og dette ble et verktøy som jeg utviklet etter hvert som feltet utvidet seg. I perioden 2008–2011 kom det nemlig en rekke nye nasjonale og internasjonale forskningsbidrag som hjalp meg til å innramme mitt eget prosjekt, og til å se det i et større samfunnsperspektiv. Den performative vending ([4.4.3](#)) setter kunsthendelsen i sentrum, og gir tilskueren generelt en viktigere rolle i teatret enn før. Samtidig skjer det en oppblomstring av interessen for små barn som kunstpublikum, og forskningsprosjekter der små barn betraktes som subjekter med sin egen kultur – og behov for kunst ([2.4](#)).

Mitt fokus i startfasen av forskningsarbeidet var knyttet til begrepet nærvær, og allerede i søknadsprosessen hadde jeg vært oppmerksom på Erika Fischer-Lichtes teorier om «co-presence». Siemke Böhnisch sitt forskningsarbeid om «feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere» baserte seg på Fischer-Lichtes teorier og med dette var stien allerede tråkket opp (Böhnisch, 2010). Jeg fulgte i hennes fotspor og gjorde en næranalyse av et videoopptak med en interessant hendelse fra forestillingsperioden med *De Røde Skoene*, for å teste ut Fischer-Lichtes teori forhold til min egen praksis (Hovik, 2011a).

### 5.1.4 Et tilbakeblikk: samarbeidende casestudie

Videofilmen fra en hendelse under forestillingen *De Røde Skoene* viser et barns deltakelse på scenen (Hovik, 2011a). Det var nødvendig å fordype seg i en konkret hendelse, både for å

kunne avdekke hva min egen interesse rettet seg mot, og for å undersøke hvordan min forskningsinteresse sto i forhold til andre deltakeres oppfatninger og vurderinger, og til sist hvordan denne konkrete hendelsen kunne analyseres i lys av performativ estetikk. Hendelsen ble avgrenset med utgangspunkt i det representative. En case kan avgrenses på ulike måter som typisk, representativ, som et grensetilfelle, som eksepsjonell, avslørende eller pedagogisk. I dette tilfellet var hendelsen uforutsett, men den var allikevel et grensetilfelle som var tilsiktet, og derfor representativ (Hannula et al., 2005, s. 92). En samarbeidende case-studie er på samme måte som i aksjonsforskning kjennetegnet av deltakelse, idet man sammen utvikler forskningsobjektet i fellesskap. Man søker en åpen aktivitet der deltakerne samarbeider om å finne gode løsninger, og der vitenskapelige og praktiske tilnærminger står side ved side. Gruppens verdier og interesser må defineres og plasseres både historisk og lokalt, og avgrensningen av forskningsobjektet styres av gruppens interesser (Hannula et al., 2005, s. 88). I dette tilfellet valgte jeg selv ut en representativ case, men jeg inviterte både utøverne og andre fagpersoner inn i fortolkningen av hendelsen.

### **5.1.5 Nypussede teorier om nærvær og lek**

Underveis i den teoretiske prosessen ble jeg også oppmerksom på Cormac Powers begreper om teatrets ulike former for nærvær, og jeg adapterte disse kategoriene på barneteater for de minste (Hovik, 2011b). Gjennom å bruke «voksen» kunstteori på barneteater for de minste, som i kunstfeltet sjelden blir betraktet som fullverdig kunst, ble ideene om kroppslig nærvær i forestillingsarbeidet tydeligere. Ved å innramme en marginal kunstform som barneteater ved hjelp av nyere kunstteori var det lettere å se kunstformens forbindelse med samtidskunsten.

Jeg hadde funnet noen fine, blanke og nypussede teorisko! Fine sko, men kanskje litt trange? Jeg savnet teorier og begreper omkring det lekne, kroppslige og musiske uttrykket vi hadde arbeidet målrettet for å finne i forestillingen. For å nærme meg disse kvalitetene var det nødvendig med noen andre sko. Kanskje barnesko? Begrepene improvisasjon, lek og lekenhet hadde vært sentrale i utformingen av prosjektet, og det var derfor nødvendig å prøve en, for meg, mer ukjent vei. Denne stien over til *lek* gikk i retning av barnekultur og pedagogisk teori. Stien viste seg å føre fram til en motorvei av teorier: Her vrimlet det av

pedagogiske, antropologiske, evolusjonsteoretiske, men også kunstfilosofiske ideer. Pedagogen Brian Sutton-Smiths ulike retorikker om lek ble min veiviser i dette trafikkerte landskapet (Sutton-Smith, 1997), og jeg skrev meg fram og tilbake mellom filosofi, retorikk og kunstnerisk praksis til en forståelse og en avgrensning av lek som *musisk kommunikasjon* (Hovik, 2011c).

### 5.1.6 Fram og tilbake – hit og dit

Med lek-teorier i bagasjen formet det seg nye spørsmål: Hadde vi i tilstrekkelig grad fått undersøkt den musiske kommunikasjonen innenfor rammen av teater for de minste? I det teoretiske arbeidet med nærvær, grenser, terskler og lek ble det tydelig for meg at vi ikke hadde tatt lekens betydning på fullt alvor. Hva om teater ikke er en kunstart som egner seg for de aller minste? Hva innebærer det virkelig å gi barna lekens frihet, og utøverne frihet til å improvisere?

For å lokke fram en dialog mellom teaterpraksis og teorier om lek gjorde jeg i 2010 et nytt forprosjekt med studenter og småbarn, i form av en installasjon. Prosjektet *Rød Sko Savnet* ble videreutviklet i samarbeid med en kulturinstitusjon i 2011 ([kapittel 6.2](#)). Metodisk var dette kunstneriske arbeidet et eksperiment innenfor en kunstform jeg hadde lite erfaring fra tidligere. Selv om mitt scenografiske arbeid ofte har brukt det reelle rommet som utgangspunkt for teater, er overgangen til installasjon som kunstform et langt skritt å ta. Jeg visste ikke hvordan dette ville fungere i møte med de minste barna, og jeg visste ikke den gangen om noen andre hadde gjort det før.<sup>42</sup> Den kunstneriske intensjonen var ikke å formidle noen bestemt mening utover den sanselige opplevelsen og den primære musiske kontakten som kunne forstås som en verdi i seg selv. Det handlet snarere om å undersøke betydningen av lek, summen av alle de små og store hendelsene, møtene, øyeblikkene og opplevelsene som satte sine unike små spor og utgjorde den musiske kommunikasjonens mening i en større sammenheng. Her i denne multi-kunstneriske improvisasjonen oppsto så mange og ulike perspektiver at jeg etterpå ble stående igjen med et stort metodisk spørsmål: Hvordan dokumenterer, analyserer, tolker og formidler man en slik ikke-verbal flertydighet best mulig?

---

<sup>42</sup> I ettertid har jeg blitt kjent med flere sammenliknbare prosjekter, se [kapittel 6.2.2](#).

### 5.1.7 Organisk dokumentasjon

I den nye forskningslitteraturen om kunstnerisk forskning ble jeg oppmerksom på Rose Parekh-Gaihedes artikkel «Activating Knowledge – Organic documentation and ethical endeavour» (Parekh-Gaihede, 2010). Her beskriver hun behovet for å finne en form for dokumentasjon som kan følge prosessen på en levende måte; organisk og aktiviserende. For henne er filmmidiet en av mange mulige dokumentasjonsmodi, og hun argumenterer for dokumentasjon som viderefører og setter i spill den kunnskapen forskningsprosjektet har bidratt til:

Understanding documentation as activation one can come nearer a reciprocal encounter with the art material; an encounter which tie documentation closer to the active process of producing knowledge, and in which a fundamental respect and responsibility for the material is maintained. (Parekh-Gaihede, 2010, s. 190)

For å bevare respekt og ansvarlighet overfor det kunstneriske materialet i forskningsprosessen kan film fungere som aktiviserende dokumentasjon. Den inviterer til metarefleksjon og dermed bevisstgjøring av den konkrete hendelsen. Dokumentasjonens egne kunstneriske kvaliteter spiller en rolle her, og presenterer et betraktende, men også aktivt velgende perspektiv.

Jeg inviterte filmfotografen Mari Lunden Nilsen inn i installasjonsrommet og ba henne dokumentere sin egen erfaring som subjektiv, desentrert betrakter (Bishop, 2005).<sup>43</sup> Filmen representerer ikke virkelighetens mangfold, men den presenterer et subjektivt perspektiv som både er sentrert og desentrert i bevegelsen gjennom installasjonen. I redigeringsfasen, der mange viktige valg om hva som skal vises og ikke vises, ble gjort, ga filmarbeidet impulser til nye metarefleksjoner. At filmdokumentasjon kunne brukes som metodisk verktøy åpnet samtidig for en mer kunstnerisk tilnærming til analysearbeidet, og dermed til teorier om kunstbasert forskning.

### 5.1.8 Et veikryss: kunstnerisk forskningsmetodologi

Erkjennelsen av at kunst og teori virkelig henger sammen og kan utveksles i en gjensidig forskende og skapende prosess, ble et metodologisk vendepunkt i prosjektet. Jeg begynte å

---

<sup>43</sup> Bishop henviser til poststrukturalistisk diskurs, influert av feministisk og postkolonialistisk kritikk av det privilegerte, maskuline og konservative blikket der sentralperspektivet dominerer (Bishop, 2005, s. 13). Se også [artikkel 4](#). *Mamma Danser – en improvisert dansekonserter som desentrert kunsterfaring*.

tenke på forskningsarbeidet som kunstnerisk forskning, og forsøkte å finne ut hva det innebar av metodiske utfordringer. Gjennom studier i dette feltet oppdaget jeg et nytt landskap, der det var flere muligheter enn begrensninger. Situasjonen var en helt annen enn ved starten av prosjektet. Disse teoriene reflekterte det kunstneriske feltet på en konkret måte, og omhandlet kunstprosessen som en forskende prosess.

### **5.1.9 Med kunst som veiviser: designbasert forskning**

En metode i kunstnerisk praksisbasert forskning blir av Hannula et al. (2005) betegnet som design-basert. Her er det kunstpraksisen selv som er objektet, og forskningsdesignet fungerer ikke bare som en strukturering av et planlagt forløp, men som forskningsverktøy der designet blir et redskap i kunstutviklingen. Kunstnerforskeren er ikke kun ute etter en teoretisering av sitt felt, men også en utvikling av kunsten ved hjelp av teori (Hannula et al., 2005, s. 106).

Denne metoden ble særlig viktig i den siste delen av forskningsprosjektet, der jeg ønsket å gå videre med ideen om å gi større rom for barnas lek, og designet ble en kunstnerisk form som åpnet for dette. Kunnskap konstrueres av konseptuelle og materielle elementer. Planer og skisser fungerer som forskningsverktøy, og designet blir dermed empiriske data i seg selv. Den designbaserte metoden er utprøvende, og den iverksetter teoribaserte eksperimenter for å løse kunstneriske problemer:

[...] the importance of design in design-based research lies in the testing of different theoretically-justified opportunities [...] a problem occurring in some artistic issue leads the researcher to consider different solutions, the basic cause of the friction and the theoretical bases for the unworkability of the idea. Consequently, the conceptual element – i.e. the theorization of the phenomena – returns the matter to a question requiring material perception – i.e. design – which in turn create new questions. The question is about a reflective process similar to the hermeneutic circle between conceptual and material elements. (Hannula et al., 2005, s. 107)

En tilsvarende prosess, der ideer prøves ut i kunstnerisk praksis og genererer nye spørsmål som krever en materiell, sanselig utforming (design), er beskrevet i denne avhandlingens praksisdeler. Jeg beskriver en metodisk vei som besto av komponentene kunstnerisk praksis, spilleperioder, dokumentering, analyser, litteraturstudier, artikkelskriving og ny kunstnerisk praksis. Komponentene utveksles i en sirkulær eller hermeneutisk prosess, og har som mål å endre eller utvikle den kunstneriske praksisen (figur 14). Prosjektet *De Røde Skoene* kan

betraktes som designbasert forskning på den måten at det gjennom eksperimentell kunstpraksis utviklet ulike kunstneriske former, som søkte bedre kommunikasjon med små barn på en leken og likeverdige måte.



FIGUR 14: EN HERMENEUTISK METODESIRKEL.

Før jeg konkluderer metodevalgene i dette forskningsprosjektet gir jeg en beskrivelse og drøfting av det praksisbaserte og kunstneriske forskningsfeltet, slik jeg har lært det å kjenne gjennom litteraturstudier og arbeidet i satsingsområdet PerFormativitet ved NTNU. Særlig har arbeidsgruppene MetLab (kunstfaglige metodespørsmål) og NetLab (digitale verktøy og nettbaserte presentasjonsformer i humaniora) der jeg har deltatt i årene 2008–2013 (PerFormativitet, 2013) vært avgjørende.

## 5.2 Kunstnerisk forskningsmetodologi

### 5.2.1 Begrepsavklaring

Betegnelse *praksis som forskning* [practice as research], en samlebetegnelse også omtalt som PAR, *praksisbasert forskning* [practice-based research] eller *praksisledet forskning*



[practice-led research] henviser alle til praktisk kreativt arbeid. Det er dermed ikke snakk om all slags praksis, slik det kan høres ut som, men en skapende praksis. Disse betegnelsene peker ikke direkte på det kunstneriske arbeidet, og kan derfor romme ulike former for kreativ praksis, for eksempel innenfor skole og utdanning. Det er allikevel innenfor kunstnerisk praksis disse betegnelsene blir brukt, noe som kan virke litt forvirrende. Betegnelser som *research in practice*, *practice oriented research* og *research by practice* er også brukt, men det mest vanlige er *practice as research* eller PAR (Allegue, 2009; Barrett & Bolt, 2010; Borgdorff, 2006, 2012; Candy & Edmonds, 2011; Collins, 2010; Dean & Smith, 2009; Elkjær, 2006; Friberg, Parekh-Gaihede, & Barton, 2010; Kershaw, 2006; Leavy, 2009; Nicholson & Kershaw, 2011; Parekh-Gaihede, 2010).

Felles for alle disse betegnelsene er vektleggingen av at det kreative arbeidet *i seg selv* er en form for forskning, som genererer målbare forskningsresultat. Disse resultatene kan dokumenteres, reflekteres og generaliseres, og kan dermed formidle ny innsikt, teori og begreper (Dean & Smith, 2009, s. 4), men her finnes det flere ulike tilnærminger. Noen etablerer et skille, og bruker betegnelsen *praksisbasert forskning* om det skapende arbeidet som i seg selv fungerer som forskning, og *praksis-ledet forskning* om det skapende forskningsarbeidet som først og fremst leder til og formidler ny kunnskap (Candy, 2006). Noen vektlegger kunstpraksis, andre kunnskap. Barbara Bolt er opptatt av den særegne formen for kunnskap som kommer fra praksis, men at den skal formidles i en mer generalisert form enn det aktuelle og situerte kunstverket kan (Barrett & Bolt, 2010). Hun hevder at for å kunne regnes som forskning må kreativ praksis inneholde en skriftlig refleksjon.

Betegnelsene *kunstnerisk forskning* [artistic research], *kunstbasert forskning* [art-based research] og *performance as research* peker mer eksplisitt på forholdet mellom kunst og forskning. Kunstnerisk forskning kan defineres som den kunnskapsøkningen som finner sted når kunstnere produserer kunstverk og forsker i den kreative prosessen (Hannula et al., 2005, s. 5). Denne måten å presisere at forskningen ikke gjelder all slags praksis, men kunstnerisk praksis, kan være nyttig fordi PAR ofte går på tvers av denne åpenbare uklarheten (Borgdorff, 2009; Hannula et al., 2005; Leavy, 2009; McNiff, 1998; Nyrnes, 2006). Betegnelsen *performativ forskning* [performative research] er en paraplybetegnelse for alle de metodetilnærmingene jeg har nevnt. Det performative forskningsparadigmet åpner for,

genererer og presenterer symboldata i praksisformer som rommer den praktiske kunstneriske dimensjonen og et større spekter av forskningspråk som reflekterer og utvider det estetiske forskningsfeltet (Haseman, 2006, s. 5; Hoogland, 2008, s. 5).

Jeg velger i denne avhandlingen å bruke betegnelsen *kunstnerisk forskning*, selv om det er en meget vid betegnelse. Jeg oppfatter den allikevel som mer presis enn *praksisbasert forskning*, og den kommuniserer bedre med en kunstteoretisk horisont. Henrik Borgdorff (2012, s. 17) skiller mellom tre typer kunstnerisk forskning (tabell 2), nemlig forskning *på*, *for* eller *i* kunst.

TABELL 2: BORGdorffs forskningsperspektiver

<b>Tolkende</b>	<b>Instrumentelt</b>	<b>Performativt</b>
<b>Utenfra</b>	<b>Anvendt</b>	<b>Innenfra</b>
<b>På kunsten</b>	<b>For kunsten</b>	<b>I kunsten</b>

Disse preposisjonene forteller noe om hvor forskeren befinner seg i forhold til sitt forskningsobjekt, og nettopp denne posisjonen er det viktig å være oppmerksom på i et epistemologisk perspektiv. Selv argumenterer jeg for å kunne ta i bruk alle perspektivene i samme prosjekt (se [artikkel 5](#)).

## 5.2.2 Kunstnerisk forskning

Kunstnerisk forskning inngår i dag i et stort internasjonalt akademisk felt. Bakgrunnen for framveksten i Europa har vært endringer i utdanningssystemet for høyere utdanning som følge av Bologna-reformen av 1999. Kunstutdanningene skulle også kunne føre fram til høyeste grad (ph.d.), og som følge av dette har kunsthøgskoler blitt lagt inn under universiteter. Australia og England var tidligst ute med å utvikle doktorgradsprogrammer i kunstfag, og i Norden har Finland ligget i teten helt siden 1980-tallet. Sverige har kommet etter, men Norge har også siden 2003 utviklet sitt eget kunstneriske forskningsprogram.<sup>44</sup> Dette programmet har vært forbeholdt kunststudenter, og det har vært vanskelig å få innpass med prosjekter fra andre fagfelt enn de tradisjonelle kunstfagene. Drama og barneteater har for eksempel ikke vært representert. Dette er sannsynligvis på grunn av at

---

<sup>44</sup> [Stipendprogram og Prosjektprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid.](#)

drama og teater for barn regnes som pedagogisk virksomhet og dermed som tvilsomme kunstfag i denne sammenhengen. Dette er nå i ferd med å endre seg. Kunst for barn er blitt et nasjonalt satsingsområde, og forskningsprosjekt på dette feltet ønskes velkommen (Hylland et al., 2011).

Selv om det kunstneriske forskningsfeltet har vært i sterk utvikling de siste 10-15 årene, må det allikevel regnes som nytt og ganske ukjent i norsk drama- og teaterforskning. Det har ikke vært vanskelig å vise at kunstprosesser også utgjør en form for forskning, men det har vært vanskelig å gi navn og legitimitet til den. Vårt utdanningssystem har inntil nylig trukket skarpe skillelinjer mellom kunst og vitenskap, og det har vist seg vanskelig å finne gehør for dette tverrfaglige forskningsfeltet på universitetene.

Kanskje kan noe av grunnen til dette være vanskeligheter med å definere en felles plattform og et felles begrepsapparat. Feltet er sammensatt av svært mange og ulike innfallsvinkler til kunst og forskning, og til forholdet mellom disse. Hovedlinjene kan som nevnt trekkes mellom de som betrakter kunst som en egen form for forskning, og som dermed holder avstand til det akademiske forskningsfeltet, og de som er opptatt av sammenhengen og utvekslingen mellom kunstnerisk og akademisk forskning. Kort sagt skillelinjen mellom kunst og vitenskap.

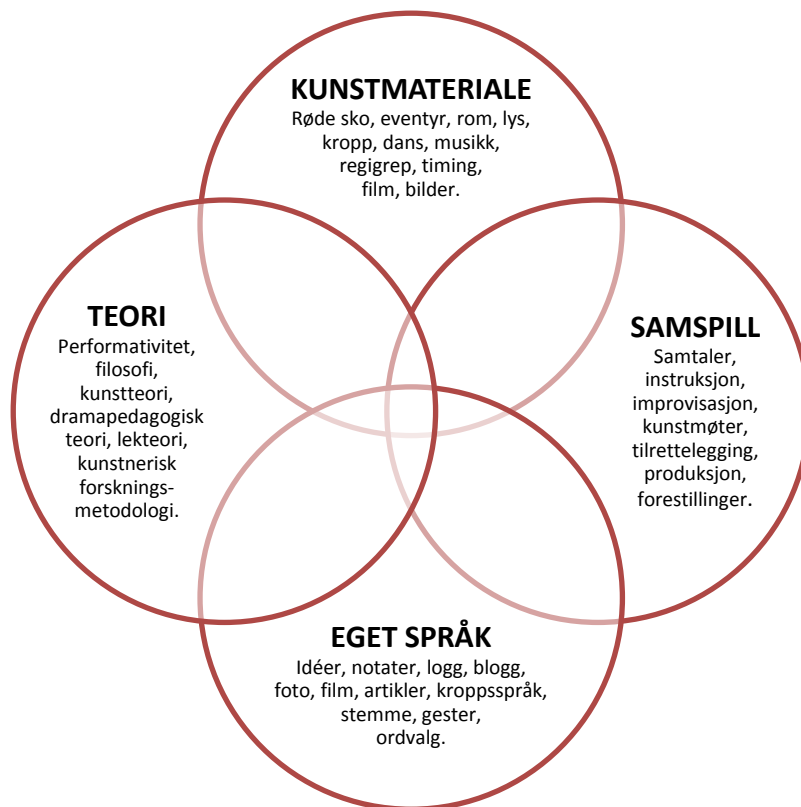
### **5.2.3 Topologi**

Skillelinjer er viktig å trekke for å definere et felt og et område, men det betyr ikke at skillelinjer ikke kan overskrides eller viskes ut dersom dette er mer hensiktsmessig. Når jeg beveger meg vekk fra det materialet jeg arbeider med som kunstner (kroppen, rommet, utøverne, rekvisittene, improvisasjonene og samtalene) og setter meg ned for å skrive om kunstnerisk forskningsmetodologi, beveger jeg meg over noen slike skillelinjer, fra det kunstneriske materialet til et eget språk og videre til det som Aslaug Nyrnes ville kalle teoriens systematiske språk. Metode er for henne en bevegelse i språk, mellom ulike steder (topoi) (Nyrnes, 2006). Hun inntar et retorisk perspektiv på kunstnerisk forskning, og er ikke så opptatt av *hva* det er, som *hvordan* kunstnere utøver denne formen for forskning. Retorikken åpner for en oppmerksomhet mot språket og formen. Det er begrepene vi tar i bruk, og måten vi snakker om kunst på, som er avgjørende for hvordan vi forstår det feltet vi arbeider i. Kunstnerisk forskning utøves i en dynamisk bevegelse mellom tre topoi: Eget

språk, kunstnerisk materiale og teori. Alle de tre stedene er like viktige og konstituerer til sammen kunstnerisk forskning (Nyrnes, 2012).

Nyrnes vektlegger at teori alltid allerede er implementert i kunstprosessen og i verket. Uten at kunstneren nødvendigvis er oppmerksom på det, kan teori komme til uttrykk i kunstnerisk praksis. Teorien reflekteres i det kunstneriske materialet i form av prinsipper. Det er derfor særlig viktig for kunstnerforskeren å bli bevisst de teoretiske prinsippene man arbeider under. I en serie av kunstneriske arbeider kan man for eksempel finne gjentakelser som reflekterer teoretiske grunnprinsipper (Nyrnes & Lehmann, 2008, s. 22). Dette betyr at all kunst er en slags konsekvens av teori, bevisst eller ubevisst.

I tråd med Michel Foucaults teori om diskursens orden er Nyrnes sin kunstdidaktiske retorikk en teori om hvordan vi (som kunstnere og forskere) alltid er nedsenket i diskursen, og derfor ofte ikke vet hva som styrer våre valg. I en kunstnerisk prosess som utvikler seg over en viss tid, er det for eksempel nærliggende å beskrive utgangspunkt, årsak og virkning i en lineær tidslinje: Forskningsspørsmål, teori, metode, analyse og drøfting. Denne beskrivelsen kan imidlertid være en rasjonell forenkling av både forskningsprosessen og kunstprosessen. Prosessen forstått som en tidslinje, kan kun vise en formålsstyrt prosess, men kunstnerisk forskning foregår ikke nødvendigvis så rettlinjet. I Nyrnes' retorikk spiller *stedet* en viktigere rolle enn *tiden*. Ulike språk utgjør en topologi, et landskap av tekster vi beveger oss mellom. Hennes tre viktigste steder i den kunstneriske forskningsprosessen visualiserer hun gjennom en sirkel (eget språk), en firkant (teori) og en stjerne (kunstnerisk materiale). Jeg har latt meg inspirere av hennes topologi i min modell over steder i forskningsprosessen.



FIGUR 15: TOPOI.

Modellen er inspirert av Nyrnes topologi, men jeg lagt til et sted for samspill, noe som er særlig viktig i kunstprosjekter som involverer mange kunstnere (figur 15).

#### 5.2.4 I bare sokkelesten: å sette spor etter seg

Når man står med begge beina i kunstnerisk praksis, synes det ofte helt unødvendig å gå over til den andre siden for å betrakte, reflektere, lese og skrive ned det man har skapt. Andre ganger er det nettopp det som er nødvendig for å forstå hva som skjer, for å se klart eller for å komme seg videre.

Kunstens resultater virker mer flyktige, poetiske og flertydige enn «den riktige» forskningens resultater, men samtidskunsten bidrar til gjengjeld med overraskende uttrykksformer og nye perspektiver. Det er ikke mulig å forvente sikker viten som resultat av kunstneriske metoder, fordi denne forskningen er nødt til å åpne for mange og ulike tilnæringsmåter. Den kan derfor fortone seg som noe rotete eller sammensatt:

[...] a tapestry-like weave of many factors – the read, the known, the observed, the created, the imagined and the deliberated – where the author does not so much strive to describe reality, but to create a reality for her own work with its own laws. (Hannula et al., 2005, s.160)

For meg er kunstnerisk forskning mer som en reise enn en billedvev<sup>45</sup>. Det er ikke så mye de ulike stedene som bevegelsen mellom stedene, som utgjør den forskende prosessen. En kunstnerisk forskningsreise har mange stasjoner, og endestasjonen, som kan ta form av et kunstverk eller en avhandling, er allikevel ingen endelig stasjon. Det kommer sannsynligvis et nytt tog, eller man går videre til fots.

Et kart kan likevel være godt å ha. Å lage et kart kan være å sette spor etter seg, markere hvilken vei man har gått. Hvis jeg ser nærmere på det kartet jeg har laget, så ser jeg meg selv i sokkelesten på dørtrammen hjemme (figur 16). Jeg er ett og et halvt, og har akkurat lært å gå. Det har regnet og jeg har ikke støvler på. Sokkene er blitt våte, men jeg kjenner varmen fra trammen, og jeg ser mine egne spor. Når jeg beveger meg bakover i tid på denne måten leter jeg etter det lille barnets perspektiv, vel vitende om at jeg aldri vil komme nærmere enn disse minnene som langsomt svinner. Allikevel tror jeg dette minnet er et godt utgangspunkt for mine metodespørsmål. Hvis jeg gjennom kunstnerisk forskning forsøker å sette spor, kan andre følge etter og se hvor jeg har gått. Barbeint, i sokkelesten, med en eller to, røde støvler eller sko kan jeg prøve ut ulike gangarter, stilarter, modeller, metoder, figurer, løp, hopp og sprett. Jeg tror det begynner å likne en dans.



FIGUR 16: Å SETTE SPOR ETTER SEG. FOTO: AUD HOVIK (1963).

---

<sup>45</sup> En annen mye brukt metafor i kvalitativ forskning er *bricolage*, et begrep som kan gi et mer fragmentert og tilfeldig inntrykk (Lincoln & Denzin, 2013)

## 5.3 Analysemetoder

Selv om jeg har valgt å begrunne en kunstnerisk forskningsmetodologi og et mer personlig ståsted, har dette prosjektet også vært preget av en leting etter vitenskapelighet og etterrettelighet i bruk av forskningsmetoder. Jeg har lett etter sammenhengen mellom forskningsparadigme, forskningsmetodologi og konkrete forskningsmetoder. «A paradigm can be thought of as a lens through which we view the world. Different lenses necessitate different assumptions about the nature of the world and the ways in which we should attempt to understand» (Collins, 2010, s. 37).

Det performative forskningsparadigmet som er nevnt i forrige kapittel, og som dette prosjektet kan tilskrives, gir føringer for til hvilke metoder som er passende. I tabell 3 viser jeg at prosjektet har beveget seg fra et kvalitativt til et performativt forskningsparadigme.<sup>46</sup>

TABELL 3: FORSKNINGSTYPER

Fase	Objekt	Analyseenhet	Forskningsparadigme	Type	Metodologi	Metode/teknikk
1	<i>De Røde Skoene</i> -forestillingen	Den skapende prosessen	Kvalitativt	Eksperiment- erende	Kunst-basert aksjonsforskning (for endring)	Refleksjon i handling
2	<i>De Røde Skoene</i> - split-screen film	Teaterhendelsen Interaksjon Kommunikasjon	Kvalitativ	Undersøkende Fortolkende	Hermeneutisk (for forståelse)	Refleksjon over handling
3	Videoklipp og lydopptak	Konvensjoner Relasjoner Performativ estetikk	Kvalitativ	Beskrivende Fortolkende	Hermeneutisk Fenomenologisk (for forståelse)	Intervju Spørreskjema Samarbeidende case-studier
4	<i>Rød Sko Savnet</i> - installasjonen	Installasjons- hendelsene Lek og improvisasjon	Performativ	Undersøkende Eksperiment- erende	Kunstnerisk forskning (for utvikling)	Designbasert
5	<i>Mamma Danser</i> - dansekonserten	Fokus, perspektiv, dramaturgi, forskersubjektet	Performativ	Undersøkende Eksperiment- erende	Kunstnerisk forskning (for forståelse)	Designbasert

Den undersøkende prosessen er ikke rettlinjert som i denne figuren. Den beveger seg frem og tilbake mellom praksis, refleksjon og teori, men kan allikevel beskrives som en progresjon.

<sup>46</sup> Basert på Hilary Collins oversikt (2010, s. 57).

Prosjektet startet som et eksperimenterende kunstbasert prosjekt som benyttet seg av refleksjon i handling som undersøkende metode. Den skapende prosessen (1) var ikke et forskningsfokus i seg selv, men inneholdt kunstnerisk utforskning og refleksjon som utgjorde grunnlaget for neste forskningsfase (2). Deretter ble teaterhendelsen (2) og videodokumentasjonen (3) gjenstand for en undersøkende fortolkning og analyse. Fortolkningen utløste deretter to nye performative design-baserte undersøkelser (4 og 5), der forholdet mellom teater, installasjon og lek ble undersøkt gjennom kunstpraksis, denne gangen med kunstnerisk forskningsmetodologi som overordnet perspektiv. En slik oversikt rommer ikke annet enn overskrifter, men kan fungere som et verktøy i kunstprosjektets metoderefleksjon.

## 5.4 Dokumentasjon

Å dokumentere en teaterforestilling kan betraktes som en dynamisk og interaktiv prosess mellom kunstpraksis, publikumsrespons og en kunstkritisk posisjon. Dokumentasjonen fungerer som en artikulering av forskerens spørsmål og arbeidsprosesser, og reiser metodologiske spørsmål omkring forskerens etikk i forhold til seg selv og det som blir dokumentert (Ledger et al., 2011, s. 163).

Dokumentasjon i kunstnerisk forskning kan fungere som en måte å tenke og reflektere rundt praksis på. Det finnes allerede mange forskere som har forsøkt å formidle kunstneriske erfaringer gjennom film, og som bruker film som forskningsmetode. Suzanne Osten bruker film som forskningsmetode i sin rapport om forestillingen *Babydrama* (Osten, 2009). Her har hun klippet sammen filmer med utgangspunkt i ulike forskningsspørsmål og vist dem fram i ulike undervisnings- og seminarsammenhenger. Hun konkluderer slik: «Att visa filmen är ett sett att få nya uppslag och frågor från andra vetenskapliga fält. Filmen leder till kunskap» (ibid. s. 54).

Et annet eksempel er teaterviteren Geesche Warteman, som har gjort en kamera-etnografisk studie av teaterforestillingen *Holzklöpfen* av Helios Theater i samarbeid med etnografen Bina Elisabeth Mohn (Mohn & Wartemann, 2009). Sammen har de undersøkt ulike perspektiver på denne teaterforestillingen, og reflektert over hendelser med utgangspunkt i dette filmmaterialet. Begge eksemplene viser hvordan kunnskap kan aktiviseres gjennom



filmmediet, og dermed danne et metodisk utgangspunkt som kanskje kan erstatte den skrevne tekstens hegemoni i drama- og teatervitenskapelig forskning.

#### **5.4.1 Å samle dokumentasjon**

I en forskningsprosess representerer datamaterialet en slags objektiv virkelighet. Samtidig er datamaterialet kun råstoff eller byggeklosser i forskningen; materialet har ingen mening i seg selv. Det er først i møte med teoretiske perspektiver, analytiske redskaper og ikke minst en undersøkende tolkning, at datamaterialet kan bidra til interessant eller viktig forskning (Hannula et al., 2005, s 73). Dette er kanskje selvinnslysende, men allikevel viktig å reflektere rundt. I min gjennomgang av datasamlingen og det utvalget jeg har gjort, er det veldig mye materiale som er utelatt. Hele veien har jeg gjort valg med hensyn til hva jeg lar ligge og hva jeg tar med meg videre, og disse valgene er avgjørende for resultatet.

I prosessen med å samle og velge ut det datamaterialet jeg skulle bruke i analysearbeidet, skjedde det uventede ting, blant annet som følge av at forestillingen var produsert med profesjonelle utøvere og med støtte fra Norsk Kulturråd. Forestillingen ble etterspurt og fikk en spilleperiode som varte mye lenger enn opprinnelig planlagt. Planen var at spilleperioden tre uker etter premieren skulle dokumenteres med tre split-screen filmer fra begynnelsen, midten og slutten av perioden. Sammen med forskningssamtalene skulle dette være mitt forskningsmateriale. I stedet fikk vi en rekke tilbud om spillejobber på teatre og festivaler rundt omkring i landet og i utlandet ([vedlegg 8.4.3](#)), og forestillingen ble spilt totalt 120 ganger, i stedet for de opprinnelige ti planlagte forestillingene. Dette resulterte i mengder av dokumentasjon og mulighet til å følge opp noen av de problemstillingene vi hadde jobbet med på ulike måter. Først og fremst fikk jeg mulighet til å dokumentere et vidt spekter av variasjoner i forestillingens interaksjon med ulike barnegrupper, og jeg gjennomførte flere forskningssamtaler og dybdeintervjuer med utøverne. I tillegg fikk jeg mulighet til å foreta en spørreundersøkelse blant publikum.

Ulempen ved denne ikke planlagte situasjonen var selvsagt at det gikk med en del ekstra tid til reiser og forberedelser, og at jeg fikk en overflod av dokumentasjon, som jeg måtte bruke tid på å organisere, vurdere og redigere. Fordelene ved å samle et rikt materiale var allikevel for verdifulle til å la alle disse mulighetene ligge.

Dokumentasjonsmaterialet har både form av «rå» notater og filmopptak, og av fortolkende notater, redigert film eller planlagte forskningssamtaler. I arbeidet med å velge ut og analysere deler av dette materialet har jeg støtt på mange utfordringer og metodiske problemstillinger, som jeg vil ta opp i gjennomgangen av det utvalget jeg har gjort.

## 5.4.2 Modaliteter

Det finnes flere modaliteter i mitt dokumenterte forskningsmateriale. Først og fremst utgjør det praktiske teaterarbeidet og de levende forestillingene i seg selv en performativ modalitet, men i den vitenskapelige forskningsprosessen har jeg konsentrert meg om dokumentasjonen i og rundt de performative hendelsene. I samlingen av multimodale dokumentasjonsformer, forstått som kombinasjoner av flere kommunikative tegnsystemer (Kunnskapsdepartementet, 2005), skiller jeg her mellom skrift, film, bilder og lyd. Alle disse kan også sies å være performative idet de møter leseren, betrakteren eller lytteren. I tabell 4 gir jeg en oversikt over forskningsmaterialets modaliteter ([vedlegg 8.2.1](#)).

TABELL 4: MODALITETER (ANTALL I PARENTES)

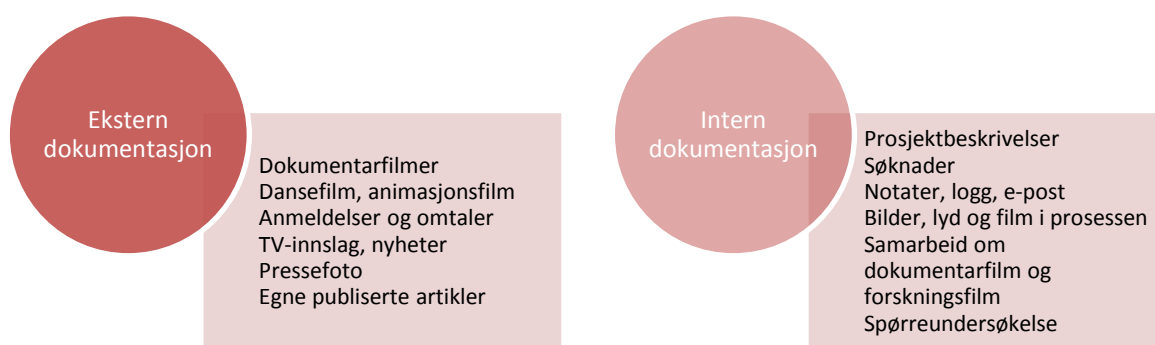
Forestillinger	Skrift	Film	Bilder	Lyd
<i>De Røde Skoene</i>	Prosjektbeskrivelser (2)	Dokumentarfilmer (2)	Fra prosessene (600)	Musikkfiler til forestillingen og installasjonen (10)
<i>Rød Sko Savnet</i>	Søknader Kunstprosjekt (2) Forskningsprosjekt (1)	Split-screen Forskningsfilmer (3)	Fra spilleperiodene (800)	Forskningssamtaler med utøvere i gruppe(5)
<i>Mamma Danser</i>	Anmeldelser og omtaler (11)	Videosnutter fra forestillinger (50)		Individuelle samtaler med utøvere (5)
	Spørreundersøkelse (108)	Installasjonsfilmer (3)		Musikkfil til dansefilm (1)
	Artikler Vitenskaplige (4) Andre (4)	Dansefilmer (3)		Individuelle samtaler (3) med samarbeidspartnere
	E-postundersøkelse, korrespondanse	TV-innslag, nyheter (4)		

### 5.4.3 Intern og ekstern dokumentasjon

Jeg setter også et skille mellom intern og ekstern dokumentasjon (figur 17). I tråd med Baz Kershaws tanker om forestillingers flyktighet, er det viktig å ivareta den kreative prosessen som finnes nedfelt i de interne dokumentene (integral documents), så vel som den eksterne dokumentasjonen (extrinsic documents) som akkumuleres rundt den offentlige hendelsen (Kershaw, 2006, s. 146; Ledger et al., 2011, s. 166).

Intern dokumentasjon omfatter alt skriftlig, visuelt og lydlig materiale jeg har samlet i eget arkiv. Noe av det visuelle materialet er klarert for offentliggjøring i samsvar med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste,<sup>47</sup> mens andre deler av dette materialet ikke er klarert for offentliggjøring. De delene som ikke er klarert, anonymiseres i avhandlingen og i de audiovisuelle presentasjonene (se 5.6).

Ekstern dokumentasjon omfatter infomateriell som er produsert i forbindelse med forestilling, utstilling og improvisasjonskonserter, og dessuten anmeldelser og omtaler produksjonene har fått i aviser, tidsskrift og TV-innslag (film 8 og 13). Egne publiserte artikler kan også regnes som ekstern dokumentasjon.



FIGUR 17: EKSTERN OG INTERN DOKUMENTASJON.

I arbeidet med datamaterialet har jeg funnet det interne materialet mer interessant enn det eksterne. Dette kan være fordi jeg allerede i dokumentasjonsøyeblikket foretar en tolkning og en øyeblikksanalyse av hendelsen, og dermed kommer tettere på de situasjonene jeg er nysgjerrig på å undersøke. For å prøve ut en mer utvendig og oversiktspreget tilnærming til

<sup>47</sup> Samtykkeskjema til foreldre (vedlegg 8.5.1) og kvittering fra NSD (vedlegg 8.5.2).

datamaterialet har jeg allikevel valgt å foreta en mer helhetlig analyse av det eksterne split-screen filmmaterialet. En kombinasjon av næranalyse og en mer oversiktlig breddeanalyse kan gi et utfyllende bilde av de performative hendelsene som helhet. Denne metoden er også brukt av Susan Young i hennes analyse av den interaktive forestillingen *Peep*, der hun bruker en kombinasjon av oversikts- og detaljanalyse.

The video recordings were subject to a two-layer form of analysis. First a broad descriptive overview of the data was made and then short portions selected for more detailed micro-analysis. The central question was – what theatrical things seem to engage the babies and how might they be developed? (Young, 2009a, s. 44)

På denne måten er det mulig både å kategorisere generelle interaksjonsformer, og å tolke individuelle og unike hendelser.

## 5.5 Dokumentasjonsmetoder

Datamaterialet kan sammenfattes og beskrives som multimodalt i form av interne skriftlige bakgrunnsdokumenter, visuelle bilde- og filmdokumentasjoner, lydopptak av samtaler og intervju, og eksternt infomateriell i form av omtaler og TV-innslag. I det følgende vil jeg beskrive hvilke konkrete metoder jeg har benyttet i innsamlingen av materialet.

### 5.5.1 Skriftlige dokumenter

#### Prosjektbeskrivelser

Prosjektbeskrivelsen til *De Røde Skoene* (2007) formulerer prosjektets ideer og intensjoner.<sup>48</sup> Den inneholder også bilder fra forprosjektet, og vektlegger en undersøkende og eksperimenterende holdning til forestillingsarbeidet, som skulle utforske en åpen dramaturgi for et publikum av ettåringer. I arbeidet med søknaden brukte jeg blant annet H.C. Andersens eventyr om *De Røde Sko*, skrevet i 1845 (H.C. Andersen, 1949 [1845]), *Skomagerbogen* fra 1923 (Gregersen, 1923) og *The Red Shoes*, Michael Powers musikalfilmatisering fra 1939 (Powell & Pressburger, 1947), og i tillegg en rekke bilder og tekster om røde sko i alle slags former og sjangre. I prosjektbeskrivelsen til oppfølgingsprosjektet *Rød Sko Savnet* (2010) brukte jeg bilder av sko og andre installasjonsobjekter fra forestillingen *De Røde Skoene*, samt en filmskisse jeg hadde laget

---

<sup>48</sup> Prosjektbeskrivelsen finnes i eget arkiv og hos Norsk Kulturråd.

sammen med en av danserne, Line Strøm og hennes da ett år gamle sønn, og musikeren Tor Haugerud på trommer ([se 5.5.2](#)). Prosjektbeskrivelsen vektlegger utforskningen av det interaktive rommet og forsterker installasjonskonseptet, der projisert film og gamle barnemøbler inngår.

### **Notater, logg og regiplan**

Det ble skrevet notater, logg og planer fortløpende i forbindelse med det praktiske forestillingsarbeidet med *De Røde Skoene* i forberedelsesfasen fra november til januar 2008, og i prøve- og spilleperioden i februar/mars 2008. I perioden april til mai 2011 skrev jeg logg om arbeidet med *Rød Sko Savnet*, og i august–oktober samme år skrev jeg om arbeidet med *Mamma Danser*. Disse dokumentene reflekterer den prosessen som pågår underveis i den kreative praksisen [reflection in action].

### **Spørreundersøkelse**

Det ble foretatt én skriftlig spørreundersøkelse blant de voksne ledsagerne, som ble gjennomført under forestillingsperioden i Bergen i 2009. Den foregikk direkte etter at forestillingen var slutt, og avdekket ulike typer respons fra gruppene foreldre, pedagoger og studenter. Resultater fra denne undersøkelsen presenteres under [6.1.8](#).

### **E-post**

Jeg har også brukt e-post i innhenting av refleksjonsskriv fra utøvere og fagfeller. Dette har vært en helt personlig korrespondanse, der målet har vært å komme i dialog med folk som er faglig interessert i feltet, og be dem om å sette ord på sine tanker og refleksjoner. Disse tekstene har supplert og utvidet min refleksjon om egen praksis.

### **Vitenskapelige artikler**

Det å skrive innenfor en vitenskapelig sjanger kan også betraktes som en metode, ikke kun som et resultat. I dette kunstneriske forskningsprosjektet har artikkelskrivingen fungert som en refleksjonsprosess, en nødvendig reformulering av det kunstneriske materialet og resultatet. Artikkelskrivingen har åpnet nye perspektiver, og har igangsatt eksperimenter i form av nye kunstneriske forskningsprosesser. Det har vært utfordrende å trekke teoretiske perspektiver «ut på gulvet», og etterpå trekke de praktiske kunstneriske erfaringene inn i en vitenskapelig artikkel, men dette har også vært noe av drivkraften i prosjektet. Avstanden

har til tider kjent veldig stor, men artikkelskrivingen har vært en avgjørende forskningsmetode i dette kunstprosjektet (Johansen, 2012) (artikkeloversikt, [vedlegg 8.4.5](#)).

## 5.5.2 Visuell dokumentasjon

### Bilder og film

Bilder og video har vært det viktigste dokumentasjonsmaterialet i prosjektet. Foto fra øvingsperioden og fra forestillingene ble for det meste tatt av meg selv, men jeg har også fått bilder fra andre besøkende ved et par anledninger. Noen bilder blir presentert sammen med avhandlingsteksten, men et større billedgalleri er tilgjengelig på [Teater Fots nettside](#) (vedlegg [8.1.2](#)). Lenke til alle filmene finnes på nettsiden og i [vedlegg 8.1.3](#), som alle filmreferanser henviser til. Til egne interne bilde- og videoopptak brukte jeg stort sett et fotoapparat med filmfunksjon, av og til et amatør-videokamera. Men fremfor alt fikk jeg god hjelp fra eksterne, erfarne filmfolk med profesjonelt filmutstyr. Mette Valle Sannes laget presentasjonsfilmen ([film 1](#)) og dokumentarfilmen ([film 2](#)) om *De Røde Skoene* på oppdrag fra Trondheim Media, som jeg hadde engasjert. Underveis i oppdraget bestemte Sannes seg for å skrive om dokumentarfilmen som del av sin masteroppgave i filmproduksjon ved IKM/NTNU (Sannes, 2008b) I tillegg redigerte hun forskningsfilmene som split-screen. I arbeidet med installasjonen *Rød Sko Savnet*, samarbeidet jeg med Mali Finborud Nøren og Mari Lunden Nilsen.

### Forskningsfilmene

De første forskningsfilmene ble laget parallelt med dokumentarfilmen, og består av tre ulike forestillinger som viser både barna og forestillingen i en todelt billedflate eller split-screen. Filmene danner utgangspunkt for en oversiktsanalyse i Del 2, Analyse 1: Barnas medvirkningsformer ([6.1.6](#)). I slutfasen av prosjektet, som ledd i arbeidet med å skrive avhandlingen, redigerte jeg selv en forskningsfilm i programmet Final Cut Pro, der en serie på 8 videoklipp av den samme hendelsen undersøker forestillingens improvisasjonsrom. Filmen brukes som utgangspunkt for Analyse 2 og er beskrevet under avsnittet: Utøvernes improvisasjonsrom ([6.1.7](#)).

### Videoklipp

Videoklipp fra alle praksisperiodene som jeg selv filmet ved hjelp av et digitalt kamera med filmfunksjon, må betraktes som interne, men kan offentliggjøres dersom de ikke viser barnas

personlige identitet. Disse klippene har vært såkalt «interesserte» filmklipp, og er styrt av min interesse for den fysiske interaksjonen mellom barn og voksne på scenen. Ett av disse klippene ble gjenstand for en nærgående analyse av en teaterhendelse i 2008, omtalt i artikkelen «Grenser og terskler i barneteater for de minste» (Hovik, 2011a). Ofte har disse interne videoklippene vært mer innholdsrike enn de eksterne videodokumentene. Fra dansekonsernten *Mamma Danser* finnes kun slike interne videoklipp, og ett av disse blir også beskrevet og undersøkt mer inngående i artikkelen *Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning* (Hovik, 2012b).

### **Dokumentarfilm**

Forestillingsarbeidet med *De Røde Skoene* ble i mars 2008 dokumentert på oppdrag fra Teater Fot av Trondheim Media ved masterstudent i filmproduksjon ved NTNU, Mette Valle Sannes. Hun brukte et profesjonelt HD videokamera som registrerte opptakene på Mini DV-kassetter. Materialet utgjorde til sammen 20 kassetter, ble filmet i løpet av ca. 6 øvings- og spilledager, og inneholdt også intervju med alle kunstnerne. Filmene ble redigert i NTNU/IKM sitt studio. Sannes tok egne valg med hensyn til hvordan hun ønsket å presentere dokumentarfilmen, men jeg fikk komme inn mot slutten av prosessen for å kommentere valgene. Dokumentarfilmen er blitt brukt i undervisningssammenheng på DMMH.

Dokumentarfilmen om installasjonen *Rød Sko Savnet* (2011) ([film 14](#)) ble laget av filmfotografen Mari Lunden Nilsen, som besøkte installasjonen ved to ulike anledninger på Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Filmen består av tre deler. Den første viser installasjonsrommet, den andre dokumenterer et barnehagebesøk, og den tredje delen fanger inn ulike situasjoner under et av improvisasjonsarrangementene. Klipp fra filmen ble brukt som videoeksempler i artikkelen «[Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning](#)» i nettidsskriftet *InFormation* (Hovik, 2012b).

De ulike videoanalysemetodene jeg har brukt (oversiktsanalyse, serieanalyse, næranalyse og sammenliknende analyse) har synliggjort ulike aspekter av forskningsspørsmål knyttet til barnas fysiske deltakelse på scenen, noe jeg utdyper i Analyse 1, 2 og 3.

### **Dansefilm**

Det ble skapt flere kunstneriske filmer, både internt og delvis eksternt under utviklingen av installasjonskonseptet *Rød Sko Savnet*. Den første versjonen av filmen *Mamma Danser*, som

da het *Rød Sko Savnet – en filmskisse* (2011) ([film 9](#)), filmet jeg selv i improviserende samarbeid med danseren Line Strøm, hennes da ett år gamle sønn Ask og musikeren Tor Haugerud. Her undersøkte vi barnets møte med et installasjonsrom i mitt verksted på Bispehaugen skole. Filmen forsøkte å fange inn barnets dansende samspill med sin mor og med skoene, musikken og trommene på en respektfull og leken måte. Jeg ønsket også å prøve ut filmens potensiale som medium for ideen om musisk kommunikasjon mellom voksne og barn. Filmen ble brukt i søknaden om støtte til prosjektet.

Den endelige versjonen av filmen *Mamma Danser* (Finborud Nøren, 2011) ([film 10](#)) var en profesjonell videreutvikling av den første versjonen. Musikken ble skrevet av Tor Haugerud, og filmen ble utviklet sammen med Line Strøm, hennes sønn Ask, nå to år gammel, og danseren Annika Ostwald. Denne gangen samarbeidet vi med filmregissøren Mali Finborud Nøren, hennes sønn Iver på ett år og filmfotografen Mari Lunden Nilsen. Her ble filmens tema forsterket med tanke på mødrenes travelhet og manglende tid for det samspillet med barna som de egentlig ønsker seg. Koreografien var laget av InTransit ved Line Strøm og Annika Ostwald. Deres duett *Gjennom samtale*<sup>49</sup> ble danset til en innspilt instruksjonstekst; *How to make big money – the most important aspect of conversation (Business Success Guide, 2007)* og *Communication beyond words* av Viktoria Polonia (Polonia, 2010).

Filmen ble projisert fra tak mot gulv i installasjonen *Rød Sko Savnet*, og fungerte dermed som et installasjonsobjekt i rommet. Det samme gjaldt animasjonsfilmen *Tre små søstre danser*, utført av Tagline Media (2011) der en scene fra forestillingen *De Røde Skoene* ble animert ved hjelp av green-screen teknikk, og projisert på en hvit kjole i installasjonen.

### 5.5.3 Lydopptak av samtaler og intervju

Forskningsintervjuer og samtaler er gjennomført både som formelle, individuelle intervju med intervjuguide, som forskningssamtaler i gruppe og som mer åpne gruppesamtaler eller individuelle samtaler der jeg som leder intervjuet har skissert noen fokusområder. Noen av samtalene har foregått ved at vi i fellesskap har sett på videoopptak og kommentert det vi ser. Alle intervju og samtaler er tatt opp på digitale lydfiler, men ingen av dem ble transkribert i sin helhet. I arbeidet med disse lydfilene har jeg gjort egne notater, og valgt ut

---

<sup>49</sup> Fremført på InTransits 5-års jubileum på Verkstedhallen 9.10.2010.



delar som er transkribert som sitat til bruk i analysene og i de vitenskapelige artiklene (oversikt, [vedlegg 8.1.4](#)).

## 5.6 Forskningsetiske refleksjoner

Det er vesentlig i dokumentasjonsarbeidet at forskeren engasjerer seg, og er bevisst omkring hvem og hva som dokumenteres, og ikke minst reflekterer over hvorfor det dokumenteres. Dokumentasjonen skal artikulere praksis, og alle som er involvert skal vite om og godkjenne at de blir dokumentert (Ledger et al., 2011, s. 167).

I dette forskningsprosjektet har spørsmål om filming og fotografering av barn vært et problematisk område, både fordi det er knyttet strenge regler om personvern til det å filme eller fotografere barn, og fordi det ofte er vanskelig eller umulig i ettertid å innhente tillatelse til å filme teaterhendelser fra et offentlig betalende publikum man ikke kjenner identiteten til. Selv om reglene for å dokumentere barn i offentlige forestillinger er strenge er det allikevel mye skjønnsmessig vurdering knyttet til i hvilken grad det er mulig å identifisere enkelte barn som opptrer i bildet. Det er for eksempel mulig å velge ut bilder og filmklipp der barnas ansikter er bortvendt, eller lite tydelige eller der bildets oppløsning gjør de individuelle trekkene utydelige. Materialet kan ikke karakteriseres som sensitive personopplysninger, og befinner seg i et grenseområde med hensyn til NSDs regelverk med tanke på at det er et kunstnerisk forskningsprosjekt, og at barna opptrer i det offentlige rom ([5.4.3](#)).

Idet kunsten åpner seg mot det sosiale rom, slik det er formulert i dette prosjektets målsetning, blir kunstens etiske problemstillinger også mer synlige. Det kan handle om hvordan vi betrakter små barn som publikum, hvordan deres interaksjon forstyrrer eller bidrar i kunstverkets rammer, hvilke dilemmaer foreldre og omsorgspersoner opplever i møte med en eksperimentell form, eller hvordan de skal forholde seg til barnas grenseoverskridende handlinger.

Også i de tilfellene der jeg har innhentet foreldrenes tillatelse til å filme og fotografere, kan det allikevel oppstå etiske dilemmaer. Et eksempel kan være en diskusjon mellom meg og filmfotografen i redigeringen av dokumentasjonsfilmen fra *Rød Sko Savnet* om en

interessant, men negativt ladet situasjon. Filmfotografen har fanget inn en mor som strever med å holde barnet sitt unna musikerens trommestikker mens barnet skriker og intenst forsøker å bidra. Moren ser ikke ut til å takle situasjonen særlig godt, og barnet er tydelig frustrert. I dette tilfellet valgte vi å klippe vekk situasjonen, slik at dilemmaet kan trekkes over i en skriftlig form der det konkrete tilfellet kan anonymiseres.

Etiske perspektiver knyttet til det å møte små barn er først og fremst et spørsmål om å respektere barna slik de er, som likeverdige mennesker, både som individer og som publikumsgruppe. Uavhengig av hva de velger å gjøre i det performative rommet vi åpner for dem i forestillingen, har dette forskningsprosjektet hatt et mål om å betrakte dem som likeverdige aktører, og lytte til deres innspill.

## 5.7 Analyseutvalg

Selv om det er svært omfangsrikt, hatt jeg nytte av alt mitt datamateriale i arbeidet med avhandlingen. For å kunne gjøre utdypende analyser og tolkninger, har jeg likevel trukket ut et begrenset utvalg. Utvalget er gjort med tanke på avhandlingens problemstillinger og dens artikkelformat, og representerer utviklingen av prosjektets tematikker. I det følgende gir jeg en oversikt over disse tematikkene, og det datamaterialet som er valgt ut for å belyse disse områdene.

- **Barnas medvirkningsformer**  
Oversiktsanalyse av tre eksterne split-screen videofilmer fra tre ulike forestillinger i mars 2008 (forskningsfilmer). Presenteres i Del 2, Analyse 1: Barnas medvirkningsformer ([6.1.6](#)).
- **Utøvernes improvisasjonsrom**  
Serieanalyse av åtte interne videoklipp fra den samme scenen i ulike forestillinger gjennom hele spilleperioden. Presenteres i Del 2, Analyse 2: Utøvernes improvisasjonsrom ([6.1.7](#)).
- **De voksnes rolle og fokus**  
108 svar på skriftlig survey-intervju fra spilleperioden i Bergen 2009. Presenteres i Del 2, Analyse 3: De voksnes rolle og fokus ([6.1.8](#)).
- **Nærværets betydning**  
10 interne bilder fra forestillingsperioden på DNS i Bergen i 2009. Bildene brukes i artikkelen *Nærværets betydning i barneteater for de minste* (Hovik, 2011b), som

eksempler på Cormac Powers og Erika Fischer-Lichtes ulike former for nærvær, og hvordan bilder i seg selv skaper nærvær i forhold til en tekst ([Artikkel 1](#)).

- **Grenser og terskler**

Ett internt videoklipp fra en forestilling under Olavsfestdagene i 2008. Videoklippet analyseres som en samarbeidende case-studie i lys av Erika Fischer-Lichtes performative estetikk i artikkelen *Grenser og terskler i barneteater for de minste* (Hovik, 2011a) ([Artikkel 2](#)).

- **Lek som musisk kommunikasjon**

Ett internt videoklipp fra barns lek i installasjonen *Rød Sko Savnet* på DMMH i 2010. Videoklippet analyseres i lys av Brian Sutton-Smiths retorikker om lek, i Del 2, Analyse 5: Å stjele en skygge – lekens handlingsrom ([6.2.8](#)).

- **Fokus og desentrert erfaring**

Dokumentarfilmen *Rød Sko Savnet*. Eksempler fra filmen brukes i en analyse av installasjonsrommets erfaringer, presentert i Del 2, Analyse 5: Å være en del – installasjon som erfaringsrom ([6.2.7](#)). Beskrivelse av ett internt videoklipp fra dansekonserteren *Mamma Danser* på Dansens Hus i Oslo, 2011 brukes som et eksempel på ulike fokus, både hos barn, utøvere og hos kunstnerforskeren selv. Dette eksempelet brukes i artikkelen *Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning* (Hovik, 2012b), i [artikkel 4](#): *Mamma Danser – en improvisert dansekonsertert som desentrert kunsterfaring* og i [artikkel 5](#): *The Red Shoes Project – theatre for the very young as artistic research*.

Disse sju tematikkene danner til sammen avhandlingens kropp, og kan også betraktes som en forskningsprosess som beveger seg fra en mer utvendig betraktende oversiktsposisjon og innover mot teaterhendelsens betydning, deltakernes erfaringsrom og til sist den forskende kunstnerens eget perspektiv.

# Del 2. Kunstpraksis

## Kunstnerisk kontekst, hendelser, analyser og artikler

Øynene til de døde prestene med stive hvite prestekrager, og de døde prestekonene med stramme hårknuter stirret på henne fra bildene på veggen, og da hun skulle tomme nadverdsbegeret, så syntes hun at de røde skoene svømte der nede i vinen. Og da hun kom ut, sto skopusseren der igjen og han sa høyt: "Se for noen deilige dansesko!" Og da han hadde sagt det, kunne ikke Karen la være å ta noen dansetrinn. Og da hun hadde gjort det, fortsatte føttene å danse, som om skoene hadde fått makt over dem. Hun danset rundt hjørnet på kirka, hun kunne ikke la være, og kusken måtte løpe etter henne og forsøke å stanse henne, men skoene fortsatte å danse. Kusken fanget henne og løftet henne opp, men skoene fortsatte å danse i lufta, så hun sparket til både kusken og den gamle damen. Å hu! Men endelig fikk de tak i føttene og fikk revet av henne skoene, og føttene kom til ro. Hjemme ble skoene satt opp på et høyt skap, med streng beskjed om aldri mer å bruke dem. Men hun kunne ikke la være å kikke på dem. Så ble den gamle damen syk, og de sa at hun ikke hadde lenge igjen. Karen måtte stelle og pleie henne. Men inne i byen var det et stort ball, som hun var invitert til. Den gamle damen ropte på henne fra senga. De Røde Skoene blunket til henne fra skapet. Hun valgte de røde skoene, og gikk på ball. Det gikk som det måtte. Hun gikk på ballet og hun danset. Det vil si; skoene danset med henne. De drev henne fra den ene til den andre siden, og rundt og rundt i ville virvler, i høye sprang og hopp, og hun måtte bare følge med. Når hun ville en vei, så danset skoene en annen vei. Hjelp! Når hun ville ned, danset skoene opp, når hun ville inn danset skoene ut - ut på trappene, nedover trappene, ut i gaten, nedover gaten og ut gjennom byens port. Danset det gjorde hun, og danse det måtte hun, helt ut til den mørke skogen. Der ute, i utkanten av den mørke skogen, så hun en lysere skygge som sto lent opp mot et tre. Det var skopusseren, som nikket til henne og sa: "Nei se, for noen deilige dansesko!" Da ble Karen så redd at hun ville rive av seg skoene, men de satt fast! Hun rev i strømpene, men skoene hadde vokst fast i føttene og de fortsatte å danse, innover i den mørke skogen. Å hu, hvor det var skummelt! Greinene skrapte henne i ansiktet og klærne ble revet opp, men skoene fortsatte å danse, dypt, dypt inn i den mørke skogen. Hun danset hele natten og om morgenen danset hun ut av skogen på et ukjent sted, hun danset over mark og eng, over åser og sletter, hun danset i regn og i snø og i solskinn. Hun danset natt og dag, og aldri fikk hun rast eller ro. Men aller verst var det om natten. En natt danset hun inn på kirkegården, og da hun danset mot den åpne kirkedøren, sto det med ett en stor engel foran henne. Han hadde store, lange vinger som rakk helt ned til føttene. Ansiktet hans var strengt og alvorlig. I hånden holdt han et bredt, skinnende blankt sverd. "Du skal danse" sa engelen, "dans i dine fine røde sko, helt til du selv blir blek og kald, til huden skrumper sammen rundt knoklene dine. Du skal danse fra dør til dør, og der hvor det bor stolte og forfengelige barn, skal du banke på, så de får se deg, og frykte deg. Dans, mitt barn, dans!" "Nåde!" ropte Karen, men engelen var borte og skoene danset henne videre langs vei og sti. En morgen danset hun forbi huset til den gamle damen. Hun hørte salmesang og så at de bar en blomsterpyrdet kiste ut. Hun skjønte da at den gamle damen var død, og at hun nå var helt, helt alene i verden. Til og med forbannet av Guds engel. Men danse det gjorde hun, og danse det måtte hun og en dag danset hun ut over heden der det lå et lite ensomt hus som alle fryktet, for der bodde bøddelen. Inne i huset satt bøddelen og slipte øksene sine. Han kunne merke at øksene begynte å dirre, og skjønte at noen nærmet seg huset. Han kikket ut gjennom vinduet og der kunne han se en jente komme dansende oppover heden. Karen ropte til bøddelen: "Kom ut! Kom ut! Jeg kan ikke komme inn, for jeg danser!" Bøddelen gikk ut på trappa og kikket på henne og sa: "Du vet nok ikke hvem jeg er du! Jeg er han som hugger hodet av onde mennesker, og nå merker jeg at øksene mine dirrer". "Ikke hugg hodet av meg!" sa Karen "for da kan jeg ikke angre mine synder". "Hugg heller føttene mine av meg - befri meg fra de røde skoene!" Bøddelen forsto dette, og hugget føttene med de røde skoene av. Men skoene med de små føttene inni fortsatte å danse - inn i den mørke skogen. Ja, egentlig slutter eventyret her, men det kan vi kanskje ikke tåle, så HC Andersen har laget en fortsettelse. Vi skal få vite hvordan det gikk med Karen. Karen angret, bøddelen spikket trebein og krykker til henne, og hun tok seg tjeneste på prestegården. Men hver gang hun ville gå i kirken på søndagene, så kom de små føttene med de røde skoene og danset foran henne på veien, så hun ble redd og måtte snu. Dette skjedde to ganger, den tredje søndagen ble hun hjemme i kammeret sitt for å be til Gud. Da med ett sto den store engelen midt i rommet hennes. Han var så stor at han fylte hele rommet. Denne gangen hadde han ikke et sverd, men en rosenkvist, og med den berørte han veggene så de utvidet seg, og taket så det løftet seg, og plutselig satt Karen i kirkerommet sammen med prestefamilien. Solen skinte inn i hennes hjerte, så det åpnet seg, og med salmesangen fløy hjertet hennes til Gud, og der var det aldri noen i evighet som spurte mer om de Røde Skoene. For oss som er glade i røde sko og som liker å danse, er dette et grusomt eventyr. For meg handler det om hva som skjer når vi blir fratrukket våre egne røde dansesko, og de fristelser og lyster som fører oss på ville veier. Motgiften er å skape sine egne røde sko, og det er hva vi har gjort her.

FIGUR 18: I BARE SOKKELESTEN. FOTO: AUD HOVIK (1963). DESIGN: LISE HOVIK.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Fra pekeboken / programmet til *De Røde Skoene* (2008). [Vedlegg 8.1.1](#).

## 6 Kunstnerisk kontekst, hendelser, analyser og artikler

*De Røde Skoene* som kunstnerisk forskningsprosjekt består av tre variasjoner over det samme temaet, men med ulik kunstnerisk form, delvis forskjellige utøvere og ulikt undersøkelsesfokus. I denne delen av avhandlingen presenterer jeg bakgrunnen for hver av de tre kunstprosessene, og deres respektive analyser i en fortettet fortellende form.

I tabell 5 gir jeg en oversikt over avhandlingens Del 2. Oversikten kan fungere som en forenklet innholdsfortegnelse. Den viser en rekke tilnærminger, der artiklene inngår som ledd i den reflekterende prosessen.

TABELL 5: KUNSTHENDELSENE FOKUS OG OBJEKT

<b>De Røde Skoene</b> – teaterforestillingen		
	<b>Fokus</b>	<b>Objekt</b>
Analyse 1	Barnas medvirkningsformer	Kategorier (filmanalyse)
Analyse 2	Utøvernes improvisasjonsrom	Samtaler (film og lydfiler)
Analyse 3	Voksne tilskueres rolle og fokus	Spørreskjema
<b>Artikkel 1</b>	<b>Nærværets betydning i teater for de minste</b>	Nærvær (begrep og fenomen)
<b>Artikkel 2</b>	<b>Grenser og terskler i teater for de minste</b>	Case (filmanalyse)

<b>Rød Sko Savnet</b> – installasjonen		
	<b>Fokus</b>	<b>Objekt</b>
Analyse 4	Å være en del – installasjon som erfaringsrom	Installasjonsteori, film og lydfiler
Analyse 5	Å stjele en skygge – lekens handlingsrom	Lek-teori / Case (filmanalyse)
<b>Artikkel 3</b>	<b>Lek som musisk kommunikasjon</b>	Lekdiskurser / retorikker

<b>Mamma Danser</b> – improviserte dansekonserter		
	<b>Fokus</b>	<b>Objekt</b>
Analyse 6	Å finne sted – rom og dramaturgi	Rom og perspektiv
<b>Artikkel 4</b>	<b>Mamma Danser – en improvisert dansekoncert som desentrert erfaring</b>	Kunstner-forskeren Case (filmanalyse)
<b>Artikkel 5</b>	<b>The Red Shoes Project – theatre for the very young as artistic research</b>	Kunstnerisk forskningsmetodologi



Kunstpraksis 1:

## De Røde Skoene – teaterforestillingen



FIGUR 19: DEN VILLE DANSEN. FOTO: ANNE LINE BAKKEN. DESIGN: LISE HOVIK.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Forsidebilde til flyer for forestillingen *De Røde Skoene* (2008) ([vedlegg 8.1.1](#)).

## 6.1 Kunstpraksis 1: De Røde Skoene – teaterforestillingen

### 6.1.1 Let's dance. Put on your red shoes

Når jeg nå tar på meg mine egne røde sko og går inn i det praktiske kunstneriske arbeidet, vil det første steget handle om samarbeid. Teater er en samarbeidende kunstform, der det finnes mange mennesker og profesjoner i sving, både på, bak og forut for scenen og teaterhendelsen. Prosjektets medarbeidere spiller alle viktige roller i den skapende prosessen. *De Røde Skoene* skulle produseres i det frie scenekunstheltet, der det ikke finnes hus, scener, verksteder, teknisk stab eller faste ensembler. Valg av samarbeidspartnere blir derfor helt avgjørende for resultatet. Sted, tid, prosessens arbeidsformer og deltakernes kunst- og teatersyn er på samme måte medvirkende for resultatet selv om dette ofte ikke er uttalt eller drøftet i det kunstneriske rommet.

Fordi det er kunsthendelsen og ikke prosessen som er fokus for dette forskningsarbeidet, vil jeg ikke fordype meg i alt som har virket inn på prosessen, men i stedet beskrive den som bakgrunn for analysene og artiklene.

### 6.1.2 Kunstnere eller pedagoger?

Å skape et prosjekt fra bunnen, uten ferdig tekst eller skript, i en kollektivt skapende prosess, er ofte betegnet som *devised theatre*<sup>52</sup> (Bicât & Baldwin, 2002; Heddon & Milling, 2006; Oddey, 1994). Dette er en svært vanlig måte å produsere teater på utenfor teaterinstitusjonene, som forutsetter at deltakerne har en felles forståelse av prosjektet som helhet og at de er innstilt på selv å bidra i samarbeid, samspill og improvisasjon.

I forprosjektet hadde jeg inntatt rollen som regissør og scenograf i produksjonsprosessen, men også som dramapedagog og forsker, særlig med tanke på samarbeidet og samtalene med studentene, og i tilretteleggingen for barnepublikummet. Jeg ønsket denne gangen å jobbe med profesjonelle improvisasjonsutøvere som enten hadde gode danseferdigheter eller interessante kroppslige uttrykksformer. Samtidig og ikke minst var det helt nødvendig å ha en særlig interesse for små barn, og dessuten en evne til å kommunisere kroppslig og musisk med dem.

---

<sup>52</sup> Det engelske begrepet er utbredt på norsk, og er velkjent som metodisk tilgang i universitets- og studentproduksjoner. Det blir også brukt om produksjonsform i det frie scenekunstheltet i Norge.

Jeg hadde i utgangspunktet et ønske om to samarbeidspartnere, en koreograf og en musiker. Tone Pernille Østern, koreograf og dansepedagog i *Inclusive Dance Company* hadde vært gjestelærer på DMMH i emnet barnedans, og hadde erfaringer med «ulikekroppede» mennesker i sitt arbeid med *Danselaboratoriet* (Østern, 2009). Musikken kom også til å spille en svært sentral rolle i prosjektet, og jeg ønsket derfor et samarbeid med Tor Haugerud, en solid og leken trommeslager, komponist og improvisasjonsmusiker med erfaring fra fysisk teaterarbeid i *Cirka Teater*, som jeg også hadde samarbeidet med tidligere.

I prosessen med å finne dansere, skuespillere eller «estetiske pedagoger» som aktører til forestillingen, holdt jeg tre improvisasjonsverksteder på DMMH for aktuelle utøvere høsten 2007. Til sammen var 15 inviterte utøvere innom verkstedet og improviserte sammen med oss. Verkstedene ble ledet av meg selv i samarbeid med koreograf og musiker, og fokuserte på improvisert samspill og dans mellom musiker, sko og aktører.<sup>53</sup> Det var ingen barn til stede på disse verkstedene. På et tidspunkt fortalte jeg selv eventyret om *De røde sko* av H.C. Andersen, som jeg hadde øvet inn som forteller-teater.<sup>54</sup> I samtalene om hvordan vi kan forstå tematikken og hva røde sko symboliserer både kulturelt og personlig, kom det fram at alle hadde minner og erfaringer knyttet til røde sko.



FIGUR 20: HILDE BJERKESKAUG, THERESE VANGSTAD OG LINE STRØM. FOTO: ANNE LINE BAKKEN.<sup>55</sup>

De tre som ble valgt ut til å være med, var Line Strøm, Labanutdannet danser og dansepedagog, Hilde Bjerkeskaug, skuespiller innenfor maske, impro, fysisk teater og sang og Terese Vangstad, lærer og skuespiller, utdannet ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, en

<sup>53</sup> Improvisasjonsoppgaver i verkstedfasen ([vedlegg 8.3.3](#)).

<sup>54</sup> Framført også på Midt-Norsk Fortellerforums fortellerkveld på Bybroen Antikvariat i Trondheim i november 2007 ([vedlegg 8.3.2](#)).

<sup>55</sup> Bildene er fra pekeboka ([vedlegg 8.1.1](#)).



Leqoc-inspirert fysisk teaterutdanning (figur 20). De tre utfylte hverandres kompetanser og dannet et lovende kreativt team sammen med meg selv, Tor og Tone (figur 22).

### 6.1.3 Spillerommet

Rommet kompaniet skulle arbeide i, ville utgjøre en betydningsfull ramme for prosjektet. Da jeg i utgangspunktet ikke hadde andre institusjonelle samarbeidspartnere enn DMMH, og dramarommene på høyskolen stort sett alltid er i bruk av studenter, var det helt nødvendig å finne et eget rom for produksjonen. Jeg vurderte mange ulike muligheter i Trondheim, og var på utkikk etter et rom som hadde en fysisk kvalitet av å være en trygg konkret ramme for arbeidet. Rommet skulle være et utgangspunkt for improvisasjon på en helt kroppslig måte, og måtte derfor egne seg både som produksjonssted og spillearena.

Jeg fikk etter hvert en avtale om å få bruke en kasematte på Kristiansten Festning, som ligger høyt og fritt over Trondheim by, og som er et godt friluftsområde for barn (figur 21).

Kasematten var et forholdsvis lite rom på ca. 8 x 6 m inni selve festningsmuren med hvitkalket murhvelv. Rommet hadde tidligere blitt brukt som oppholdsrom for soldater, og hadde en stor peis som ikke kunne benyttes som ildsted, så vi brukte den som garderobe. Dører og vinduer var uisolert, men gulvet var mursteinsbelagt med varmekabler.



FIGUR 21: KRISTIANSTEN FESTNING I TRONDHEIM UTVENDIG OG INNE I KASEMATTEN. FOTO: LISE HOVIK OG ANNE LINE BAKKEN.

Da kompaniet startet arbeidsprosessen i rommet i februar 2008, måtte vi dekke den innerste halvparten av rommet med grå tepper slik at det skulle være lett å holde rommet og gulvet lunt og fint for både dansere og småbarn til å krype, hoppe og danse på. Rommet kunne oppleves som ganske rått og huleaktig, men ga allikevel en helt spesiell opplevelse av å være

omsluttet og trygg. Det var et særpreget rom som overrasket dem som kom inn. Det var uvanlig, men lyst, intimt og beskyttende. Etter hvert som produksjonen utviklet seg, ble rommet preget av rare røde sko som hang fra taket, røde lysende sko i mørke kroker og røde sko festet på headset med underlige lyder og rytmer i.

Fra oktober 2008 til november 2010 tok vi med oss forestillingen ut av det trygge rommet på Festningen til nye, fremmede rom av svært varierende kvalitet: blackbox (med og uten svarte tepper), kafé, foajé, klasserom, galleri, bedehus, kinosal, konferansesal, kirke. Alle rommene ga nye utfordringer, ukjente gjemmesteder for barn og sko, trange eller manglende rammer, godt eller dårlig lys; alt dette som er med på å gi hver forestilling en helt unik karakter.

#### **6.1.4 Tidsrommet**

Selve produksjonsperioden varte i sju uker fra 28. januar og til siste produksjonsvisning 30. mars 2008. De tre første ukene jobbet vi med improvisasjoner i rommet, møter med ettåringene, dans, lyd og stemmearbeid. Den femte og sjette uken ble forløpet fastlagt, som scener med rom for improvisasjon, og noe av musikken ble spilt inn i studio. Ved slutten av den sjette uken hadde vi hatt møter med publikum seks ganger, men holdt allikevel en «premiere» der vi definerte forestillingen som visningsklar. Vi gjennomførte deretter sju forestillinger for invitert målgruppe for å erfare ulikheten i barnas medvirkning på scenen.

På våren hadde vi to lengre spilleperioder. Den første, 28. jan–30. mars, besto av seks prøveforestillinger, med premiere 8. mars og deretter åtte undersøkende forestillinger for inviterte småbarnsavdelinger, opp til 20 barn per forestilling. Den andre perioden, 28. mai–7. juni, besto av sju forestillinger for Trondheim Kommune, Den Kulturelle Barnehagesekken, tre forestillinger for Dronning Mauds Barneteaterfestival, med opp til 30 barn per forestilling og fire åpne installasjonsdager i forbindelse med Festningsdagene, der vi utforsket forestillingens form og dramaturgi og prøvde ut en mer åpen og improvisert form. Etter dette ble forestillingen spilt på ulike festivaler i Norge, Finland og Italia, med to lengre spilleperioder med 28 forestillinger på Den Nationale Scene i Bergen i 2009 og 12 forestillinger på Trøndelag Teater i 2010. Totalt spilte *De Røde Skoene* 113 forestillinger og sju improvisasjoner. Publikum var småbarnsavdelinger fra barnehager, med opp til 30 barn

under tre år pluss voksne i salen, og helgefrestillinger for barn og foreldre, totalt antall ca. 3000 publikummere.<sup>56</sup>

### 6.1.5 Barneteater eller performance?

Forestillingsarbeidet tok utgangspunkt i en tverrestetisk tenkning der teater, dans, musikk og figurer dannet en felles uttrykksform i møte med barnepublikummet. Jeg foretrekker å kalle forestillingsformen for barneteater, selv om både performance og installasjonskunst er nærliggende begreper. Det var et poeng å forholde seg til barneteatertradisjonen, både for å markere prosjektets tilknytning til en kjent sjanger, for å avdekke eventuelle fordommer omkring kunst for barn, og for eventuelt å utfordre vante tenkemåter. I starten var jeg usikker på sjangeren, og forsøkte meg med mange ulike begreper. I den første flyeren jeg laget til *De Røde Skoene*, formulerte jeg det slik:

Teater Fot presenterer *De Røde Skoene* – for dem som akkurat har lært å gå:-)  
Interaktivt installasjonsteater med dans, sang, musikk, figurer og lek.

Etter hvert ble det klart at prosjektet føyet seg inn i en barneteatertradisjon der barns medvirkning er verdsatt (Reistad, 1986; Slade, 1976; Way, 1981). I det følgende beskriver jeg forestillingsprosessen gjennom å fokusere på dans, musikk, scenografi, sko, kostymer og dramaturgi.

#### *Dans*

I prosjektbeskrivelsen skrev jeg at det ville være nødvendig med skuespillere som *ønsket* å danse. Det var ikke nødvendig at de *kunne* danse, for det var bevegelsesuttrykket og evnen til å uttrykke følelser jeg var ute etter. Skuespillerne trengte ikke dansekonvensjoner, men en rytmisk forståelse eller en evne til intuitiv kroppslig respons. Jeg hadde en idé om at den organiske, naturlige bevegelsen var et bedre utgangspunkt enn en stram tillært form for dans. Kroppen snakker sitt eget språk, og skuespillerne skulle kommunisere kroppslig med barna. Da jeg allikevel satset på et samarbeid med profesjonelle dansere/skuespillere var det fordi deres kompetanse ville kunne gi de fysiske sceniske handlingene en sterkere og tydeligere kroppslig kvalitet, og dermed løfte forestillingen ut av det hverdagslige.

---

<sup>56</sup> Oversikt over alle spilte forestillinger ([vedlegg 8.4.3](#)).

Tone Pernille Østerns arbeidsmåter som koreograf var basert på improvisasjon og utforskning av kroppens ukjente muligheter. Hun arbeidet også med en avhandling om danseimprovisasjon, og hennes teoretiske innsikt var en spennende ressurs å utvikle forestillingen i dialog med.

Grounded in her lived experience as the dance teacher in the Dance Laboratory, Østern posits a reading of the body as a lived and constructed phenomenon. As part of this reading, she illuminates a tension between cultural and individual narratives about disability. She uses space as a theoretical device and identifies a lived, aesthetic, fictive, cultural, political and narrative space in dance.

(Avhandlingens abstract i Østern, 2009)

I vårt samarbeid om *De Røde Skoene* var Tone ikke redd for å utfordre kroppene verken i balanse, tyngdekraft eller nærhet. Hun skapte i dansearbeidet samspillsituasjoner og øvelser som brakte fram spennende former og figurer i rommet. Hun og jeg samarbeidet om å finne noen sentrale tema, og om de mer regimessige grepene dansen skulle inngå i, mens det var hun som på egen hånd utviklet dansene i tett samarbeid med dansere og musiker. Det koreografiske arbeidet gikk ut på å improvisere rundt noen bevegelsestema, der det hovedsakelig var fem ulike små danser som skulle øves inn og sitte. To av dem var felles koreografier, og i tillegg hadde hver av danserne sin egen dans, som for en stor del var fastlagt i tema, innhold og bevegelser ([vedlegg 8.3.5](#)). Alle dansene ble utarbeidet under prøveperioden i februar, og utviklet seg noe underveis i spilleperioden. I dokumentarfilmen om *De Røde Skoene* sier Tone:

Jeg er veldig imponert over de tre utøverne, for det er klart at det å jobbe improvisasjonsbasert er en krevende prosess der man må gi veldig mye av seg selv, og være åpen for nye muligheter hele tiden. Jeg synes at alle utøverne har en nydelig kontakt med barna.

(Østern i Sannes, 2008a)



FIGUR 22: TOR HAUGERUD OG TONE PERNILLE ØSTERN. FOTO: ANNE LINE BAKKEN.

### *Musikk*

Komponisten og musikerens arbeid var også helt grunnleggende i prosjektet. Tor Haugerud var skapende og deltakende hele veien fra planleggingen av de første improvisasjonsverkstedene og til de mangfoldige musikalske variasjonene som dukket opp i hver eneste nye forestilling. Noe av musikken ble utviklet som skisser på forhånd, ble videreutviklet under de første produksjonsukene, og ferdig komponert og innspilt like før premieren i mars 2008. Disse ferdige komposisjonene hørte til bestemte scener og bestemte sko. Noen av komposisjonene ble installert i skoene og kunne lyttes til via små høyttalere eller sko-headset, og noen ble avspilt underveis i forestillingen ([vedlegg 8.3.5](#)).

De musikalske grunnideene bak musikken definerte Tor som rytme, enkelhet, lek og fryd. Ut fra dette bygget han opp både improviserte og komponerte sekvenser basert på melodiske temaer, harmonier, klang og klangflater og ulike lyd kvaliteter med bruk av ulike trommer, klokkespill, klangboller, pinner, visper, svamper, steiner, buer og køller. Han benyttet både fri og metrisk rytme samt tematiske gjentakelser. I forestillingen var musikken bygget på musikalske improvisasjonsprinsipper. Musikeren befant seg alltid sammen med danserne på scenen, slik at han kunne interagere og styre forløpet ut fra hva som faktisk skjedde i rommet til enhver tid (figur 23). «Det er viktig for meg å ha ei ope haldning i dei musikalske forløpa som gjer at eg kan improvisere i høve til dei situasjonane som måtte oppstå» (Tor Haugerud, forskningsamtale 17.10.10).

Med bruk av pauser, pust og stillhet, der dansernes uttrykksformer kom i fokus, uttrykte det musikalske samspillet en organisk kvalitet som skapte dynamikk og spenning i rommet. Selv opplevde jeg at de ulike lyd kvaliteter var med på å skape en nysgjerrig, åpen og lyttende atmosfære. Den musikalske impulsen innledet ofte en scene, ble fanget opp av danserne i lytting eller bevegelse, og utløste deretter en kroppslig respons. Gjennom forløpet av levende bilder ble de særegne lydene fra perkusjonsinstrumentene, bestemte musikalske tema, sang og tullepråk elementer som hjalp skuespillerne å strukturere sine handlinger. Musikken ga signaler om skift eller felles handlinger i kor.



FIGUR 23: TERESES DANS. MUSIKKEN ER RYTMISK OG TREKKER BARN MOT TROMMENE. FOTO: ANNE LINE BAKKEN.

Noen steder i forestillingen var særlig åpne med svært liten grad av fastlagt komposisjon (manus, vedlegg 8.3.4). Dette gjaldt spesielt *Lydleken* i starten av forestillingen, men også *Hildes dans* ([film 7](#)), der det ikke fantes noen koreograferte elementer, men i stedet en dans som var bygget på gjensidig lytting og impuls mellom danser og musiker. Dette ga dansen et uforutsigbart preg, og det skjedde ofte at barn kom med innspill under denne scenen, som for eksempel at en av Hildes sko *Pippilutta* forsvant eller plutselig befant på en liten barnefot ([analyse 2](#)). I samtale med Tor kom det fram at han er opptatt av at alle utøverne må være



åpne for at det finnes en risiko for at ting ikke blir slik man har tenkt. «Når du spelar noke med ein bestemt hensikt, da improviserar du ikkje lenger» (Tor Haugerud, forskningsamtale 17.10.10).

### *Scenografi, sko og kostymer*

Siden scenografien var tenkt som en installasjon, ble de romlige elementene og kostymene formet som en helhet, der fargene gikk i grått med røde detaljer og røde sko; grått teppe på gulvet, grå sittematter og puter med små svarte babyfotspor på, samt grå korte skjørt med babyfotspor. Grå trøyer, røde spenner i håret, grå skjorte til musiker. Alt for å framheve den attraktive rødheten i de røde skoene.

Som en innledning til prøveperioden holdt jeg to figurverksteder for aktørene og et par inviterte kunstnere med interesse for prosjektet; Anne Marit Sæther og Alf Toftner (figur 24). På verkstedet lekte vi med røde sko som jeg hadde samlet inn fra diverse bruktbuikker, eller rare sko som ble malt eller sprayet røde. Vi laget skisser og ideer til ulike skofamilier og skapte figurer som skulle spille roller i stykket: Skofigurer som skulle ha menneskelig karakter, dansesko, sansesko, lysende sko og lydsko med installert lyd, både *mekaniske* raslesko og *elektroniske* skoheadset med mini-iPoder og installerte mini-høytalere. Noen av ideene ble gjennomført på verkstedet, andre jobbet jeg videre med selv, med teknisk og praktisk hjelp fra tekniker Nils Christian Boberg, yrkesskomaker Eivind Lingås og med gode råd og hjelp fra dukkemaker Tatjana Zaitzow.



FIGUR 24: PERLEFJÆRSKO AV ALF TOFTNER OG UNDERSJØISKE SJØSTØVLER AV ANNE MARIT SÆTHER. FOTO: LISE HOVIK.



FIGUR 25: MR. KUL OG SLANGEN KA, LAGET AV LISE HOVIK. FOTO: ANNE LINE BAKKEN.

Noen av skoene fikk spille egne roller i stykket. Mr. Kul og Slangen Ka, ført av Terese og Line (figur 25) hadde sitt første møte med hverandre og med sine helt alminnelige skobrødre i en av stykkets scener. Skoene skapte undring hos barna, og noen av dem fikk dessuten en magisk virkning gjennom den musikken de hadde inni seg.<sup>57</sup>

Motivet fra eventyret, med avhugde føtter og sko som danser innover i den mørke skogen, var med i forestillingen på den måten at skoene danset videre etter at de var revet av. Musikken og skoene samarbeidet om å ta makten over danserne helt til skoene måtte rives av føttene, men den ville musikken fortsatte og danserne gikk fra å være dansere til å bli figurførere. I den aller siste scenen danser de tre små søstrene, små selskapslakksko med håndtak bak, en dans for sin mor og far, dameskoen Fru Fisk og herreskoen Salvatore. Etterhvert bryter de små skoene ut av koreografien og danser på egen hånd. Koreografien og den frie dansen får her en ny funksjon; et bilde på streng oppdragelse og opprør mot underkastelse.

---

<sup>57</sup> Oversikt over alle skofigurer (vedlegg 8.3.6).



## *Dramaturgi*

Med utgangspunkt i de sju ukene som var avsatt til produksjonen, rommets beskaffenhet, skoene vi hadde gitt liv til, danserne, skuespillerne og musikerens improvisasjoner, samt jevnlige møter med ettåringer, satte jeg som regissør, scenograf og dramaturg sammen et teaterstykke bestående av tolv små scener inspirert av H.C. Andersens eventyr ([vedlegg 8.3.4](#)).

Eventyrformen ble forlatt til fordel for en *episodisk* form, men allikevel var fire av de tolv episodene direkte hentet fra eventyret. I tre ulike situasjoner tok skoene makten over en danser, og på et tidspunkt ble alle tre drevet ut i en vill dans sammen. Dramaturgien var episodisk på den måten at hver scene kunne fungere som en liten historie i seg selv, og det skulle være rom for improvisasjon i utgangen av hver episode. Scenene avløste hverandre uten noen nødvendig kausal logikk, og vi stokket rundt på scenene helt fram til siste forestilling i prøveperioden. Jeg vil allikevel si at det fantes en indre mer kroppslig eller musikalsk logikk i forløpet som bygget på et organisk og dynamisk forhold mellom aktivitet og lytting, spenning og avspenning, gi og ta, tilbakeholdt energi og fri flyt. Dette er prinsipper som er velkjent i fysisk teater (Barba & Savarese, 1991; Grotowski, 1968; Lecoq, 2009; Murray & Keefe, 2007a, 2007b), og som her danner en vei og struktur i rommet og mellom scenene. Jeg ønsket at hele forløpet skulle danne en åpen form, der alle til enhver tid kunne bryte ut av eller endre det fastlagte, og gi hverandre nye impulser eller påfunn. Dette for å holde leken levende og gi tilstedeværelse i spillet, inspirert av den samme bevegelige dynamikken som vi kan finne i barns lek.

Grunnideen med hver scene var å fastlegge en inngang, for så å forsøke å åpne det fastlagte mot publikum, mot barna. I denne åpningen skulle utøverne lytte etter en respons og gi noe tilbake, en slags *gi-og-ta*-holdning til publikum. Noen scener var friere enn andre.

Åpningssangen var for eksempel helt fastlagt, mens lydimpromvisasjonen som fulgte var ganske åpen selv om temaet var det samme, nemlig å undersøke rommet, finne lyder og respondere på dem. Lydene var forskjellige, bevegelsene helt frie, både hver danser for seg, og i eventuelle møter dem i mellom. Ett musikalsk tema gjentok seg, men aldri til samme tid: en toneoppgang på klokkespillet utløste en lang vokal tone fra hver av aktørene, i en atonal treklang, samtidig som de rettet blikket ut mot publikum.

Vi hadde noen helt fast koreograferte danser, noen litt friere danser, noen helt fastlagte handlinger og noen ganske frie handlinger. Mellom hver episode, i overgangene, var det av og til en slags pause eller lytting, der det fantes åpninger for helt nye impulser. De plutselige skiftene eller innfallene kunne nok virke både forvirrende og befriende på tilskuerne, men improvisasjonen sørget også for å holde utøverne i våken oppmerksomhet, og de kunne gi en opplevelse av nærvær, uforutsigbarhet og risiko. Forestillingen ble avsluttet med en lekestund med skoene, der alle ble invitert opp på scenen. Etter ca. 10–12 minutter ble lekestunden avsluttet med en felles sang, den samme som i starten, mens skoene ble samlet inn.

Vi valgte å legge et fast forløp for å sikre at vi hadde noe å tilby, uansett hva barna valgte å gjøre. I prøvetiden erfarte vi flere forestillinger der barna ikke interagererte kroppslig, og der forestillingen fikk spille seg ut helt på egen hånd, uten annen uforutsigbarhet enn den aktørene selv skapte i de mer åpne scenene. Vi ønsket ikke å gjøre oss avhengige av barnas fysiske respons, da ideen bygget på fullstendig frivillig deltakelse fra barnas side, men allikevel deltok barna fysisk på scenen i 90 % av forestillingene.<sup>58</sup>

### *Dokumentasjon og filmanalyse*

Med utgangspunkt i filmdokumentasjonen (alle filmene finnes som lenker i [vedlegg 8.1.3](#)) har jeg strukturert analysene på fire ulike måter; en oversiktsanalyse, en serieanalyse, en næranalyse og en sammenliknende analyse. Jeg har stort sett benyttet intern dokumentasjon, men har også hatt nytte av eksterne filmer ([film 2 og 8](#))

### Oversiktsanalyse

Mette Valle Sannes, som laget dokumentarfilm om forestillingsprosessen ([film 2](#)), filmet under seks av prøvedagene i februar/mars 2008. Hun redigerte i tillegg til dokumentarfilmen en kort presentasjonsfilm ([film 1](#)) og tre forskningsfilmer ([film 4](#)) ut fra prinsippet om å dekke både barnepublikummets reaksjoner og forestillingen som helhet i to billedflater som kunne spilles av samtidig (split-screen). Jeg transkriberte og analyserte filmene ved hjelp av programvaren Transana, som kan merke hendelser på en tidslinje og kategorisere en mengde nøkkelord slik at det er mulig å spore forekomsten av merkede hendelser ([vedlegg 8.4.2](#)). På denne måten kunne jeg danne meg en oversikt over teaterhendelsen og

---

<sup>58</sup> I løpet av hele spilleperioden 2008–10 hadde jeg notert i forestillingsloggen at ett eller flere barn, opp til 15 barn, hadde deltatt fysisk på scenen under forestillingen før lekestunden der alle inviteres inn, i ca. 90 av 100 forestillinger.

kategorisere barnas ulike medvirkningsformer. I analysen av de tre split-screen forskningsfilmene registrerte jeg ulike former for interaksjon mellom utøverne og barna; utøvernes *dramaturgiske strategier og improvisasjonsprinsipper*, *musisk interaksjon*, *sosial interaksjon* og *teaterrelatert interaksjon*. Begrepene ga et språk for å drøfte hendelsene og undersøke barnas ulike medvirkningsformer ([analyse 1](#)).

### Serieanalyse

I tillegg til den mer oversiktspregede split-screen-analysen ([film 4](#)) har jeg også redigert en serieanalyse. Etter at jeg overtok mini DV-kassetten fra Sannes og Trondheim Media i 2012, har jeg brukt disse, i tillegg til egne filmopptak fra forestillinger fra hele spilleperioden, til selv å redigere en forskningsfilm som undersøkte en bestemt scene i forestillingen, *Hildes Dans* ([film 7](#)). Ved å sette den samme scenen, som varte ca. to minutter, sammen i en serie av åtte ulike hendelser var det mulig å registrere og synliggjøre improvisasjonenes elementer og kvaliteter, og ikke minst variasjoner i publikumsgruppas medvirkning innenfor et mer begrenset og oversiktlig tidsrom ([analyse 2](#)).

### Næranalyse

Et filmklipp fra *De Røde Skoene* under en forestilling i 2008 viser en uforutsett hendelse, der en liten gutt løper inn på scenen og deltar i *Den Ville Dansen* ([film 6](#)). Dette klippet på 57 sekunder ble brukt i en næranalyse, der jeg undersøker en uforutsett hendelse på et detaljert nivå, i en samarbeidende case-studie beskrevet i [artikkel 2](#) (Hovik, 2011a).

### Sammenliknende analyse

En av Sannes' dokumentarfilmer av *De Røde Skoene* som kun viser forestillingen fra publikumssiden ([film 3](#)), fungerer som dokumentasjon på forestillingen i sin helhet slik den ble spilt i den første spilleperioden, etter ca. åtte prøveforestillinger. Ett av mine egne opptak fra slutten av spilleperioden i Bergen i 2009, etter ca. 80 spilte forestillinger, fungerer som dokumentasjon på forestillingen slik den ble spilt i den siste fasen (filmopptak 02.10.09, Hovik, L. eget arkiv).

Den tydeligste forskjellen mellom disse to forestillingene er utøvernes trygghet i spillet. Der de i den tidlige versjonen virker forsiktige, er den siste versjonen preget av overskudd, energi

og spillelede. Det er også mange flere barn som deltar. Den sammenliknende analysen fungerer som bakgrunn for de andre analysene.

I det følgende presenterer jeg funn fra analysene og drøfter praksiserfaringer, med vekt på barnas medvirkningsformer, utøvernes improvisasjonsrom og de voksnes rolle og fokus.

### **6.1.6 Analyse 1: Barnas medvirkningsformer**

Filmene viser et vidt spekter av ulike former for deltakelse, interaksjon og medvirkning i forestillingene. Feedbackloop (Fischer-Lichte, 2008), feedbacksløyfe (Böhnisch, 2010) eller responsløyfe (Hovik, 2011a) er noe som foregår fra det øyeblikket barna og publikum kommer inn i rommet, og til de forlater det. Det er selvsagt ikke kun fysisk interaksjon som foregår, langt på vei de fleste sitter betraktende i møte med scenekunstuttrykket, særlig i starten av forestillingen. Noen er utprøvende, mens andre er svært aktive fysisk eller lydlig både fra starten av og etter hvert. Barnas engasjement spenner vidt fra en mer tilbakelemt oppmerksomhet til absorbert eller trollbundet engasjement på den ene siden og til fysisk lek, samspill og interaksjon på scenen på den andre siden (Bárány, 2008; Dunlope, 2011; Young, 2009a).

#### *Sosial interaksjon.*

Det jeg fokuserte på i den første analysen, var å skille ut de formene for medvirkning som så ut til å rette seg mot det kunstneriske uttrykket, og de som ikke gjorde det. Jeg oppdaget, gjennom å rette oppmerksomheten mot barna i split-screen-dokumentasjonen, at barnas sosiale liv spilte en stor rolle. Som regissør ser man ikke publikum forfra, man har fokuset rettet mot scenen, og det var meget interessant å oppdage i hvilken grad barna *henvender seg* mot scenen som publikum eller ikke (Böhnisch, 2010). Jeg la først og fremst merke til alt det de gjør som ikke er relatert til scenens handlinger, og selv om dette ikke var mitt primære fokus i undersøkelsen, ble det viktig å reflektere over barnas sosiale interaksjon både med tanke på aldersgrupper, gruppekulturer og lekens rolle innenfor den kunstneriske rammen vi hadde skapt. Utøverne hadde også mange tanker og refleksjoner rundt disse forholdene, som var med på å forme forestillingen underveis i spilleperioden. Etter den litt overveldende oppdagelsen av publikums sosiale liv i forskningsfilmene, ble det viktig å skille ut og identifisere ulike former for sosial og musisk interaksjon.

Det var i utgangspunktet ikke et mål i seg selv å lokke barna inn i fysisk interaksjon på scenen, men snarere å undersøke hva som skjer hvis de får frihet til å bevege seg som de selv ønsker i rommet. Denne friheten viste seg vanskeligere å formidle til publikum enn man skulle tro. Selv om vi informerte grundig ved begynnelsen av forestillingen, bryter det verbale budskapet ikke alltid gjennom teatrets innarbeidede *habitus* (6.1.8). I begynnelsen av forestillingen, når alle hadde satt seg, satte enten jeg selv eller Hilde reglene for forestillingen, men på tross av denne introduksjonen opplevde vi ofte at voksne omsorgspersoner tok ansvar for å trekke barn av scenen, noe jeg analyserer nærmere i case-studien i [artikkel 2](#) (Hovik, 2011a). Underveis i spilleperiodene ble vi oppmerksom på flere *sosiale* faktorer som påvirket forestillingen. Forskjeller i barnas alder, og om de kom i grupper fra barnehager eller sammen med foreldre, ga markante utslag.

### *Aldersgrupper og gruppekulturer*

Målgruppa var definert til ettåringer, og forestillingen ble utviklet med ettåringer i referansegruppa. Senere i prosessen trakk vi også inn to-åringer, og bestemte tilslutt at aldersgrensen skulle være ett–tre år. Dette ble den annonserte målgruppa for forestillingen, noe som hang sammen med markedsføring og vanskeligheten med å styre publikumsalderen i offentlige sammenhenger. Foreldre tar gjerne med seg alle barna sine selv om det står at den er for de aller minste. De beste erfaringene fikk vi med det aller yngste publikummet, ca. 8–18 måneder, og deres uforbeholdne, åpne og forsiktige nysgjerrighet. I denne alderen er barna ifølge Daniel N. Stern parat til å ta sine første egne skritt ut i verden, men de «navigerer fortsatt etter omsorgens tilstedeværelse» (Stern, 2003, s. 99).

Publikumsgrupper av barnehagebarn i samme alder, der det er forholdsvis mange barn sammen i en gruppe med færre omsorgspersoner, er svært forskjellig fra en publikumsgruppe av enkelte barn sammen med foreldre, venner og slektninger. Disse gruppene fordelte seg forutsigbart på ukedager og helgedager. I ukedagene kom barnehagene med opptil tolv barn per gruppe og ca. én voksen på tre barn. I helgene kom gjerne ett lite barn sammen med én–tre voksne, små grupper på to–tre barn med like mange voksne eller rett og slett ett barn og én voksen sammen, noe som betød at det ble mange flere voksne per barn enn i ukedagene.

Barnehagebarna kom i en gruppe med likesinnede, var gjerne opptatt av hverandre i tillegg til forestillingen, og oppførte seg ofte mer kollektivt. Barnehagebarnas gruppekultur kunne føre til kollektiv respons, for eksempel felles latter, roping, hopping, dansing, løping og kryping, eller flere som *samtidig* fattet interesse for trommeslageren eller grupperte seg rundt attraktive elementer i forestillingen slik som lysende sko, koffertar eller skofigurer. Gruppekulturen, eller det Gunvor Løkken kaller toddlerkulturen (Løkken, 2004) skapte tryggere og mer utforskende barn, som sammen med sine lekekamerater kunne ta skrittet ut i det ukjente. Barn som kom sammen med for eksempel foreldre, kunne opptre mer usikkert i starten, de kjente ikke de andre og holdt seg oftere tett til de voksne. Foreldrene var mer opptatt av å kommunisere med sitt barn underveis, og kunne fra aktørens perspektiv virke forstyrrende inn på barnets selvstendige innlevelse, et tema som også blir diskutert av Hernes (Hernes et al., 2010) og av Bárányi i boka *Babydrama* (Bárányi, 2008). En voksen som selv er konsentrert om scenens handlinger, bidrar til å bygge et mentalt rom i rommet, og hjelper det lille barnet å tydeliggjøre teatersituasjonen (ibid s. 86). Overvekten av voksne eller barn i rommet kunne også gi en følelse av hvem som «eide» eller dominerte rommet. Konklusjonen rundt dette problemet ble at forestillinger for de minste bør være forbeholdt de minste. Deres opplevelser må skjermes fra de litt større barna, som fort kan komme til å ta over og dominere den finstemte fysiske kommunikasjonen i rommet (Hovik, 2004, s. 31).

### *Grensen mellom lek og kaos*

Vi erfarte underveis sporadisk (anslagsvis fem av 120 forestillinger) at barn i alderen tre–fem år kunne «ta» rommet og scenen på en så selvbevisst måte at det virket forstyrrende på forestillingens form. I disse tilfellene opptrådte barna så dominerende og styrende i de sceniske situasjonene, at aktørene opplevde både deres egne og forestillingens grenser som «truet». Dilemmaet for aktørene var jo både å tolke situasjonen, og avgjøre om de skulle gripe inn eller ikke. Hvis de fant det nødvendig, skulle dette gjøres på en slik måte at fokus på forestillingens handlinger ble opprettholdt; en svært krevende situasjon å løse. På mitt spørsmål om hvor aktørens grenser går i forhold til barnas interaktive medvirkning, svarer utøverne:<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> alle sitater i de følgende avsnitt er fra lydfiler i privat arkiv, oversikt [vedlegg 8.1.4](#)

Jeg synes grensen går når barna tar over all oppmerksomheten, for eksempel når vi vanligvis har noe vårt og skjørt eller forsiktig, og de [barna] overdøver både lydmessig og bevegelsesmessig i rommet. Det er jo også den følelsen av å stå på scenen og føle at du ikke har kontroll, men så kan det jo være bra å se på for publikum allikevel! Så jeg veit ikke når grensen går. Kanskje når jeg får en idé om at publikum tenker at det ikke er sånn det skal være... (Bjerkeskaug, 13.10.10, lydfil 14)

Den [grensen] går når ungene begynner å sabotere. Det er vel der grensen går. Men det er rom for veldig mye før det skjer! (Strøm, 15.10.10, lydfil 15)

Vi må holde fast ved det estetiske, det kunstneriske. Det skal ikke være en barnehagelekestund. Barna skal få oppleve noe ekstra, noe magisk. Jeg synes det gikk for langt i forigårs, da mista vi forestillinga litt, og det synes jeg er dumt. (Vangstad, 14.10.10, lydfil 17)

Grensen er i utgangspunktet ikke definert av oss, men den finnes der, som en opplevelse hos aktørene i enkelte situasjoner. Disse situasjonene oppsto nesten alltid i forbindelse med helgeforestillinger med publikum bestående av familier med barn i ulike aldre, i tre av tilfellene med altfor mange barn i publikum (50–80). Det optimale antall barn var 20–25, men det er allikevel interessant å se nærmere på hva som kunne gå galt. Det at barn aktivt utforsket rommet, bevegelsene, musikken og forestillingens elementer, eller at de lekte med ting og hverandre, virket ikke forstyrrende inn, men ut fra logg, forskningssamtaler og intervju med aktørene kunne jeg identifisere følgende typer uønsket interaksjon fra barna:

De begynte å snakke og spørre hverandre og de voksne om hva som skjedde, om hvorfor aktørene ikke snakket, om hva ting var, eller hvorfor de gjorde sånn og slik.

De inntok scenerommet med en selvbevisst holdning: Se på meg! Se hva jeg gjør! Oppmerksomheten ble flyttet fra forestillingen til enkelte barn.

De grep av og til inn på så kraftfulle måter at de ødela ting. De største rakk akkurat opp til de hengende skoene, og kunne rive og slite i dem for å få tak i dem. De kunne rive ned sko, stikke av med sko eller instrumenter uten å bringe dem tilbake, eller tvinge til seg ting de ville ha, småsloss med andre barn og liknende.

Utøverne opplevde noen få slike situasjoner, og løste dem uten at forestillinger ble ødelagt, det vil si avlyst, eller at barn ble skadet. Det er riktig å si at grensen for uønsket interaksjon ble utfordret i disse tilfellene. Disse erfaringene var alvorlige for utøverne, og jeg antok at det ville innebære et ønske om tydeligere grenser, mindre interaksjon eller andre uttrykk for slitasje underveis i spilleperioden. Men i samtalene om dette temaet var aktørene utvetydige. De mente at denne risikoen var de var villige til å ta. De gode erfaringene med

interaksjonskonseptet var mye viktigere, og ga dem mye tilbake i form av umiddelbar, positiv og lykkelig respons fra barna.

Stort sett er det berre bra for oss [at barna forstyrrer]. Nokre gongar er det godt å berre spele framsyninga, og andre gongar er det godt å bli satt litt på prøve også. Men det må vere kommunikativt. Når det er altfor mange [barn på scena], blir det ikkje kommunikativt lenger, og da blir det berre eit kaos som er ukontrollerbart, og da mister vi dei møtene, synst eg. Men det skjer jo ikkje ofte, da.  
(Haugerud 17.10.10, lydfil 18)

Som regel var interaksjonen i takt med innholdet i stykket, og det oppsto en helt egen tilstedeværelse og samklang mellom aktører og publikum hver gang dette skjedde, av og til på tross av forstyrrende eller utfordrende situasjoner.

### *Musisk kommunikasjon og medvirkning*

Ganske tidlig i observasjonene av forestillingene begynte jeg å identifisere tre hovedtyper interaksjon fra barnas side; Betraktende/Lyttende, Lekende og Utøvende. Disse har jeg kunnet følge gjennom hele spilleperioden, og de kommer tydelig fram i dokumentasjonsmaterialet. I det videre analysearbeidet la jeg til fire undergrupper av utøvende barn ut fra hva slags aktiviteter de utøvde. Selv om jeg i ettertid har funnet andre relevante kategorier i relaterte forskningsprosjekter (tabell 1, [kapittel 3.5](#)), velger jeg å presentere mine egne kategorier her. Ved hjelp av begrepet *musisk kommunikasjon* (Bjørkvold, 2007; Trevarthen & Malloch, 2009), forsøker jeg å etablere en grundigere forståelse av hva slags kommunikasjon som foregår i teaterhendelsen, men begrepet fungerer ikke så godt som analysebegrep. Barn som lytter, leker eller hopper er alle sammen i musisk kommunikasjon, men det kan være nyttig å skille mellom dem.

1. **Betraktende/Lyttende.** Betraktende og lyttende barn sitter med store øyne og ofte med åpen munn gjennom store deler av forestillingen. De sitter gjerne i noens fang, eller søker tilflukt hos en voksen underveis, men de følger interessert med på alt som skjer på scenen. Etter hvert kan de respondere mer kroppslig, og under lekestunden til slutt, trenger de kanskje litt tid på å entre scenen, men blir etter hvert ivrige i skoleken.
2. **Lekende.** Lekende barn utforsker grensen mellom scene og sal, det vil si grensen mellom dansemattene og sitteplassene. De prøver seg utpå gulvet en kort stund, for så å hive seg trygt i «havn». De lirker foten under teppekanten og trekker den tilbake, de hopper eller danser frem og tilbake mellom mattene og teppet. Det ser ut som om selve grenseutforskningen er vel så viktig som forestillingen. Under lekestunden utfolder de seg fritt.



3. **Utøvende.** Utøvende barn er de som vil være aktivt med i ulike former for samspill med rommet, tingene, utøverne, dansen eller musikken. De kan utforske hele rommet eller sette seg midt på scenegulvet. De krabber oppå trommene for å spille, prøver skoene, danser med danserne. Noen bare stiller seg midt på scenen og betrakter, mens handlingen utspiller seg *rundt*, og av og til *med* dem. I gruppen av utøvende barn var det mulig å skille mellom musikere, dansere/skuespillere, vandrere og sansere:
- a. **Musiker.** Det finnes noen barn som allerede i begynnelsen av forestillingen relaterer seg direkte til musikken og musikeren, og som ved første og beste anledning krabber bort i det innerste høyre hjørnet, der musikeren sitter, og vil bidra med sine innspill. Barna kan også komme med vokale innspill til musikken.
  - b. **Danser og Skuespiller.** Noen barn speiler aktørenes bevegelser, de mimer handlinger og deltar i dansen, med eller uten fysisk kontakt med aktørene, og med eller uten sko.
  - c. **Vandrer.** Dette er barn som vil utforske rommet, som er opptatt av å undersøke alt som finnes der, og som vandrer rundt i utkanten av rommet, over eller utenfor scenen.
  - d. **Sanser.** Noen barn vil bare stå eller sitte midt på scenen, omsluttet av alt som skjer, og føle med hele kroppen at de er en del av hendelsen. De ser ut til å bruke alle sansene og tar gjerne fatt i en sko og undersøker det taktile ved den.

Disse kategoriene er ikke faste, og enkelte barn gikk gjennom flere av kategoriene i løpet av forestillingen. Forestillingen ga dermed rom for hvert enkelt barns individuelle tilnæringsmåte, noe som kan være avgjørende i forhold til barnets opplevelse av trygghet eller mulighet for utfoldelse. At det av og til kunne foregå en transformasjon fra stille betraktning til lek eller dans på scenen, var en viktig dimensjon, som også var med på å forme de voksnes opplevelser av forestillingen. På tross av at det alltid foregår mer eller mindre subtile former for kommunikasjon mellom scene og sal, selv i de mest tradisjonelle teaterforestillinger, ble den fysiske og aktive deltakelsen denne forestillingens viktigste element. Det ble etter hvert en slags forutsigbarhet i barnas ønske om fysisk interaksjon. Barna bidro til, formet og utvidet skuespillernes improvisasjonsrom, og skapte samtidig en unik scenisk opplevelse for de som var til stede som betraktende publikum.

### 6.1.7 Analyse 2: Utøvernes improvisasjonsrom

Improvisasjon og lek i et tverrkunstnerisk samspill dannet både arbeidsform og metode i utviklingen av *De Røde Skoene*. Den ferdige forestillingen hadde en intensjon om å åpne for improviserte sekvenser, men fulgte ikke tradisjonelle improteatersjangre som ofte er basert på verbal kommunikasjon, rollefigurer og faste regelsett (Frost & Yarrow, 2007; Johnstone, 2007 [1979]; Spolin, 1999). I stedet utviklet vi et eget språk i samspillet mellom musiker og dansere ved å ta i bruk musikalske fri-improvisasjonsprinsipper, basert på lyttende samspill (Alterhaug, 2006; Cage, 2011; Duch, 2010; Steinsholt & Sommerro, 2006; Åse, 2009).

I samtaler med aktørene oppdaget jeg på et tidspunkt at vi hadde ulike oppfatninger av deres roller i stykket. Musikeren spiller musikk, skuespillerne spiller teater, og danseren danser, men jeg som regissør har definert dem inn i et felles improviserende kroppslig og musikalsk språk som ikke er knyttet til kunststartene, men til det *musiske* samspillet dem i mellom. Jeg har ikke betraktet dem som rollefigurer, men mer som performance-aktører (Kjølner, 2011), nesten av-individualiserte, forsterket av like kostymer, og mer *seg selv* i et slags åpent medierende improviserende modus. Det er heller ikke aktørene som står i sentrum; det er forestillingen, barna og skoene. Skoene spiller rollekarakterene i stykket, mens utøverne er med på leken. Med Gadamer kan man si at leken leker seg selv (Gadamer, 2010 [1960]), og at det er i mellomrommet eller i *møtet* mellom den som leker og det hun leker med, at hendelsen utspiller seg.

#### *Møtet med barna*

Alle utøverne ga uttrykk for at de opplevde den fysiske interaksjonen i møte med barna som en meget positiv erfaring, på tross av at jeg hadde forberedt dem på at dette var et slags risikoprojekt som vi ikke kunne vite utfallet av. Jeg forsøkte hele tiden å være sensitiv for aktørenes spilleerfaringer, og jeg arbeidet underveis med å hjelpe dem å finne gode strategier for å takle nye, uventede og vanskelige situasjoner. Jeg fikk inntrykk av at barnas og publikums ofte overveldende positive respons ga dem lyst, mot og spille glede:

Jeg opplever det [møtet med barna under forestillingen] som noe veldig fint. Det er fint å få kontakt med ungene. Responsen fra dem, gleden de uttrykker gir meg også glede. [...] Det er jo impulsiv respons hele tiden, og jeg liker det. Jo tryggere jeg blir, jo artigere blir det. (Strøm, 15.10.10, lydfil 15)

I arbeidet med å møte barna, se dem og lytte til deres innspill, blir skuespillerne også tydelig påvirket av barnas væremåter. Voksenrollen endrer seg når de går inn i samspill med barna:

Jeg opplever at vi møter barna, på en måte, på samme nivå [...] Jeg likestiller meg veldig med barna, og bruker tiden i starten på det. Jeg ser like mye på barna som de ser på meg. Jeg prøver å justere meg inn, rett og slett, i deres verden, men samtidig vet jeg jo at vi er store og har på oss kostyme, så vi er jo på et annet nivå også. Men allikevel har vi jo jobba mye med det å utforske barna og deres språk. Vi er liksom inni den atmosfæren, med ettåringene som undrer seg og oppdager alt. Jeg føler meg rensa for voksentanker. (Bjerkeskaug, 13.10.10, lydfil 14)

### *Uforutsigbarhet og risiko*

På spørsmål om hvordan de opplever barnas uforutsigbare medvirkning, svarer utøverne:

Stort sett er det fint og greit og bra. Nokre gongar er det plundrete. Nokre barn er jo ikkje så interessert i det som går føre seg, og vil berre sjekke ut dei tinga som er der, eller herje rundt heilt utan sensibilitet, men det er ganske få av den typen, da. Stort sett er det berre bra for oss. (Haugerud, 17.10.10, lydfil 18)

Nå er det jo blitt sånn at hvis det ikke skjer noe, så blir jeg nesten skuffet, hvis vi ikke får noen utfordringer eller at det skjer noe nytt. Vi vil jo det mer og mer. (Strøm, 15.10.10, lydfil 15)

Jeg liker det veldig godt. I starten likte jeg det ikke så veldig godt, eller det var dobbelt, jeg syntes det var skummelt. Men nå så syns jeg det er kjempeartig. [...] Jeg føler vi har en viss kontroll uansett. (Vangstad, 14.10.10, lydfil 17)

Jeg synes det [den uforutsette medvirkningen] er veldig gøy! En sjelden gang blir jeg litt irritert, sånn som da en drev og ropte så fælt, nå på mandag, for han ropte så høyt, og rett inn i øret mitt, og da kjente jeg at jeg faktisk ble irritert, men det er veldig sjelden. Og av og til blir man jo litt svett av å tenke på at det sitter folk og vurderer forestillingen. Jeg blir opptatt av at de voksne må se at barna er velkomne, og at vi ikke overser dem, ikke sant, men samtidig skal vi holde spillet i gang, og anerkjenne det de kommer med [...]. Men jeg synes jo det er veldig artig. Jeg skulle egentlig ønske at vi hadde enda mer av det, for vi har jo [fast]satt forestillingen veldig. Vi snakka jo i starten om at vi kanskje kunne hoppe over en sekvens, og hvor løst vi kan ha det. Vi kunne for eksempel tatt sangen midt inni forestillingen, for den pleier de jo å høre på, men så tror jeg at vi ikke har helt plass til det. (Bjerkeskaug, 13.10.10, lydfil 14)

### *Variasjoner*

Hilde var den av aktørene som viste størst interesse for og glede av å improvisere. På Festningsdagene i Trondheim i august 2008 gjennomførte jeg sammen med Tor og Hilde et eksperiment der hele forestillingen ble improvisert fire ganger for publikum med kun de to

som utøvere. Hennes lekenhet støttet av Tors uforutsigbare musikalske impulser skapte alltid nye uttrykk innenfor den samme situasjonen. Særlig ble dette tydelig i scenen som vi kalte *Hildes Dans* der hun danser med Pippilutta-skoene (8.3.6). I forestillingen ble dette en morsom og vill dans, som alltid var litt forskjellig ut fra barnas innspill og musikkens impulser. Det skjedde flere ganger at Hilde bare fikk én sko å danse med fordi et lite barn hadde tatt den andre og trykket den tett inntil seg. I forskningsfilmen *Hildes Dans* (film 7) ser vi sju ulike klipp av denne scenen, og i tabell 6 viser jeg hvilke variasjoner som kommer til syne i filmklippene.

TABELL 6: HILDES DANS, 8 IMPROVISASJONER

Sted, tid	Lyd fra musiker	Barn på scenen	Sceniske utfordringer
<b>a</b>	Abrupte lyder	3-4	Barn på tromme
<b>b</b>	Plingelyder	1	Ingen
<b>c</b>	Bankelyder	4-5	Ingen
<b>d</b>	Slit-drum	3	Barn har tatt Hildes sko
<b>e</b>	Gnisselyder	3-4	Flere som vil hoppe og danse
<b>f</b>	Skarpe knivaktige lyder	1-5	Barn som tar andre sko
<b>g</b>	Pistre blåse-lyder	1-4	Barn har tatt på seg Hildes sko
<b>h</b>	Skrapende pusselyder	4-5	Barn lager høye lyder

Variablene er *tid og sted* i perioden mars 2008 til oktober 2010, *lyder fra musiker, antall barn* på scenen og *hvilke innspill barna gir*.<sup>60</sup> Ved å sette de åtte scenene visuelt etter hverandre i et redigert forløp er det mulig å identifisere aktørenes improvisasjonsrom. Filmen viser at det foregår en kontinuerlig gjensidig påvirkning mellom musikerens lyder, barnas innspill og skuespillerens bevegelser og uttrykk. Slik jeg tolker scenene er det rom for store variasjoner både musikalsk og bevegelsesmessig, men faste rammer og regi gir likevel improvisasjonen en ganske stram og forutsigbar form som hjelper utøverne til å opprettholde et kunstnerisk fokus. Det er i dette spillerommet mellom fri improvisasjon, barnas innspill og en stram regi, koreografi og komposisjon at forestillingen har funnet sin form.

<sup>60</sup> Faktisk tid og sted er ikke oppgitt, men markert med bokstaver for å anonymisere deltakerne. Jeg har også bevisst gjort filmene uklare, for å skjule barnas identitet.

### 6.1.8 Analyse 3: De voksnes rolle og fokus.

At barn og voksne deler en kunstopplevelse, kan sies å være en kvalitet i seg selv. Det at voksne gleder seg over eller hengir seg til det som foregår på scenen, virker inspirerende for barna, fordi de som oftest er tett knyttet til de voksne, og er avhengig av deres trygge omsorg. Voksne kan oppleve usikkerhet om hva som forventes av dem i en barneteaterforestilling som inviterer til interaksjon, derfor er det viktig med en vennlig mottakelse og klare beskjeder til de voksne (Hernes et al., 2010, s. 109-116).

For å være tydelige med hensyn til hva som skulle skje, og hva vi forventet av de voksne, holdt vi alltid en liten innledning der jeg eller Hilde sa følgende til publikum, men henvendt til de voksne:

Velkommen alle sammen – store og små!  
Før vi begynner vil jeg gjerne få si noe til de voksne:

Vi har laget denne forestillingen for de aller, aller minste, de som er rundt ett år – og det betyr for oss at de små skal få lov til å oppleve denne forestillingen på sin egen måte, med alle sine sanser og med hele kroppen. Det betyr derfor at de gjerne må få bevege seg rundt omkring i rommet mens forestillingen pågår. Det er helt lov, og helt frivillig. De voksne må IKKE stoppe de små hvis de ønsker å delta på ulike måter, i dansen, eller i leken. Dette er vår regel! Hvis noen allikevel gråter, eller ikke vil være her, er det fint om dere tar med barnet ut, og kommer inn igjen senere, for vi jobber mye med lyd og lytting. Husk å skru av mobiltelefoner. Vi lar forestillingen gå over i en lekestund til slutt, men vi vil tydelig markere når lekestunden er slutt, så dere vet når det hele er ferdig.

Da er vi klare. Alle klare? Da begynner vi!  
(Introduksjonstekst *De Røde Skoene*, manus [vedlegg 8.3.4](#))

På tross av dette kunne vi ofte oppleve at voksne virket inn i forestillingen på forstyrrende måter, for eksempel ved at de disiplinerte barna ved å holde dem tilbake, eller styrte deres oppmerksomhet eller bevegelser. Av og til kunne de forstyrre ved å halvhøyt forklare barnet hva som skjedde på scenen. Alt dette skjedde i beste mening fra de voksnes side, men det var utfordrende for utøverne, som hadde utviklet et språk som ikke kom de voksne i møte. For mange voksne er behovet for kontroll gjennom kjente strukturer, og tryggheten ved kulturelle koder og innarbeidede vaner (habitus) sterkere enn gleden ved lek og improvisasjon. Våre erfaringer peker allikevel i retning av at den beste støtten barnet kan få i sin kunstopplevelse, er en trygg og sensitiv voksen som klarer å gi slipp på kontrollbehovet, som selv kan glede seg over forestillingen, og som lar barnet få oppleve og utforske

forestillingen på sin egen måte. At mange voksne ble oppmerksom på og delte barnets glede over å få delta, var en viktig kvalitet i *De Røde Skoene*.

I løpet av spilleperioden i Bergen, 21.9 -3.10.09, gjennomførte jeg en responsundersøkelse blant de voksne publikummerne. Den ble formulert som en svært enkel skriftlig spørreundersøkelse, da de voksne ikke kunne forventes å ha tid eller anledning til noe mer omfattende rett i etterkant av forestillingen. Med barna rundt seg, og med klær, støvler, regntøy og bussen som ventet utenfor i fokus, kunne de i høyden rekke å svare helt kort, og det viktigste i denne settingen ville være å få en indikasjon på deres egen opplevelse av det som nettopp hadde skjedd. Jeg trykket opp og delte ut et lite ark med følgende tekst og spørsmål:

Jeg (regissøren) trenger din respons som bakgrunn for mitt forskningsarbeid om teater for de minste. Kan du skrive noen få setninger om:

**1: Hva tenkte eller opplevde du under / etter forestillingen?**

**2: Hva tror du ditt / dine barn opplevde under forestillingen?**

**Kryss av:**

Jeg er forelder, venn eller slektning av barnet/barna

Jeg er pedagog eller barnehageansatt

Jeg er student

Jeg hadde ansvar for \_\_\_\_\_ antall barn.

**Tusen takk!**

Jeg samlet inn til sammen 108 besvarelser, hovedsakelig i løpet av den første spilleuka. Responsen var temmelig lik, og temmelig entydig positiv, så det virket unødvendig å samle inn flere besvarelser. Etter å ha sortert publikumsgruppene forelder, venn eller slektning mot pedagog eller barnehageansatt og førskolelærerstudent, viste det seg noen tendenser, som jeg vil presentere i de følgende avsnittene.<sup>61</sup>

### *Foreldre*

Foreldre og slektninger var fokusert på sitt eget barn, og målte forestillingen med dette barnets «øyne». Denne publikumsgruppen uttrykte begeistring og glede, men var mer

---

<sup>61</sup> Alle sitater er hentet direkte fra spørreskjemaene, som er lagret i eget arkiv. Skrivefeil kan forekomme.

sensitive for skremmende og skumle elementer som høy musikk og spenningsskapende lyder:

Nydelig scenografi, skofigurer, lyder, skuespillere m.m. Det er mulig at det er litt langt? Innimellom er lydene litt «skummel» i forhold til det fysiske / evt figurene som spiller (i forhold til min unge) Utrolig mye vakkert.  
(Forelder med ett barn onsdag 30.9 kl. 12.30)

Han var helt bergtatt. (Forelder onsdag 30.9 kl. 12.30)

Fantastisk moro. Sønnen min var litt skeptisk først, men tødde opp etter 10-15 minutter, og hadde en kjempefin opplevelse!  
(Forelder med ett barn onsdag 30.9 kl. 12.30)

Glede, undring, en fantastisk forestilling, meget godt pedagogisk lagt opp. Tror Mathilde storkosa seg – fikk ta del i opplevelsen på scenen. Bestemor til Mathilde. Stor takk til all! (Bestemor med ett barn onsdag 23.9 kl. 12.30)

Positivt overrasket, bra kommunikasjon & samspill med barna. Hadde en fin opplevelse av forestillingen. (Forelder med ett barn, lørdag 3.10 kl. 12.30)

### *Pedagoger*

Pedagogene la mer vekt på barnas felles opplevelser og satte veldig tydelig pris på det åpne interaktive samspillet. Min observasjon av at de av og til åpenbart opplevde et dilemma i forhold til om de skulle gripe inn og hente et barn fra scenen, var noe som ikke kom fram av besvarene:

Positivt at barna fikk være med – flott for oss voksne – avslappende og spennende for store og små. Tror barna opplevde undring, glede, humor. Spennende.  
(Pedagog med ansvar for sju barn, fredag 2.10 kl. 9.30)

Fantastisk flott☺ Barna var helt oppslukt☺ Klarte å fange oss alle☺ Vi synger alle ta to ta to☺ (Pedagog med ansvar for åtte barn, onsdag 23.9 kl. 12.30)

Utrolig artig stykke med mye hendelser og inntrykk. Ungene ble nok totalt målbundet og fasinert. Det at barna fikk engasjere seg i stykket var meget positivt.  
(Pedagog med ansvar for to barn, tirsdag 22.9 kl. 11)

### *Studenter*

Flere studenter virket mer overrasket over forestillingens form, og reflekterte mer over dette enn de andre gruppene. De satte opplevelsen i sammenheng med det de hadde lært om barneteatrets virkemidler, og satte ord på dette:

Fascinerende blanding av kropp, stemme, musikk og sko! Fint samspill med barna!  
(Student tirsdag 22.9 kl. 11)

Det var ganske sprøtt men jeg likte det. Klarte ikke la være å følge med. Jeg såg barna var fasinert. Har ikke vært på et barneteater som varte så lenge, men fungerte for barna. Det var aldri kjedelig. (Student tirsdag 22.9 kl. 9.30)

Et kjempekoselig teaterstykke med flotte lydinnslag og skuespillerprestasjoner. Morsomme kulisser og bruken av sko var fantastisk. Så ut som både barn og voksne koste seg. Etter forestillingen følte jeg glede og inspirasjon til å prøve nye ting med barna. (Student torsdag 24.9 kl. 9.30)

Avslutningsvis vil jeg oppsummere de voksnes rolle og fokus i teaterhendelsen som svært viktig for barnas opplevelser. I likhet med Hernes (2010, s. 111), Osten (Bárány, 2008, s. 86) og Young (2004, s. 23) har vi erfart hvordan de voksne både kan bidra til en trygg og spennende kunsterfaring, og hvordan de kan hindre eller forstyrre barnas sanselige tilnæringsmåter til kunstuttrykket. Siden en forestilling for de minste ofte er barnets aller første, blir det ekstra viktig å ivareta tryggheten og gleden en slik opplevelse kan gi.

## Artikkel 1 og 2

Analysene over dannet utgangspunkt for mine første to vitenskapelige artikler. De følgende to artiklene er skrevet i begynnelsen av ph.d.-arbeidet, i 2009–10, og fungerte dermed som det teoretiske springbrettet inn i skriveprosessen.

Begge artiklene ble fagfellevurdert og tatt med et bokprosjekt initiert av en gruppe pedagoger fra Universitetet i Tromsø; Marte Liset, Anne Marit Myrstad og Toril Sverdrup. Prosjektet ledet fram til utgivelsen *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (Liset et al., 2011)

Bokas overordnede perspektiv har søkelyset rettet mot de yngste barnas medvirkningsrett i barnehagen, og hvordan et kroppslig møte mellom mennesker, store og små, alltid er improvisert. Boka retter seg særlig mot førskolelærerstudenter med innspill om hvordan pedagoger kan trekke erfaringer fra drama og teaterfeltets kompetanser på dette området. Artiklene presenteres her som nettbok, og følger derfor en annen sidehenvisning.



### [Artikkel 1. Nærværets betydning i barneteater for de minste](#)

Artikkelen undersøker nærværets betydning i små barns møte med scenekunst; teatrets nærvær, skuespillerens nærvær og barnas nærvær. Bilder fra forestillingen *De Røde Skoene* fungerer som eksempel materiale (side 1 i nettboka).

### [Artikkel 2. Grenser og terskler i barneteater for de minste](#)

En case-studie og næranalyse av et videoklipp ([film 6](#)) fra forestillingen, der Erika Fischer-Lichtes teorier om kroppslig nærvær og responsløyfen aktiviseres og undersøkes (side 36 i nettboka).



Kunstpraksis 2:

## Rød Sko Savnet – installasjonen



FIGUR 26: RØD SKO SAVNER MAKE. FOTO OG DESIGN: LISE HOVIK.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Bilde til plakat og flyer om installasjonen på Sverresborg Trøndelag Folkemuseum (2011).

## 6.2 Kunstpraksis 2: Rød Sko Savnet – installasjonen

### 6.2.1 Barndomsminner og nostalgi

*Rød Sko Savnet* handler om minner, om barndom, om lek og nostalgi. For å skape en bro mellom voksnes ofte nostalgiske barndomsminner og barns konkrete, sanselige opplevelsesverden, har denne utstillingen blitt til. *Rød Sko Savnet* er inspirert av eventyr, drømmer, røde sko, danseglede, musikk og ting som bærer historier i seg. Leker og barnemøbler som er velbrukte, slitte og kroppslige.

En liten krakk til en liten kropp.

En liten hest som er akkurat passe stor til å ri i galopp.

En gammel sko som har mistet kompisen sin.

Noe mistet, noe funnet, noe rødt, noe søtt, noe bløtt.

Noe svart, noe hardt.

Hvite barndomsminner, våte sokker, røde støvler og en lang, lang vei å gå...

Velkommen til en sanseopplevelse med de minste barna som veivisere!<sup>63</sup>

Ideen om en interaktiv installasjon for de minste lå allerede i prosjektsøknaden til teaterforestillingen *De Røde Skoene*.<sup>64</sup> Teaterrommets egne kvaliteter skulle danne en viktig kunstnerisk dimensjon, og tanken om de små barnas egne kroppslige aktivitet og medvirkning var et sentralt premiss. Spillerommet, slik det ble utformet, bar preg av å være installasjon mer enn scenografisk illusjon ([film 5](#)), men det var åpenbart hvordan teaterkonvensjonene allikevel dominerte rommet i kraft av adskillelsen mellom scene og publikumsplasser. Forskningsprosjektet hadde en intensjon om å utvikle en åpen form, som kunne gi rom for barns lek og medvirkning, og dette hadde vært et tilbakevendende tema i forskningssamtalene. Erfaringene fra spilleperioden med *De Røde Skoene* viste en tendens mot å lukke forestillingen i en fast og forutsigbar form. Barna deltok, men de påvirket ikke i stor grad forestillingens form eller innhold. I den oppsummerende samtalen etter forestillingsperioden reflekterer gruppa sammen over ønsket om å skape en improvisert teaterform i samspill med barna:

*Koreografen:* Det er veldig krevende å holde en fullt ut improvisert forestilling. En forestilling er ikke det samme mediet som en fri improvisert jazzkonsert. Fort kan det bli en lekestund, og den sceniske forestillingen går i oppløsning.

---

<sup>63</sup> Plakattekst ved inngang til installasjonen ([vedlegg 8.3.7](#)).

<sup>64</sup> Finnes i eget arkiv og hos Norsk Kulturråd.

*Regissøren:* Jeg hadde tenkt at dette jo godt kunne skje, at forestillingen kunne få lov til å gå i oppløsning, men så merker jeg at det liker jeg jo ikke, så det blir en konflikt når et barn tar over showet og gjør noe annet med forestillingen enn det jeg hadde tenkt. Tydeligvis har jeg da behov for å kontrollere dette, eller at dere kontrollerer det. Jeg ønsker at det skal finnes en form som ikke går i vasken på grunn av et urolig barn.

*Skuespilleren:* Og da har man egentlig utelukket improvisasjon, for da er man redd for at det ikke skal bli bra.

*Regissøren:* Ja, det er vel det kravet vi stiller til oss selv, om at det alltid skal være bra, som hindrer oss i å improvisere og holde det helt åpent. Dette er jo en slags kombinasjon av en forestilling og en installasjon, i og med at barna får lov til å bevege seg inn og leke med ting både underveis og etterpå. Men det å virkelig åpne det helt, det har jeg ikke knekt den dramaturgiske koden på. Men kanskje ved å prøve det ut... (Forskningssamtale med kompaniet 28.03.08, lydfil 4)

Da jeg bestemte meg for å gå i gang med en ny kunstnerisk forskningsfase, var det nettopp for å utforske det potensialet som lå i en mer åpen og improvisert form. Forestillingens regi hadde på ulike måter motarbeidet utøvernes frie improvisasjon og barnas frie lek. Tanken om å gi rom for de frie uttrykksformene var i tillegg styrket gjennom mine studier omkring lek, definert som en frivillig aktivitet (Huizinga, 1993 [1938]), og fri improvisasjon, forstått som en kunstsjanger og metode som bygger på det å skape noe i samme øyeblikk som det framføres (Duch, 2010; Johnstone, 2007 [1979]; Spolin, 1999; Steinsholt & Sommerro, 2006; Østern, 2009). Min intensjon om å undersøke potensialet i den musiske kommunikasjonen mellom små barn og kunstnere trengte å utvikles gjennom en kunstpraksis som i større grad åpnet for leken og improvisasjonen.

## **6.2.2 Fra forestilling til installasjon**

Under Festningsdagene i juni 2008 fikk jeg sammen med Tor Haugerud og Hilde Bjerkeskaug anledning til å prøve ut et åpent improvisasjonskonsept i installasjonen fra *De Røde Skoene*. Rommet var det samme som under forestillingene, men Hilde og Tor improviserte fritt over tema fra forestillingen for et sammensatt familiepublikum. Erfaringene herfra bekreftet at installasjonen av røde sko dannet et egnet lekemateriale som kunne gi større rom for barnas egen lek og utfordre utøvernes improvisasjonspotensiale.

Ved å utvikle denne ideen og skape en ny ramme – installasjonen – der teatrets grenser og terskler mellom kunst og publikum ikke var fastsatt, ville det bli mulig å gjøre nye erfaringer

om medvirkning og lek i en åpen kunstform. I utformingen av søknad om støtte fra Kunstløftet (*Kunstløftet 2008 –*) formulerte jeg ideen om å bruke røde sko, gamle leker og barnemøbler sammen med filmprosjeksjoner i en romlig installasjon som småbarnsgrupper skulle inviteres inn i. I tillegg la jeg vekt på de musiske hendelsene som skulle arrangeres i installasjonen. Profesjonelle improvisasjonsmusikere og dansere skulle fylle rommet med lyd og bevegelse, musikk og dans i et fullt ut improvisert møte med barna.

Installasjonskonseptet skulle iverksette et mer *likeverdige* møte mellom barnas lek og kunstnerens improvisasjoner enn teaterforestillingen hadde gjort. I et intervju med Kunstløftet begrunner jeg det slik:

Jeg erfarer at de trenger å være kroppslige i sitt møte med kunsten, og det er med det som utgangspunkt jeg skal jobbe videre med prosjektet. Kunst for de minste er ikke knyttet til kunstform, men *hvordan* de minste opplever kunst på en kroppslig måte. Da må man kanskje finne andre måter å møte barna på. Slik blir det et tverrkunstnerisk prosjekt hvor det ikke er kunsten som styrer, men barna. (Pettersen, 01.10.10)

Prosjektet fikk på denne måten en dreining mot det pedagogiske og det anvendte teater og performancefeltet (Nicholson, 2005; Shaughnessy, 2012). Først senere ble jeg oppmerksom på internasjonale kompanier som hadde gjort liknende prosjekter med installasjonsliknende konsepter, for eksempel forestillingen *Baby Balloon* av britiske Oily Cart Theatre (*Oily Cart*, 2013; Young, 2004), som har gjort interaktive installasjoner med levende musikk for de minste (2–5 år) siden 1981 (!) og for de aller minste (0,6–2 år) siden 2002. Et annet eksempel er forestillingen *Peep* i det skotske Starcatchers-prosjektet (Dunlope, 2011; *Starcatchers*, 2013; Young, 2009b). På dette tidspunktet i forskningsprosessen var det uansett nødvendig å gå videre i utforskningen av barnas fysiske deltakelse gjennom egen kunstnerisk praksis.

I arbeidet med installasjonskonseptet *Rød Sko Savnet* gjorde jeg også denne gangen et forprosjekt i samarbeid med studenter.<sup>65</sup> Installasjonen ble formet i dramarommet på DMMH. Vi brukte røde sko, gamle leker og barnemøbler og to projiserte filmer fra taket ned på en dyne på gulvet og på en gammel barneseng. Det som fenget min interesse mest i dette eksperimentet, var hvordan de små toddlerne flokket seg omkring filmprosjeksjonene, og hvordan de brukte hele kroppen i sin utforskning av disse «flytende» objektene av lys og skygger. I arbeidet med en vitenskapsteoretisk artikkel om lek bestemte jeg meg for å bruke

---

<sup>65</sup> Studenter på fordypningsenheten Småbarnspedagogikk på Toddlerdagen, DMMH 4. nov. 2010.

et kort filmopptak jeg hadde tatt av denne leken som utgangspunkt for en preliminær analyse basert på en diskursiv teoretisk tilnærming (analyse 5). Jeg brukte deretter analysen som bakgrunn for en undersøkelse av lekens diskurser i en vitenskapelig artikkel om lek som musisk kommunikasjon. Artikkelen leter etter, og formulerer, et lekbegrep som kan forbinde lek og kunstnerisk improvisasjon ([artikkel 3](#)).

Arbeidet med å forberede installasjonen foregikk parallelt med forprosjektet, den preliminare analysen og artikkelskrivingen. Selv om artikkelen om musisk kommunikasjon ble skrevet før gjennomføringen av kunstprosjektet og installasjonsperioden på Sverresborg, velger jeg her å presentere kunstprosjektet først.

Det forberedende arbeidet med installasjonsprosjektet *Rød Sko Savnet* besto delvis av verkstedarbeid med installasjonsobjektene, filmproduksjon og arbeidet med å finne en institusjonell samarbeidspartner, som var interessert og kunne tilby et egnet og tilgjengelig utstillingsrom for installasjonen. I det følgende beskriver jeg hvor, når, med hvem og hvordan prosjektet ble gjennomført.

### **6.2.3 Museet som arena**

I arbeidet med å finne institusjoner og samarbeidspartnere til installasjonen gjorde jeg flere interessante erfaringer med ulike kunstarenaer. Jeg siktet høyt og fikk napp hos Trondheim Kunstmuseum allerede våren 2009. De var svært interessert i et prosjekt rettet mot de minste, det var faktisk et satsingsområde hos dem, og perioden jeg antydte (våren 2010) passet fint. Jeg skulle få den største utstillingssalen i hjertet av museet. I møte med museumspedagog og direktør møtte jeg nysgjerrighet, interesse og velvilje. Likevel, da saken etter lang tid ble behandlet i Kunstnerisk Råd høsten 2009, ble den avvist på uklart grunnlag. Jeg fikk aldri noen formell begrunnelse, verken skriftlig eller muntlig, fra rådet.

Neste initiativ rettet seg mot Nordenfjeldske Kunstindustrimuseum våren 2010. Her var kanskje terskelen litt lavere, og jeg foreslo at installasjonen kunne stå i en kombinasjon med museets egne historiske skosamling. Her var det også interesse og åpen nysgjerrighet for målgruppa, og vi kom så langt som til å vurdere ulike utstillingsrom i museet. Etter en tid viste det seg at tidsperioden vi hadde satt våren 2011 allikevel ikke passet, og det hele måtte utsettes. Dette hadde jeg ikke tid til, og jeg oppsøkte derfor Sverresborg Trøndelag Folkemuseum. Her klaffet alt fra tidsperiode, rom, engasjement og ikke minst en etablert

kommunikasjon med målgruppa i barnehagene. Sverresborg har siden 2003 satset på barn som publikumsgruppe, og har utviklet en tenkning og en praksis rundt formidlingsperspektivet som er både romlig og interaktiv (Merakerås, 2003). Her passet prosjektet som hånd i hanske, og samarbeidet ble raskt en realitet høsten 2010.

Rommet jeg fikk til rådighet var et ca. 180 m<sup>2</sup> svart rom som vanligvis brukes til skiftende utstillinger (figur 27). Det fantes to gulv-til-tak vinduer i rommet som vanligvis er stengt, men som vi heldigvis fikk hjelp til å rydde plass for å åpne. Dagslyset skapte en nærhet til parkområdet utenfor, og en vennlig romlighet som det svarte abstrakte utstillingsrommet, i likhet med blackbox-teatrene, ikke har. Dette kan være viktige dimensjoner i små barns kunsterfaringer.



FIGUR 27: UTSTILLINGSROMMET PÅ SVERRESBORG. FOTO: LISE HOVIK.

I møte med dette rommet skapte jeg, sammen med min assistent Rebekka Skauge, som var praksisstudent fra moderne kulturformidling ved København Universitet, en installasjon som handlet om å gi rom for barnas sanselige opplevelse, lek og bevegelse. De ulike installasjonsobjektene og filmene ble plassert og bygget med tanke på det å skape små rom i rommet, der avgrensede områder skulle gi ulike typer opplevelser, aktiviteter og bevegelsesmuligheter. Å skape en installasjon handler mye om å bruke kroppen i rommet for å kjenne på dimensjoner, avstander, kontraster og lysvirkninger. Det er et intuitivt kroppslig arbeid, i tillegg til det helt konkrete verkstedarbeidet med objektene. Fordi installasjonen



skulle invitere til lek, handlet det også om at det måtte være mulig å flytte rundt på ting, og at barna fikk mulighet til selv å forme rommet eller gripe inn i det på ulike måter.

## 6.2.4 Museumspedagoger og improvisasjonskunstnere

Dramapedagogene på Sverresborg, Mariëlle Malmo og Marita Hesjevoll, var imøtekomme og dyktige og engasjerte seg i arbeidet med et eget opplegg rundt formidling til barnehagene. De tok selv initiativ til å arrangere en egen vernissage for de minste ved utstillingsåpningen (figur 28) og et dramapedagogisk opplegg for barnehagene fra de kom inn døren på museet.



Vi har gleden av å invitere til åpning av utstillingen:  
**"Rød Sko Savnet"**  
Vernissage for barn i alderen 0–3 år  
Sverresborg, Trøndelag Folkemuseum  
Torsdag 5. mai kl. 10.15

Museets  
åpningstider:  
1. juni–31. aug:  
Alle dgr: 11–18  
1. sep–31. mai:  
Ma–fr: 11–15  
Lø og sø: 12–16

Invitasjonen  
gjelder for 2 personer.  
Vær vennlig og  
medbring invitasjonen  
som adgangsbrev.

Hendelser i utstillingen hver søndag kl. 1300!  
For mer informasjon om utstillingen se [www.sverresborg.no](http://www.sverresborg.no)

Program for vernissagen:  
Kl. 1015: Vi åpner dørene og serverer drikke (både med og uten bobler) i små glass med stett, frukt og snitter til de fremmøtte.  
Kl. 1030: "Tre små søstre danser". Tre par små, røde sko har et lite danseopptrinn.  
Kl. 1035: Vi synger om sko.  
Kl. 1045: Utstillingen kan oppleves og oppdages!

TEKNOBYGG | Adresseavisen | SpareBank 1

FIGUR 28: INVITASJON TIL VERNISSAGE. DESIGN: SVERRESBORG TRØNDELAG FOLKEMUSEUM

De musiske hendelsene eller improvisasjonene skulle arrangeres hver søndag, og jeg ønsket å få med meg flere enn utøverne fra *De Røde Skoene*. Fri-improvisasjonsgruppa EnEnEn, bestående av Michael Francis Duch, Tor Haugerud og Eirik Hegdal (*EnEnEn*, 2011) var interessert i et samarbeid. Jeg gikk også bredt ut i en åpen invitasjon til danse miljøet i Trondheim (*DansIT*, 2013), med et ønske om at det skulle være mange utøvere i installasjonen under hendelsene. Det viste seg at det var stor interesse, men avslag på flere søknader om støtte til disse hendelsene førte til at jeg måtte begrense deltakelsen. Det ble i løpet av utstillingsperioden arrangert tilsammen fire hendelser med totalt tre musikere og



elleve dansere/skuespillere. Alle utøverne hadde erfaring med og interesse for fri improvisasjon.

### 6.2.5 Vernissage og åpningstid

Assistenten Rebekka Skauge og jeg fikk mulighet til å arbeide i rommet i ca. fire uker, fra påske til installasjonen åpnet med vernissage for de minste 5. mai 2011 ([film 13](#)).<sup>66</sup> Installasjonen sto i seks uker fram til 14. juni med åpningstid stort sett hver dag fra kl. 11–15. Barnehager meldte seg på, og det var stor pågang med to grupper med 20 barn daglig på ukedagene, i tillegg til tilfeldige museumsbesøkende. Søndager kl. 13 arrangerte vi de musiske hendelsene, og disse var åpne for et allment familiepublikum der også foreldre, besteforeldre, andre voksne og eldre barn deltok. Totalt var besøket på ca. 1000 barn i løpet av en måned, noe museet betegnet som en ubetinget suksess. Mariëlle Malmo mente at dette var veldig godt besøk, og at installasjonen hadde bidratt til å sette museet på kartet for barnehagene i Trondheim:

Denne målgruppa er utsultet på kulturelle tilbud, og for Sverresborg har utstillinga vært en suksess. Det var en annerledes installasjon, den fikk mye oppmerksomhet i media og den var veldig godt besøkt. Den hadde dessuten en fin kobling til det kulturhistoriske. (Malmo 22.06.11, lydfil 24)

### 6.2.6 Eventyr, filmlys og dansende mødre

Røde sko dannet fortsatt det materielle og tematiske utgangspunktet for kunstprosjektet. Både eventyrets verden og egne barndomsminner var med meg i utformingen av nye installasjonselementer. En super 8-film fra 1963 der minnene om mine egne røde støvler strømmet opp, ga inspirasjon til en nostalgisk tematikk med forbindelser til museumskonteksten vi arbeidet i ([film 18](#)).

Det ble produsert fire filmer til prosjektet. Den første var en filmskisse til ideen om en dansende mamma, som jeg laget i januar 2011, i samarbeid med danseren Line Strøm fra *De Røde Skoene*, hennes da ettårige sønn Ask, og musiker Tor Haugerud ([film 9](#)). I versjonen som skulle brukes i installasjonen, samarbeidet jeg med filmregissøren Mali Finborud Nøren, som laget en film rundt det samme temaet; forholdet mellom travle dansende mødre og deres små barn ([film 10](#)). Jeg fikk også hjelp fra filmproduksjonsselskapet Tagline Media til å

---

<sup>66</sup> TV-Adressa laget en egen reportasje fra vernissagen.

lage en animasjonsfilm av dansende røde barnesko; *Tre små søstre danser* ([film 12](#)). Den fjerde filmen hadde jeg allerede brukt i forprosjektet; to små babyer liggende i en seng (figur 29) ([film 11](#)).



FIGUR 29: GUDRUN OG ELLINOR. FILMPROJEKSJON PÅ EN GAMMEL BARNESENG. FOTO: MARI LUNDEN NILSEN.

Med det store utstillingsrommet på Sverresborg kom også nye ideer om å skape små rom for barna. Rommet under skjørtet til «den hvite damen», store koffertene til å kripe oppi og skohuset med rare lyder i, ble spennende steder å utforske for de minste. De gamle gyngestene, dukkebarnevognene og røde sko i alle slags fasonger ga spillerom for leken. Installasjonen hadde tre hovedfunksjoner. For det første fungerte rommet som et vanlig utstillingsrom, der hvem som helst kunne gå fritt rundt og betrakte objekter, filmer og lytte til lyder. Videre fungerte det som et interaktivt opplevelses- og lekerom for påmeldte grupper av barnehagebarn, og til sist var rommet en arena for improviserende kunstnere og besøkende familier på søndagshendelsene. I de følgende avsnittene gir jeg en beskrivelse av de tre funksjonene.

## *Installasjonen som utstillingsrom*

Ved inngangen til det store rommet ble barna alltid fulle av forundring. Dette er tydelig å se i innledningen til dokumentarfilmen om *Rød Sko Savnet* ([film 14](#)). Rommet var stort og oversiktlig, men inviterte til utforskningsmuligheter. En visuell presentasjon av installasjonen finnes i dokumentarfilmen, og i billedgalleriet ([vedlegg 8.1.2](#)). Her vil jeg kort skissere de ulike installasjonene i den rekkefølgen det var vanlig å oppfatte dem.

1. **Den hvite damen** var et høyt kjolestativ der et forstørret skjørt dannet et telt med en åpning foran. Inne i kjolen var det festet små hjertelys, og det var klippet et hjertehull i brystet på kjolen slik at det røde lyset formet et stort lysende hjerte i kroppen. Bunnen av teltet var et hvitt sirkulært teppe der flere par med røde barnesko også lå synlige fra utsiden. På baksiden av kjolen var det projisert en animasjonsfilm, *Tre Små Søstre*, som viste tre par røde barnesko danse på egen hånd. De samme tre skoene var fysisk plassert i en fiolinkasse like ved siden av filmen, og lyden kom ut av to hengende sko med høyttalere i «munnen».
2. **Den sorte dame** var en slags mindre skygge av den hvite, og hadde også et stort svart tyllskjørt man kunne kripe inn i, samt røde puter på et sirkulært svart teppe i bunnen. *Den sorte dame* hadde åtte par høghælte damesko stående og hengende rundt skjørtet i en sirkel, og et par med spisse hæler og speilglasskår i sålene hengende over halsen.
3. **Den gamle barnesengen** hadde en filmprojeksjon av to våkne babyer gående kontinuerlig. Over senga hang en uro laget av et gammelt hespetre og bitte små røde sko.
4. Dynen på gulvet hadde **filmen Mamma Danser** gående med jevne mellomrom. Rett ved siden av dynen sto **Enhjørningen**, en hvit gyngestue med konkylie i panna og marmorsneglehus som hale, av barna omtalt som «sjøhesten» (figur 30).<sup>67</sup>
5. Bak en tynn hvit gardin fantes en lytteavdeling der **sko-headset** kunne lyttes til. Inni skoene var det lyder av knirkende skritt i snø, hardt kirkegulv, lekende løpende barn ([vedlegg 8.3.6](#)).
6. Foran hvert av vinduene lå en tynn **madrass** og noen mjuke plysjsko. Det var mulig å titte ut på museumsområdet herfra.
7. Flere **kofferter** med alle slags røde sko var plassert langs veggene.
8. En barnestol med digre røde sjøstøvler festet til, rommet små **undersjøiske verdener** man kunne titte ned i, og en gammeldags **høy barnestol** kunne også prøves.
9. Et hjørne var mer som en tradisjonell utstilling. Tre **utstillingsmontre** var installert som scener med sko i hovedrollene, blant annet Mr. Kul og Slangen Ka fra *De Røde Skoene*.

---

<sup>67</sup> Enhjørningen var en gammel kassert gyngestue som ble restaurert og bearbeidet av Iacob Sømme.

10. I midten av rommet var det et slags «torg» med to små gamle **gyngestoler** og to små gamle **dukkevogner**. Disse befant seg fort helt andre steder i rommet.



FIGUR 30: ENHJØRNINGEN FOTO: LISE HOVIK

### *Installasjonen som lekerom*

I ukedagene kom barnehagebarn i grupper på ca. 15-20 barn under tre år. De ble ønsket velkommen av museumsvertene og tatt med inn på messaninen, der de tok av seg sine egne sko. Så fulgte en samtale med museumspedagogen om sko, og om sko som kanskje var litt levende. De fikk møte en sko som kunne raute, en med lys og hundeører, og en med skolissene som snurrebarter. Alle fikk kjenne på en sko med mjuk pelssåle. Ved å følge små fotspor på gulvet ble barna ledet inn til selve installasjonen. Herfra slapp museumspedagogene barna og førskolelærerne inn til fri utforskning av rommet, og leken kunne utfolde seg. Det var i prinsippet lov til å ta på og leke med alt, men de voksne ble oppfordret å være oppmerksomme på de gamle tingene. Grenseoppgangen mellom lek og herjing var det de voksnes ansvar å vokte, men spillerommet var allikevel større enn voksne og barn er vant til på slike steder.

De voksne trengte instruksjoner. De forsto ikke helt at det var lov til å ta på ting. Jeg ble ofte med dem inn i rommet og ga signaler om at det var lov til å leke med tingene, eller reagerte positivt på at barna klatret opp i senga for eksempel. (Mariëlle Malmo 22.06.11, lydfil 24)

De kollektive bevegelsene startet ofte midt i rommet, rundt gyngestene og barnevognene, eller ved dynefilmen, og spredte seg etter hvert utover. Museumspedagogene rapporterte om fulltegnede besøksplaner i hele perioden, samt full aktivitet og mye bevegelse i hele rommet i den timen gruppene fikk tildelt. Gruppene kunne være ganske ulike, fra ganske forsiktig og stille utforsking til vilter lek, av og til vill herjing.

De [barna] er interessert i det de kan flytte på, dra med seg og gjøre noe med. Det å dra eller skyve på ting, det er tingen! Jeg må være veldig tydelig til de voksne. Det er lov til å kripe opp i barnesenga, men det er ikke lov til å hoppe i den. Folk er redd for å gjøre feil. (Rebekka Skauge 13.05.11, lydfil 25).

Erfaringene med de voksnes rolle var gjennomgående at museumspedagogene måtte gi tydelige instruksjoner om hva som var lov. Her på museet var det ikke teatrets konvensjoner og usynlige grenser som gjaldt, men museets innarbeidede «ikke rør» som var regelen de fleste voksne holdt seg til.

### *Installasjonen som improvisasjonsrom*

Fire søndager i mai og juni inviterte vi publikum til improviserte hendelser i installasjonen. Dette var en helt ny erfaring for både meg og de utøverne som deltok, og de fire hendelsene fikk litt ulik innramming etterhvert som vi oppdaget og erfarte hvordan det hele artet seg. Alle hendelsene varte i ca. 30 minutter, og hadde et blandet publikum av små barn, litt større barn og voksne, gjerne foreldre og besteforeldre, men med ulike konstellasjoner av kunstnere. For hver av hendelsene reflekterte vi sammen om hvordan det hadde fungert, og trakk noen konsekvenser av dette i neste hendelse. Jeg vil kort oppsummere hvordan hendelsene ble innrammet og hvordan erfaringene formet innrammingen underveis i utstillingsperioden. Beskrivelsene omhandler intensjon, publikum, utøvere, hendelse og erfaringer og er basert på egen logg, bilder, videoklipp og lydopptak fra intervju og samtale.

#### **1. Uten ramme, 8. mai 2011**

**Med:** Line Strøm, danser. Hilde Bjerkeskaug, skuespiller. EnEnEn: Tor Haugerud, perkusjon. Eirik Hegdal, saksofon. Michael Duch, bass.

**Intensjon:** Den første hendelsen var en første utprøving av konseptet. Vi hadde en tanke om at improvisasjonene skulle utspille seg uten noen form for introduksjon etter at publikum hadde gjort seg litt kjent i installasjonen.

**Publikum:** Det ble ganske fullt i rommet da publikum kom inn, påfallende mange og store voksne, ca. 50-60 med barn og voksne totalt. En tromme ble plassert fram på gulvet, og publikum flokket seg forventningsfullt rundt denne. De voksne satte seg ned sentralt, på den store grå matten. Grunnen til at de voksne hadde etablert seg så tidlig, var kanskje forventningen om at det skulle «skje noe», som de selv ikke skulle delta i.

**Utøvere:** Måten publikum plasserte seg på, stengte rommet for danser og skuespiller som måtte «klatre» mellom de sittende.

**Hendelse:** Opplevelsen av multifokus. Det skjedde mange ting på en gang, både fine og spennende «lokale» møter som kun noen få fikk oppleve. Musikerne definerte begynnelse og slutt, ved at de startet og sluttet å spille, og hendelsen fikk derfor et visst preg av «konsert» der publikum satt i midten på gulvet og utøverne spilte og beveget seg i utkanten.

**Erfaring:** Samtidig som at konsertpreget ga et visst felles fokus, virket det noe begrensende på romligheten og bevegeligheten installasjonskonseptet var tenkt å ivareta.

## 2. Fra performance til installasjon, 15. mai 2011

**Med:** Danserne Line Strøm, Arnhild Staal Pettersen og Mari Flønes. Tor Haugerud, perkusjon. Michael Duch, bass.

**Intensjon:** Denne gangen hadde vi planlagt at musikere og dansere skulle tenke på seg selv mer som «installasjonsobjekter» enn som performere. Jeg hadde en kort introduksjon om at alt var tillatt i rommet, at alle kunne bevege seg fritt omkring.

**Publikum:** Vi sendte publikum ut av rommet for å kunne etablere noe før de fylte rommet. Dette for å spre fokus mer fra starten, og motarbeide den «sammenklumpede» publikumsadferden vi opplevde sist.

**Utøvere:** Jeg hadde denne gangen med en dokumentarfilmfotograf, Mari Lunden Nilsen, og hennes bevegelser med kamera i rommet dominerte oppmerksomheten for min del, da jeg selv var med henne og førte mikrofonen.<sup>68</sup>

**Hendelse:** Det ble en meget lydhør og finstemt hendelse, og vi opplevde at både musikken og dansens form fikk rom til å utvikle seg mer enn sist. Dokumentarfilmen (lenke) viser en rekke fine øyeblikk.

**Erfaring:** Dokumentarperspektivet ble en del av erfaringen, og gjorde meg oppmerksom på at de fineste øyeblikkene er der barna vandrer vekk fra sine foreldre og utforsker ting på egen hånd.

---

<sup>68</sup> Denne improvisasjonen er med i Nilsens dokumentarfilm ([film 14](#)).

### 3. Lek og kaos, 22. mai 2011

**Med:** Dansekompaniet PAS og EnEnEn.

**Intensjon:** Denne gangen introduserte jeg med å understreke at det var barna som skulle styre opplevelsen, og at de voksne ikke skulle stoppe dem, men heller følge etter dem, dersom de ville undersøke noe.

**Publikum:** Det var opp mot 100 personer i rommet, da vi ikke hadde satt noen begrensning på antall. Museet var uforberedt på dette, så rommet ble overfylt.

**Utøvere:** De fire danserne fra Dansekompaniet PAS tilførte hendelsen mye lek og humor, og det fungerte fint å ha så mange dansere i rommet.

**Hendelse:** Denne hendelsen var preget av at det var masse folk i rommet, samt tre musikere og fire dansere. Det var mange som satt og holdt på barna sine, sikkert fordi det var så fullt. Kanskje også fordi et par større gutter (fire-fem år) lekte høyløst og dominerte en stor del av tiden. De tok mye oppmerksomhet og var uforsiktlige, noe som preget de minste barna, og også foreldrene deres.

**Erfaring:** Konseptet er målgruppesensitivt. Det fungerte bedre da tilskuerne ikke fikk gjøre seg kjent i rommet først, men først ble invitert inn etter at improvisasjonen hadde startet.

### 4. Klare rammer 5. juni 2011:

**Med:** Konstellasjonen ved skuespillerne Ingvild Meland og Janne Brit Rustad. EnEnEn.

**Intensjon:** På den siste hendelsen tok jeg sterkere grep fra starten og holdt rommet stengt helt fram til improvisasjonen startet. Jeg holdt også en litt lengre innledning der jeg ga tydelige instruksjoner; barna skal styre sin egen opplevelse, ikke hold dem fast, følg heller etter dem, hold øye med dem, eller gjør det samme som dem, lytt aktivt, gjerne beveg dere i rommet, skift plass og fokus, ingen klar begynnelse eller slutt, improvisasjon er øyeblikkskunst osv.

**Publikum:** Den pedagogiske tilpasningen rettet seg utelukkende mot det voksne publikummet, som også ble bedt om å la de minste få større rom enn de store, noe som også påvirket hendelsen.

**Utøvere:** Det at det var skuespillere og ikke dansere som improviserte, syntes ikke å være avgjørende på noen måte. Alle aktørene, inkludert musikerne, beveget seg mer rundt i rommet denne gangen.

**Hendelse:** Dette ble også en mer åpen og bevegelig hendelse der hele rommet var i aktivitet, og flere deltok.

**Erfaring:** Utøverne erfarte at det oppsto bedre eller dårligere kontakt og samspill dem imellom avhengig av hvor de plasserte seg i rommet. Når de stilte seg sammen, ble det bedre samspill og når de beveget seg vekk fra hverandre, ble det mer

solospill. Å selv kunne regulere samspill og solospill gjennom nærhet eller avstand var en ny erfaring.

Disse korte rapportene sier svært lite om alt som skjedde underveis i improvisasjonene, men dette var et konkret uttrykk for mine egne opplevelser. Jeg merket meg allerede ved åpningen av installasjonen 5. mai 2011, der ca. 70 mennesker deltok, at alt som skjedde hvert øyeblikk i dette rommet var umulig å fange eller forstå, noe som selvsagt ikke var overraskende, men som allikevel virket overveldende. Alle deltok og bidro i helheten på helt ulike måter; små barn, foreldre, barnehagefolk, dansere, musikere, museumsfolk, studenter og teaterfolk. De musiske kommunikasjonsformene som var i spill, var mangfoldige; musikk, rytme, melodi, dans, bevegelse, lyd, film-lys, installasjoner av kjoler, sko, koffletter, barndomsmøbler, barnevogner. Alle som var i rommet lyttet, så, beveget seg rundt, undersøkte, danset, lekte, prøvde sko, klatret, gynet, rullet, hvisket, snakket, ropte, skrek, lo, gråt. Hver person, stor eller liten, utøver eller tilskuer, kunne velge sitt eget perspektiv, om det var konsentrert lek med sko, intens utforskning av lyder, måpende lytting til trommene, eller lykkelig dans på teppet. Alt skjedde uavbrutt i en strøm av unike øyeblikk.

Prosjektet var så sammensatt, komplekst og multifasettert at det var umulig for meg å overskue. Hva skal jeg fokusere på? Hvordan skal jeg tolke det? Hvem sitt perspektiv skal jeg beskrive dette ut fra? Jeg erfarte umiddelbart at min egen evne til observasjon og fortolkning ikke strakk til, eller rettere sagt at fortolkningsapparatet ble satt ut av spill fordi vi hadde skapt en form som ikke på noen måte kunne la seg observere eller analysere i sin fulle bredde eller helhet. Mangfoldet var langt mer påfallende enn i analysearbeidet med *De Røde Skoene*, der vi arbeidet med et felles fokus, og med utgangspunkt i en avgrensning mellom scene og sal.

Ved hjelp av teori har jeg valgt noen tilnæringsmåter som kan gi perspektiver til det kunstneriske eksperimentet i installasjonen. I det følgende gir jeg to analyser av *Rød Sko Savnet*. Den første, *Å være en del – installasjon som erfaringsrom*, er basert på Claire Bishops teorier om installasjonskunst. Den andre, *Å stjele en skygge – lekens handlingsrom*, er basert på noen av Brian Sutton-Smiths perspektiver på lek.



### 6.2.7 Analyse 4: Å være en del – installasjon som erfaringsrom

Mine egne erfaringer fra installasjonsprosjektet *Rød Sko Savnet* var som nevnt preget av opplevelsen av å miste oversikt, fokus og orienteringspunkter. Jeg opplevde også at jeg mistet mine vurderingskriterier og dømmekraft. Mye av dette skyldtes nok at jeg var til dels ukjent med installasjon som kunstform, og at jeg derfor hadde vanskelig for å legge fra meg teaterbrillene i installasjonsrommet. Som regissør pendler jeg vanligvis mellom en tett relasjon til scenens handlinger og en mer distansert betraktning. Som installatør opplevde jeg at tingene ble aktører, og jeg måtte bruke hele kroppen aktivt i rommet for å erfare installasjonens virkning. Jeg velger allikevel å se bort fra denne skapende prosessen og heller holde fokus på de hendelsene og erfaringene som involverte publikum og utøvere i improvisert samspill.

For å sortere disse erfaringene og for å skape meg en teoretisk horisont som kan hjelpe meg forstå hvilke former og erfaringer hendelsene hadde iverksatt, har jeg brukt Claire Bishops klassifiseringer av installasjonskunsten: «*Installation art* is a term that loosely refers to the type of art into which the viewer physically enters, and which is often described as *theatrical, immersive or experiential*» (Bishop, 2005, s. 6).

Installasjonskunstens *teatralitet* ble først identifisert av Michael Fried i 1967 idet han kritiserte minimalistisk skulptur for å gjøre seg avhengig av sitt publikum og deres bevegelser i rommet (Fried, 1998 [1967]). Teatraliteten var for Fried noe som degraderte kunsten i retning av det sosiale og gjorde den mindre verdifull som kunst betraktet: «Art degenerates as it approaches the condition of theatre» (ibid s. 306). Mange av 1960 og -70-tallets kunstnere var på sin side opptatt av å bryte med «rene» autonome kunstformer, og minimalismens romlighet var bare et av mange eksempler på hvordan tilskuernes perspektiver ble vevet inn i kunstinstallasjoner og performance-aksjoner. Det at kunstarten omslutter tilskueren (*immersion*), og at den er basert på kroppslig erfaring (*experiential*) er noe av det som gjør den interessant med hensyn til til de minste barna, men Bishop selv definerer kunstarten først og fremst fra tilskuerperspektivet gjennom begrepene *aktivisering* og *desentrering* (Bishop, 2005, s. 11). Med dette mener hun at tilskuerrollen aktiviseres i møte med en installasjon, i motsetning til en mer fysisk passiv type kunstbetraktning. I tillegg til at det betraktende individet ikke lenger er i sentrum for opplevelsen, inngår subjektet i installasjonen på en mer romlig måte, slik at det kroppslige subjektet kan oppleve seg selv

som mindre sentral. Videre differensierer Bishop mellom ulike typer tilnærminger til det å oppleve en installasjon som både *politisk, psykologisk og fenomenologisk*. I de følgende avsnittene vil jeg belyse *Rød Sko Savnet* gjennom Bishops tilnærminger, med vekt på den sanselige, fenomenologiske tilnærmingen.

### *Politisk tilnærming*

Det at installasjonskunstens tilskuere blir aktivisert, betrakter Bishop som en form for politisk tilnærming i tråd med Nicolas Bourriauds relasjonelle estetikk, forstått som «funksjonen av de mellommenneskelige relasjonene de [kunstverkene] forestiller, produserer og fremkaller» (Bourriaud, 2007, s. 165). I installasjonen *Rød Sko Savnet* tar dette form av sosialt samspill, men også det som jeg har valgt å kalle musisk kommunikasjon. Uavhengig av samspillet sosiale eller musiske kvaliteter inngår samspillet i installasjonens relasjonelle estetikk. Det at kunstnerne improviserer sammen, at de tar kontakt med barna på ulike måter, det at barna leker sammen, at de leker med objektene, det at foreldre gleder seg over å se barnet sitt i lek, at de vil styre og kontrollere leken eller bare vil leke med; alt dette er sosiale relasjoner som inngår i kunstinstallasjonen. Kunstformen aktiviserer tilskuerne, gjør dem medansvarlige for hva som skjer, og aktiviserer dermed en politisk dimensjon.

Som nevnt i innledningen vil interaktiv og relasjonell kunst gjerne motsette seg det økonomiske systemet kunstverket er vevet inn i. I stedet for å være en omsettelig vare i markedet, kan den interaktive kunsten virke demokratiserende ved å sette samværet og hendelsene i sentrum. En kunstform som aktiviserer barn i lek og samvær, kan dermed betraktes som et alternativ til ideen om å oppdra barna til gode kulturkonsumenter, men Bishop advarer imidlertid mot en slik forenkling. Hun gjør oppmerksom på at relasjonell kunst, eller de ulike former for kunst som kan samles under betegnelsen deltakerbasert [participatory art], ikke nødvendigvis unnslipper vareøkonomien. Den er heller ikke nødvendigvis god, kun i kraft av at den inviterer til aktiv deltakelse. Tvert i mot mener Bishop at deltakelse er det nye mantraet i markedet, og at det er grunn til å være på vakt:

Participatory art is not a privileged political medium, nor a readymade solution to a society of the spectacle, but is as uncertain and precarious as democracy itself; neither are legitimated in advance, but need continually to be performed and tested in every specific context. (Bishop, 2012, s. 284)

Sverresborg Trøndelag Folkemuseums begrunnelse for deltakerbaserte kulturopplevelser kan være et eksempel. I museets handlingsplan for barnekultur blir deltakende perspektiver og aktivitetsbaserte opplevelser framhevet både som en kvalitet i tilbudet til barnefamilier og som den nye bransjetrenden i attraksjonsnæringen.

[...] barn behøver og fortjener en motvekt til de mange kommersielle og passiviserende tilbud som preger vår samtid. Men er det marked for produktet vi vil skape? Studier og vurderinger av trend- og behovsanalyser gir oss et entydig positivt svar på dette spørsmålet. (Merakerås, 2003)

Det eksisterer dermed sammenfallende ideer om at barn trenger aktivitet og deltakelse i museumsopplevelsene sine, samtidig som det finnes et stort marked for å selge denne typen opplevelser. På denne måten fant *Rød Sko Savnet* sin plass i museumskonteksten.

Installasjonen rettet seg mot en viktig målgruppe for museet, barn og barnefamilier, den tilbød aktiv deltakelse i opplevelsen, og den hadde i tillegg et kulturhistorisk tema knyttet til gamle sko og barneleker. Ble installasjonen dermed et kommersielt underholdningstilbud, som eventuelt faller utenfor begrepet kunst?

Grenseoppgangen mellom kunst, kulturtilbud og underholdning kan være vanskelig å trekke, og det finnes vel knapt noe barneteater eller annen kunst for barn som ikke samtidig får merkelappen underholdning idet tilbudet skal ut på markedet. Jeg velger derfor å betrakte den politiske betydningen av kunstprosjektet *Rød Sko Savnet* som farget av både pedagogikk og underholdningsassosiasjoner (Helander, 1998). Innrammet i den spesifikke konteksten på folkemuseet framsto prosjektet som noe nytt i sin henvendelse til de aller minste, og som litt annerledes idet de gamle gjenstandene ikke bare skulle betraktes, men også kunne brukes i barnas egen lek. Grunnleggende sett passet hele prosjektets deltakende perspektiv likevel godt inn i den museumspedagogiske tenkningen, som også er styrt av markedstrender og publikumstilpasning.

### *Psykologisk tilnærming*

En politisk tilnærming vil vektlegge kunstinstallasjonens samfunnsfunksjon, men ikke fange inn barnas opplevelser og erfaringer i særlig grad. En *psykologisk* tilnærming vil på den andre siden trekke fokus tilbake til den individuelle tilskueren og undersøke hvordan installasjonen kan oppleves som en iscenesettelse av fantasien, av drømmer eller minner. Det Bishop kaller *the dream scene* er en visuell, romlig, sanselig scene eller situasjon, som åpner for frie

assosiasjoner og tolkninger i tråd med for eksempel Sigmund Freuds drømmepsykologi eller surrealismens aktivisering av det ubevisste (Freud, 1920).

En slik psykologisk farget scene kan vi finne eksempel på i installasjonen av animasjonsfilmen der de tre små røde barnskoene danser en innøvd dans for sine foreldre, herreskoen Salvatore og dameskoen Fru Fisk. Scenen kan danne inngang til egne minner om familiesituasjoner og assosiasjoner omkring oppdragelse og forventninger om korrekt oppførsel. Andre mer surrealistiske drømmeeksempler kan være de prikkete skoene som springer ut av den prikkete svevende kofferten, enhjørningen med konkyliehorn i pannen, de lysende skoene eller den tøffe platåskoene Mr. Kul og den høye myke skinnstøvelslangen Ka (figur 24) (billedgalleri, [vedlegg 8.1.2](#)).

Installerte drømmescener kan kanskje åpne for assosiasjoner og minner for publikum, men det vil likevel være forskjeller mellom det voksne publikummet og barna. Vi har sett en undrende nysgjerrighet oppstå i barnas møte med disse figurene, men hos de små er det mer sannsynlig at de stimulerer fantasien, enn at de vekker deres barndomsminner. De minste forholder seg mer direkte og kroppslig til installasjonen, noe Bishop beskriver som en fenomenologisk tilnærming.

### *Fenomenologisk tilnærming*

En *fenomenologisk* tilnærming vil vektlegge den kroppslige opplevelsen og hvordan installasjonen vekker opp sanseapparatet både hos barn og voksne. Et rom som ikke likner andre rom, som byr på overraskelser eller åpenbarer hemmeligheter idet du beveger deg inn i det, inviterer til skjerpede sanser. Installasjonsrommet er skapt nettopp med tanke på hvordan tilskuerne beveger seg inn i det, det er synkronisert med tilskuerens kropp. «The work is therefore incomplete without our direct participation» (Bishop, 2005, s. 48).

Det at rommets egenskaper aktiviseres gjennom lys og skyggevirkninger, bruk av gulv, tak og vegger, installerte objekter og av og til levende menneskelige installasjoner som møter tilskueren på en kroppslig måte, alt krever aktiv medvirkning. I tråd med Merleau-Pontys kroppslige fenomenologi (1994 [1945]), blir installasjonen et sted for kroppslige erfaringer. Kroppssubjektet betrakter ikke kun rommet fra et gitt visuelt ståsted, det installerer seg selv i det, *bebor* det og erfarer seg selv som en del av en større helhet (ibid. s. 3).

En interessant kroppslig erfaring som tilbys barna i *Rød Sko Savnet* er det Bishop kaller *mimetic engulfment*, som henviser til erfaringen av å bli totalt oppslukt av rommet eller installasjonen. Publikums opplevelse av totalt mørke, kraftig lys og ulike former for speil, fargevirkninger eller lydinstallasjoner, kan omslutte tilskueren og gi en opplevelse av at kroppens grenser utvides (Bishop, 2005, s. 13). I *Rød Sko Savnet* blir filmprosjeksjonen av *Mamma Danser* et eksempel ([film 10](#)). Barna ruller seg inn i filmprosjeksjonen og «bader» i filmlyset. De undersøker og opplever hvordan deres egen kropp forandres eller forsvinner når filmen projiseres på dem, og de går i ett med omgivelsene.

I dokumentarfilmen ser vi en scene der en liten baby ligger omsluttet av filmen på dyna og kikker rundt seg og på sine egne armer, som plutselig er fylt av bevegelige fargeskygger (figur 31). Det kan være grunn til å spørre hvor gamle babyer må være for at en slik opplevelse ikke bare blir ubegripelige sanseintrykk, men blir en utforskende lek der lys og skygge danner en form for objekt for barnet.



FIGUR 31: MIMETISK OMSLUTNING PÅ EN DYNE MED FILM. FOTO: MARI LUNDEN NILSEN.

I opplevelsen av «mimetisk omslutning» oppstår det en motsatt effekt av den skjerpede oppmerksomheten. I stedet for å skjerpe sansene, forvirres de. Tilskueren, som ikke lenger er en tilskuer, men en deltaker, kan oppleve at kroppen reduseres og desentreres. I dokumentarfilmen og i [analyse 5](#), *Å stjele en skygge*, har jeg beskrevet hvordan barn

interagerer med filmprosjeksjonene, og slik jeg tolker det, er dette spennende og noen ganger intense kroppslige erfaringer for barna.

En annen form for «omslutning» vi benyttet, var sko-headset med lydinstallasjoner fra forestillingen *De Røde Skoene* (vedlegg 8.3.6). Et headset lukker andre lyder ute, og bringer lytterne inn i et annet lydunivers enn det som befinner seg rundt dem. Lydinstallasjonene, som var komponert av Tor Haugerud, var skapt med bruk av perkusjonselementer og realopptak. Med en sko på hvert øre fikk barna også en følelse av å lytte inn i skoene. Når de fikk headset på, åpnet det seg nye rom i rommet; et kirkerom, ute i snøen, kjøkkenlyder og barnelatter. Noen barn ville ikke ta av seg disse skoene, mens andre bare sjekket dem ut i forbifarten.

Installasjonskunstens invitasjon til publikum om å bevege seg inn i og omslutes av kunsten som en kroppslig erfaring, bærer ifølge Bishop i seg et paradoks: Tilskuerens opplevelse av å desentreres, bli en del av kunstverket eller inngå i en større helhet er jo nettopp avhengig av et subjekt som opplever dette. Hun forklarer paradokset med at installasjonskunsten spiller på flertydigheten i vår forståelse av å være en subjektiv tilskuer. På den ene siden er man en konkret kroppslig tilskuer som trer inn i installasjonen, og på den andre siden en modell av tilskueren, en konstruksjon av tilskueren som subjektiv bevissthet (Bishop, 2005, s. 130). Blir det da installasjonen som former opplevelsen, eller tilskuerens subjektive opplevelse som former installasjonen? En abstrakt og filosofisk modell av tilskuersubjektet defineres av måten installasjonen er tenkt å virke på, og inngår dermed i en filosofisk diskurs om subjektets plass i den postmoderne kulturen, som jeg vil ta opp i [artikkel 4: Mamma Danser](#) – en improvisert dansekonsert som desentrert kunsterfaring.

## 6.2.8 Analyse 5: Å stjele en skygge – lekens handlingsrom



FIGUR 32: DYNELEK MED FILMPROJEKSJON. FOTO: ANDREA HAUGERUD HOVIK.

I dette kapitlet vil jeg analysere og tolke en lekhendelse i installasjonen i lys av Brian Sutton-Smiths syn på lek (Sutton-Smith, 1997). Med sitt retoriske grep definerer han sju ulike diskurser omkring lek både historisk og kulturelt (nærmere omtalt i [artikkel 3](#)).<sup>69</sup> Sutton-Smith mener at lek som fenomen er så mangfoldig og mangetydig at det er selve *variabiliteten* som er dens fremste kjennetegn (ibid. s. 221). Allikevel er det mulig å gjenkjenne flere av lekens retorikker i den lille episoden; lek som *maktspill*, *utvikling*, *fantasi* og *selvets opplevelse*. Disse fire retorikkene representerer alternative måter å tolke leken på.

Det sitter noen barn foran dyna med filmprosjeksjonen av dansende kropper. De kikker interessert på filmen. Etter en liten stund krabber den ene gutten bort og begynner å trekke i dyna så den krøller seg, og filmen blir utydelig. Han trekker dyna helt vekk fra filmen, og oppdager at filmen ikke henger fast i dyna, men fortsatt spiller på gulvmatta som ligger under. Han blir sittende med dyna i fanget, og se på filmen. Litt senere, når dyna er lagt tilbake på plass av noen voksne, legger han og noen andre barn seg oppå dyna og ruller rundt; det ser ut som om de bader i filmprosjeksjonen. (Notater fra loggbok 4.11.2010)

Hendelsen som er beskrevet ovenfor, er hentet fra en tidlig observasjon under forprosjektet til installasjonen *Rød Sko Savnet* på Toddlerfestivalen på DMMH i 2010.<sup>70</sup> Barn fra ett til tre

<sup>69</sup> Sutton-Smith bruker selv begrepet retorikk og ikke diskurs, selv om betydningen er omtrent den samme. Jeg velger å benytte begrepet retorikk når jeg referer til Sutton-Smiths teori.

<sup>70</sup> DMMH arrangerer hvert år en Toddlerfestival, der 3–400 småroller under tre år fra barnehager i Trondheim kommer på besøk på høgskolen. Studenter og lærere har felles ansvar for arrangementet. På Toddlerfestivalen i 2010 hadde jeg, i egenskap av å være kunstnerisk leder i [Teater Fot](#) ansvar for å skape en interaktiv utstilling for de minste sammen med studenter i 3. klasse på estetisk linje.

år ble invitert inn i dramarommet på høgsolen, som var installert og lyssatt med filmprosjeksjoner, sko og gamle barndomsobjekter.

Installasjonskonseptet bygget i forprosjektet på ideen om å bruke avantgardismens og performance-tradisjonens kunstteorier i utviklingen av feltet kunst for barn. Jeg var inspirert av kunstnere som for eksempel Allan Kaprow, som på 1960 og 70-tallet skapte happenings og aktiviteter som iscenesatte livet, som søkte en sanselig forsterket oppmerksomhet, og motarbeidet en etablert kunstforståelse der publikum kun skulle betrakte og fortolke kunstverket. I stedet skulle de oppleve kunsten som en del av livet, ikke adskilt som et eget virkelighetsområde.

Western art actually has two avantgarde histories: one of the artlike art, and the other of lifelike art. [...] Simplistically put, artlike art holds that art is separate from life and everything else, while lifelike art holds that art is connected to life and everything else. In other words, there is art in the service of art, and art in the service of life. [...] Indeed It's never certain if an artist who creates avantgarde lifelike art is an artist. (Kaprow, 1983, s. 36, 38)

Denne tvetydigheten var innebygget i prosjektet på Toddlerfestivalen. Det var ikke sikkert at dette ville oppleves som kunst, eller at jeg eller studentene i dette arbeidet var kunstnere. Kaprows ideer om «lifelike art» har historisk sett representert en kulturell motbevegelse i kunstfeltet, og er fortsatt vanligvis ikke særlig kjent i den pedagogiske kulturen eller blant barnehagepersonalet. En slik setting kan virke fremmed eller skape usikkerhet om hva som forventes av publikum. Vi informerte derfor de voksne om at all form for lek og aktivitet var tillatt i rommet, men også at studentene ville vise noen små spill underveis, som de voksne gjerne måtte henlede barnas oppmerksomhet mot. Ideene om interaktiv relasjonell kunst representerte her, i kraft å være formulert av voksne for voksne i en voksen kunstpedagogisk kontekst, et maktforhold der de voksne er de aktive produsentene, og barna er de uvitende mottakerne av et kunstnerisk uttrykk. Selv om de kunstneriske ideene er mer demokratiske i sin holdning til et medvirkende publikum enn mye tradisjonell kunst er, ligger det makt i å levere premissene for interaksjon (se kapittel 3).

### *Lek som maktspill*

Barna som sitter og ser på filmen, er i starten tilskuere og forholder seg betraktende og fysisk passivt til bildenes bevegelser på dyna. Jeg inntar et oppmerksomt forskende blick og observerer barna som observerer filmen. Installasjonen er tenkt som en invitasjon til



skyggespill, og premissene er lagt ut som en invitasjon til barnas deltakelse. Man kan kanskje si at barna her i starten allikevel følger den tradisjonelle tilskuerkonvensjonen, den som handler om å sitte stille og se på uten å forstyrre. De har en slags høflig interessert holdning, som vi kjenner igjen fra teatret eller samlingsstunden. Det at små barn i stor grad følger konvensjonelle ritualer i sosiale sammenhenger, er i seg selv interessant, da voksne kanskje forventer at små barn er «ville» og uregjerlige hvis ikke reglene er klare. Disse ideene og forventningene kan knyttes til imaginasjonsretorikken hos Sutton-Smith, som viser tilbake til Rousseau (Rousseau, 2010 [1762]) og romantikkens idealisering av det ville, frie og naturlige barnet (Sutton-Smith, 1997). Sutton-Smith er kritisk til denne retorikkens ideelle framstillinger av lek, og mener den ligger langt unna den virkelige leken og de virkelige barna. Lek kjennetegnes ikke bare av det ukonvensjonelle og uforutsigbare, men like mye av gjentakelse, repetisjon og ritualer.

Det skjer et interessant skifte av maktperspektivet idet et av barna tar tak i dyna og trekker den vekk. Her skjer det noe uforutsett og forstyrrende i forhold til de forventningene og premissene som er lagt inn av de voksne. Barnet utøver her sitt eget eksperiment, han følger sin impuls og begynner en lek med mediet som ikke var planlagt, og dermed åpner kanskje barnets eget perspektiv seg også for de voksne tilskuerne. Sutton-Smith mener at barn ofte utvikler subkulturer for å unnsnippe voksnes makt gjennom barnekulturens ulike «skjulte» lekformer, beskrevet som «Child Power» (Sutton-Smith, 1997, s. 111). Lek kan anta en form for maktspill mellom voksne og barn, og det er mulig å undersøke dette forholdet som en kamp mellom barnekultur og voksenkultur om hvem som dominerer den andres adferd, og hvordan (Ibid. s. 122). Idet dyna blir lagt på plass igjen, er voksenordenen på nytt opprettet, og barnet underordner seg makten idet han i stedet ruller seg rundt på dyna. At det var rom for denne formen for interaktivitet, men (egentlig) ikke guttens spontane innspill, viser hvor subtil og usynlig maktutøvelse kan være. I denne sammenhengen kan det være verdt å minne om at makt kan fungere både undertrykkende og produktivt (Foucault, 1999 [1970]). Makt er i Foucaults filosofi ikke knyttet til individuell maktutøvelse, men til de sosiale institusjoner som foreldrerollen og førskolelærerrollen alltid vil være en del av.

### *Lek som utviklingsrom*

En annen måte å tolke denne hendelsen på er som et uttrykk for barns nysgjerrighet og vitebegjær. At gutten trekker vekk dyna, er en måte for ham å undersøke og lære seg filmmediet eller bildeprosjekterings prinsipp. Gjennom å utforske det materielle, gjennom å bruke sine sanser og sin kropp forstår han at bildet ikke er materielt, men består av lys og skygger. Barnet utvikler dermed sin kognitive bevissthet gjennom denne handlingen. Denne retorikken representerer en pedagogisk tilnærming som ligger tett opp til en dramapedagogisk tenkemåte. I dramapedagogikken bruker man ofte teatrets virkemidler for å formidle kunnskap og gi barn erfaringer med ulike formål (samspill, innlevelse, rolleerfaring osv.). Dramapedagogiske forløp er voksenstyrt, og har som regel med til hensikt å lære barna noe mer enn å gi dem rene kunstneriske opplevelser eller individuelle erfaringer.

Å bruke kunsten i pedagogikkens tjeneste er for kunstnere ofte problematisk. Det er i denne sammenhengen grunn til å tenke at kunstnere beveger seg innenfor imaginasjonsretorikken, mens pedagogene forholder seg mer til utviklingsretorikken. Disse to diskursene har lite til felles. I Sutton-Smiths utviklingsretorikk handler det om at lek er nyttig som en slags trening til det virkelige liv, og at barn leker i stadig mer komplekse stadier opp mot det voksne liv, der leken skal ta slutt, eller ikke skal spille noen viktig rolle lenger. Leken blir dermed ikke viktig i seg selv, men tjener det virkelige sosiale liv. For kunstnere som arbeider i en «artlike art»-tradisjon (Kaprow, 1983) kan dette knyttes til en nedvurdering av deres virksomhet, og det blir da viktig å motarbeide utviklingspsykologiske holdninger til kunst. Å tolke guttens grep om teppet som en måte å utvikle nye kunnskaper og ferdigheter på, vil dermed kunne tilfredsstillende pedagogene, men neppe kunstnerne. I dette tilfellet vil pedagogiske ideer om medvirkning og utvikling (la gutten få undersøke bildet på sin egen måte) muligens være mer tilfredsstillende for gutten, enn kunstneriske ideer om «kunst som adskilt fra livet og alt annet» (Kaprow, *Ibid.*). Nettopp her oppstår det ofte friksjon i feltet kunst for barn (Pettersen, 12.03.13; Rognerød, 2013). Motsetningen mellom en pedagogisk og en kunstnerisk holdning er allikevel ikke entydig her, for dynestjelingen kunne nok oppleves som utfordrende for både kunstneren og pedagogen, idet den kan tolkes som en destruktiv impuls til å ødelegge eller forstyrre både det kunstneriske og det pedagogiske rommets orden.

### *Lek og fantasi*

Imaginasjonsretorikken hos Sutton-Smith dekker et vidt spekter av kunstneriske ideer om kreativitet, symbol, metafor, myter, fantasi osv. I denne sammenhengen blir lek mer knyttet til metaforer og litterære former enn til lekende barn (ibid. s. 128). I eksemplet kommer kunstnerisk fantasi til syne gjennom filmen som projiseres på dyna, og det er også mulig å betrakte den interaktive ideen om at barna kan få «bade» i filmen som en intensjon basert på kunstnerisk fantasi. I dette tilfellet er den kunstneriske fantasien ganske konkret og tilgjengelig for virkelige lekende barn, men den er mer forbundet med imaginasjon enn med barnas kroppslige lek.

Barnets fantasi er ikke tilgjengelig på samme måte, men idet gutten trekker dyna vekk fra filmen setter han i gang en kroppslig lek som kanskje handler om å finne ut hva som skjer hvis han stjeler dyna, manipulerer filmen, forstyrrer den eller endrer den. På samme måte som barn ofte raser sammen et tårn av klosser de selv har bygget, eller ødelegger verdener de har skapt i sandkassen, kunne det være at gutten ønsket å ødelegge filmen for å finne ut om den kunne bygges på nytt. Sutton-Smiths definisjon av lek som tilpasningsdyktig variasjon kan her være en fruktbar tilnærming. Hjerneforskningen han viser til, har påvist hvordan små barn trenger å leke for å prøve ut potensielle muligheter. Gjennom leken lagrer hjernen synaptiske koblinger som er nødvendige for å ha et repertoar å spille på i det sosiale liv (Sutton-Smith, 1997).

### *Selvets lek*

Til slutt vil jeg nevne selvets retorikk, som for Sutton-Smith er knyttet til den individuelle lekerfaringen. Leken gir en optimal opplevelse av glede, moro, forløsning og flyt (Csikszentmihalyi, 2008). Selvets lek er frivillig, skaper spenning og motiverer seg selv. For gutten kan dette være den avgjørende impulsen til leken. Å kaste seg ut på dyna (figur 32 og 33) og rulle rundt sammen med de andre barna kan være morsomt og befriende. Den direkte fysiske kontakten med dyna, lyset og de andre barna kan gi en intens følelse og være en spennende lek. Det er interessant å konstatere at dette er den eneste retorikken hos Sutton-Smith som åpner for barnets egen erfaring, og barnets eget perspektiv. Samtidig føyer denne retorikken seg inn i «en fenomenologisk idé om subjektet som individualisert,

adskilt og selvstendig» (N. Sandvik, 2010, s. 29, norsk overs.), som særlig har preget mye av forskningen på små barns lek i Norge.

Maria Øksnes påpeker i sin bok om lekens flertydighet (Øksnes, 2010) at voksne og barns definisjon av lek ikke alltid er sammenfallende. Pedagogikken er rik på teorier om lekens nyttige funksjoner, men det er skrevet lite om lekens skitne, mørke og ville erfaringer («den som er med på leken må tåle steken»), som barna selv kan fortelle om hvis man tar seg bryet med å spørre dem (Bergstrøm, 1997; Øksnes, 2010). Både i kunsten og pedagogikkens lekdiskurser er barnas egne erfaringer lite ivaretatt, og særlig gjelder dette barnas kroppslige og musiske lekerfaringer.

Ved å benytte noen av Sutton-Smiths retorikker og hans definisjon på lek har jeg avdekket noen mulig måter å forstå barns lekne tilnærming til kunst på. Betydningen av barnas egne kroppslige, sanselige erfaringer og lekens estetiske kvaliteter er viktige perspektiver som likevel synes å ha havnet delvis utenfor disse retorikkene.



FIGUR 33: LEK I DEN GAMLE BARNSENGA. FOTO: ANDREA HAUGERUD HOVIK.

# Artikkel 3

## Artikkel 3. Lek som musisk kommunikasjon

Artikkelen drøfter lekens forbindelse med kunsten. Med utgangspunkt i Brian Sutton-Smiths retorikker om lek leter jeg etter et perspektiv som kan forbinde lek og improvisasjonskunst (Hovik, 2011c).

Artikkelen er skrevet under planleggingen av installasjonen *Rød Sko Savnet* (figur 34), og fungerer dermed som en teoretisk begrunnelse for et kunstnerisk eksperiment. Artikkelen ble publisert i det danske tidsskriftet [\*Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier, nr. 15\*](#), et temanummer om kunstpedagogikk (s. 19 - 29).



FIGUR 34: EN RULLESKOBIL PÅ LETING ETTER NOEN Å LEKE MED. FOTO: LISE HOVIK

Kunstpraksis 3:

## Mamma Danser – improviserte dansekonsserter



FIGUR 35: MAMMA DANSER. ASK STRØM ENGAN VIL PRØVE MAMMAS SKO. FOTO: MARI LUNDEN NILSEN.

## 6.3 Kunstpraksis 3: Mamma Danser – improviserte dansekonsserter

### 6.3.1 You need to work on your attitude

Prosjektets siste kunstneriske del bruker filmen *Mamma Danser* ([film 10](#)) som et sentralt dramaturgisk element. Mødrenes travle, og i starten av filmen selvopptatte, virksomhet blir bearbeidet både i koreografisk kontrast og i improviserende samspill med de små barna. Gjennom installasjonskonseptet undersøker forestillingen *Mamma Danser* møtet mellom barn og voksne, særlig med tanke på hvilke dramaturgiske strategier som påvirker barnepublikummets opplevelse av fokus og desentrering.

I arbeidet med å dokumentere og analysere installasjonen *Rød Sko Savnet*, hadde jeg ikke bare oppdaget hvordan tilskuernes perspektiv ble desentrert, men også hvordan mitt eget perspektiv delte seg opp i fragmenter. Jeg kunne bare oppfatte en hendelse av gangen, og i det jeg vendte meg mot en situasjon, måtte jeg slippe tak i alle de andre. Når jeg forsøkte å utvide perspektivet, opplevde jeg et kaotisk mangfold som det var vanskelig eller umulig å forstå betydningen av.

Jeg oppdaget dermed paradokset i mitt eget perspektiv som kunstner og forsker; som kunstner er jeg et skapende subjekt, men i det installasjonen iverksettes, er ikke lenger jeg det skapende sentrum. Publikum kommer inn og overtar min plass i rommet, og som kunstner-subjekt drives jeg ut av den skapende prosessen og inn i en distansert betraktning. Som forsker-subjekt inntar jeg et mer distansert og analytisk blikk, men installasjonens mangfoldige aktiviserende og desentrerende perspektiver gjør bildet mer uklart enn fokusert. «Kunstner» og «forsker» ble ikke lenger så lett å holde adskilt, og jeg stilte meg spørsmålet om det fortsatt var et mål å holde disse rollene fra hverandre, eller om en kunstnerisk forskningsmetode kunne tillate en tettere dynamikk mellom kunstprosess og forskningsprosess. Hvordan kunne jeg for eksempel forstå min egen rolle som kunstner og forsker i spennet mellom en desentrert og fokusert tilnærming til analysearbeidet? Og hvilken rolle spiller min subjektivitet i den skapende og den forskende prosessen?

I dette kapitlet gir jeg en beskrivelse av arbeidet med prosjektets siste kunstpraksis, der erfaringene med å spille i ulike rom dannet utgangspunktet for refleksjon rundt dramaturgiske strategier. Hvordan påvirker det multifokuserte perspektivet barna og



utøverne? Med utgangspunkt i kunstnerisk forskningsmetodologi kunne jeg prøve ut et performativt forskningsperspektiv.



FIGUR 36: FLYER TIL FORESTILLINGENE PÅ DANSENS HUS. FOTO: ANNE LINE BAKKEN. DESIGN: LISE HOVIK.

### 6.3.2 Fra installasjonsrom til dramaturgisk rom

Erfaringene fra hendelsene i utstillingsrommet på Sverresborg hadde for min egen del vært preget av en viss usikkerhet, med hensyn til hvordan en slik åpen, fragmentert og desentrert form kunne påvirke på de ulike publikumsgruppene. Jeg fant det nødvendig å gå inn med tydeligere og mer styrende instruksjoner til de voksne tilskuerne, selv om jeg ønsket en bevegelig og fri form der alle, både barn og voksne, deltok på ulike og frivillige måter. Frihet



kan fort skape usikkerhet for mange, og ideen om at rommet i seg selv skulle invitere til medvirkning, fungerte bedre uten kunstnere tilstede. Under de improviserte hendelsene var det nødvendig å styre aktiviteten for å gi de voksne en trygghet, som de igjen kunne formidle til sine barn, om nødvendig.

Da jeg fikk mulighet til å videreutvikle improvisasjonskonseptet ved å flytte installasjonen til et nytt rom, grep jeg sjansen. Et annet rom ville utgjøre en forskjell og en variabel i forhold til hvordan rommets kvaliteter påvirket barnas ulike former for deltakelse. Et annet rom ville også påvirke dramaturgien i hendelsen, og dermed gjøre en forskjell med hensyn til mitt eget perspektiv og forskningsfokus. Et videre arbeid med det dramaturgiske rommets betydning kunne gi verdifull kunnskap. Den kunstneriske prosessen gikk dermed inn i en siste utforskende fase.

Prosjektet *Mamma Danser - improviserte dansekonsserter for de minste* (figur 36), utviklet seg og fant sin form gjennom tre ulike rom; to kirkerom og ett teaterrom. Nidarosdomen i Trondheim, Bergstadens Ziir på Røros og Dansens Hus i Oslo ga, over en periode på tre-fire måneder fra august til oktober 2011, rom for utforskning av ulike dramaturgiske tilnærminger. Jeg ønsker å belyse hvordan de ulike rommene åpnet eller lukket seg og hva de gjorde med hendelsen, hvordan de påvirket barna, publikum og oss som kunstnere, med andre ord; rommenes ulike affektive kvaliteter<sup>71</sup>.

Arbeid med dans eller små barn i kirkerom har vært gjort før (Kvalbein, 13.06.13; Roar, 2012; Steinholt, 2003). For meg og utøverne var det ganske ukjent land. I den følgende presentasjonen reflekterer jeg mindre over barna og utøvernes kommunikasjonsformer i seg selv, og mer over den virkningen de ulike rommene og dramaturgiske strategiene hadde på hendelsene.

### **6.3.3 Hvem vil være med?**

I de to foregående kunstprosjektene hadde jeg samarbeidet med mange ulike improvisasjonskunstnere, og konseptet var ikke avhengig av hvilke kunstnere som skulle

---

<sup>71</sup> Affekt kan med Deleuze forstås som en følelsmessig respons, men ikke i psykologisk forstand. Affekt er mer å forstå som effekt, påvirkning eller virkning, uavhengig av vår subjektive selvbevissthet. Affekt kan dermed knyttes til kunstens sanselige virkning, den hører ikke til subjektet, men til sansningen (Deleuze & Guattari, 1994, s. 167). Se avhandlingens [artikkel 4](#), *Mamma Danser – en improvisert dansekonsert som desentrert kunsterfaring*.

delta. Stedet og rommet vi arbeidet i ble avgjørende med hensyn til hvem som skulle improvisere. I Nidarosdomen var det for eksempel mulig å bruke det store Wagner-orgelet, og dette åpnet for at orgel-improvisatør Ståle Storløkken (Storløkken, 10.12.12) kunne bli med. Tor Haugerud på perkusjon og danseren Tone Pernille Østern, som sammen med meg hadde formet en solid kunstnerisk kjerne i Teater Fot siden prosjektets første fase *De Røde Skoene*, dannet sammen med Storløkken det første *Mamma Danser*-ensemblet i Nidarosdomen. På Røros var kun Haugerud og Østern med, og på Dansens Hus i Oslo fikk vi i tillegg med oss Annika Ostwald, en Oslo-basert danser, som også hadde danset i filmen *Mamma Danser* ([film 10](#)).

#### **6.3.4 Fra museum til kirke og teater**

Initiativet til å installere røde sko i Nidarosdomen kom fra Olavsfestdagene ved Liv Inger Grefstad, ansvarlig for festivalens barneprogram. I starten drøftet vi et helt åpent konsept i kirkerommet, der skoene, dansen og musikken skulle stå sentralt. Samtidig så jeg også med en gang for meg den hvite og den sorte damen som sentrale installasjons-objekter i kirkerommet. Ved å flytte sko og installasjonselementer fra *Rød Sko Savnet* inn i kirka, kunne vi undersøke hvordan kirkerommets konkrete, fysiske, men også kulturelle og åndelige rammer virket på barna og improvisasjonskunstnerne. Forholdet mellom det enorme kirkerommet og de bitte små barna var kontrastfylt, og skapte en spenning. Kanskje ville dansen og musikkens affekter kunne skape en bro mellom kontrastene?

Forestillingene skulle vises under Olavsfestdagene 2. og 3. august 2011. Under arbeidet med å utforme dette konseptet fikk vi også tilbud om å vise prosjektet på Røros, som en del av Norsk Musikkskoleråd Trøndelags utviklingsprogram for barnehage KOM! (*Norsk Musikkskoleråd*, 2009 -11) og på Dansens Hus i Oslo (Nordseth, 2011) som en del av deres ordinære program for barn i september-oktober 2011.

Å flytte installasjonskonseptet til kirkerommet, var den mest utfordrende oppgaven. Kirkerommene representerer så mye i seg selv, og er ikke formbare på samme måten som et teaterrom. Både fysisk og dramaturgisk ville rommet gripe inn i hendelsene på sterke og førende måter, men det var også andre ukontrollerbare faktorer. I denne forsknings-fasen hadde jeg ikke tilgang til profesjonell filmfotograf og jeg hadde heller ikke mulighet til å kontrollere hvem som skulle være publikum til hendelsene. Dermed hadde jeg heller ikke

noen formell tillatelse til å filme det som skjedde. Refleksjonene måtte derfor i større grad baseres på egne filmopptak, samt lydopptak av samtaler med utøverne.

På Dansens Hus var situasjonen en helt annen og enklere med hensyn til både rommet og publikum. Jeg gjorde egne filmopptak i installasjonen, og i tillegg fikk jeg bruke opptak gjort av NRK, som sendte innslag fra en forestilling 1. oktober 2010 ([film 17](#)).

I denne fasen hadde jeg også flere forskningssamtaler med kolleger og fikk respons på forestillingen fra dem. Noen av dem ga meg dette i skriftlig form via e-post i etterkant av forestillinger. Jeg har, med tillatelse, brukt noe av dette materialet. Gjennom den følgende analysen og de to siste artiklene beskriver jeg erfaringer og refleksjoner i møte med de ulike rommene, og hvordan dette virker inn på prosjektets ulike perspektiv og fokus; utøvernes, barnas, de voksnes og mitt eget.

### **6.3.5 Analyse 6: Å finne sted – rom og dramaturgi**

Opplevelsen av rom i teatret er preget av at vi er i virkelige og fiktive rom samtidig. Men rommet er, i motsetning til tiden, materielt og oppfattes umiddelbart gjennom våre sanser. Rommet danner den fysiske rammen rundt teaterhandlingen og blir derfor både en forutsetning for teatret og et materiale som inngår i det dramaturgiske arbeidet. (Gladsø, Gjervan, Hovik, & Skagen, 2005, s. 193)

#### *Nidarosdomen*

Nidarosdomen er et overveldende rom, og veldig forskjellig fra utstillingsrommet på Sverresborg. Jeg og utøverne hadde en befaring med et kort improvisasjons-sett sammen i kirkerommet noen uker før konsertene, men vi hadde veldig kort tid, kun 4 timer, på å sette opp selve installasjonen. Rommet er så stort og høyt at de menneskelige dimensjonene forminskes, men det var en spennende utfordring i det å føre sammen to ulike verdener på denne måten. En scene fra H.C. Andersens eventyr om *De røde sko* ([vedlegg 8.3.1](#)) foregår i kirka. Karen har på seg de røde skoene, hun skal konfirmeres og går oppover midtgangen med røde sko. Alle de andre har sorte sko. På veggene henger det bilder av strenge prester og biskoper i pipekrager. De stirrer på hennes røde sko, og selv klarer hun ikke å tenke på noe annet under hele konfirmasjonen. Allerede her er hun er fordømt; hun er besatt. Det å ta med de røde skoene til kirka kjentes derfor litt farlig og risikofyllt. Jeg er jo selv fordomsfull

og forestilte meg at noen ville bli provosert. Ville vi, i likhet med Karen i eventyret også fordømmes?

Jeg opplevde rommet som mer uforutsigbart enn utstillingsrommet på Sverresborg, både fordi det var mye større og samtidig mye trangere. Dimensjonene er enorme, men tradisjonene i rommet byr samtidig til kroppslige begrensninger. Det er et sterkt rom med stramme akser og himmelstrebende gotiske linjer. Jeg oppfattet arkitekturen og bygningen som en konkret og kroppslig helligdom, fylt til randen av tradisjoner og med en slags tetthet jeg tolket som potensiell åndelig kraft eller transcendens. Kirkerommet er åpenbart performativt; skapt for ritualer, gudstjenester, nattverd og korsang. Tusen års kirkelig praksis gjør noe med rommet, og ikke minst med måten vi møter rommet på. Selv om vi hadde fått en god og åpen gulvplass på midten, følte rommet trangt eller tungt, og jeg ble redd for at det ville ta makten over utøvere og publikum. Var det plass til oss og de røde skoene her inne? Rommets affektive ladning var sterk, og kontrasten til en tom blackbox kunne ikke vært større.



FIGUR 37: TONE PERNILLE ØSTERN DANSER UNDER TÅRNSPIRET I NIDAROSDOMEN. FOTO: LISE HOVIK.

*Den hvite og den sorte damen* (beskrevet under [6.2.6.1](#)) fant derimot sin plass i midtskipet midt under det høyeste tårnet i Nidarosdomen, som om det var nettopp deres plass (figur 37). Den enorme lysekronen ble senket så langt ned som mulig og formet en slags gigantisk glorie over *den hvite damen*. Kanskje ble Sverresborgs eventyrprinsesse her en Maria-figurasjon? Hun reflekterte og repeterte rommets arkitektur, der kuppelen over oss kunne romme alle som et stort beskyttende skjørt.

Forberedelsene og konsertene ble gjennomført kun en uke etter terrorangrepet mot regjeringsbygget og Utøya, der 76 mennesker ble skutt, og arbeidet bar preg av sorgen og våre refleksjoner rundt det som hadde skjedd. Særlig fikk *den sorte damen* et nytt innhold for oss mens vi forberedte oss på improvisasjonskonsertene. I installasjonen på Sverresborg hadde *den sorte damen* hatt mer av en tarantella-danser i seg, men i kirka ble hun en trist skygge som kunne knyttes til sorgen, forholdet mellom godt og ondt, lys og mørke, paradisi og helvete, men også til forholdet mellom kjærlighet og pietisme.

Det var umulig å forutse hvordan barna eller de voksne ville delta i dette rommet, så vi la ingen føringer for en bestemt effekt. Det var dermed ikke ideen om en bestemt opplevelseskvalitet eller mest mulig interaksjon som styrte valgene vi tok i forberedelsene. Intensjonen var eksperimentell og veldig åpen i forhold til hva hendelsen ville utløse.

Arrangøren hadde lagt noen premisser: Forestillingen hadde fått tittelen *Røde orgelsko*<sup>72</sup>, og inviterte barn fra 0-3 år til en «kunstopplevelsesforestilling» i Domen (Adresseavisen, 15.06.11). I programmet sto det også: «Her er det lov til å krabbe, løpe, leke, le i kirkerommet – i samspill med profesjonelle kunstnere» (Ibid.).

### **Improvisasjonsrommet**

Improvisasjonsrommet var avgrenset til midten av rommet med tau, og en rekke med stoler hele veien rundt, var vendt inn mot spille-området. På den første forestillingen inntok publikum midten før vi hadde startet improvisasjonen, mens på den andre forestillingen samlet publikum seg utenfor dette området før forestillingene begynte. Før de slapp inn til midten forsøkte jeg å informere gjennom høytaleranlegg, men lyden bar ikke, og det ble vanskelig å nå fram til et litt urolig voksenpublikum med både småbarn på armen og litt større barn ved hånden. I tillegg følte jeg meg usikker på min egen rolle i kirkerommet: Var det greit å stå her å rope i en mikrofon for å instruere folk til å bryte med rommets innarbeidede regler?

Da Ståle begynte å spille ble det ikke helt stille. Verken barn eller voksne var i et veldig lyttende modus slik jeg oppfattet det. Noen barn var allerede i lek, men den musikalske

---

<sup>72</sup> Selv hadde jeg gitt den tittelen *Mamma Danser*, men salgsavdelingen i Olavsfestdagene ønsket å knytte konsertene til et konsept de hadde utviklet for barn med betegnelsen *orgellek*, der barn fikk leke i kirkerommet til orgelmusikk.

stemningen preget likevel rommet. Musikken var rytmisk fri og atonal i uttrykket, og dansen var meget løst strukturert rundt noen få temaer. Flere barn ble raskt med i leken med sko og gyngestol, men de fleste barna som var aktive så ut til å være over tre år. Noen ble sittende med de voksne og se på. Ståle satt høyt oppe på veggen vendt mot orgelet og hadde ikke så god kontakt med det som skjedde der nede, mens Tone Pernille og Tor befant seg nede i installasjonen sammen med publikum. Orgellyden var stor, men med mye folk og stemmer i kirken ble orgelmusikken likevel ikke så stor som vi hadde opplevd den under øvingsstunden, sent en kveld der vi var de eneste som laget lyd i kirkerommet.

Tone Pernille danset både alene, i relasjon til figurene i rommet og i kontakt med barna. I forestillingens siste del hentet hun fram de røde skoene, delte ut og deltok i sko-leken sammen med barna. På et tidspunkt laget hun en skli-dans på det glatte kirkegulvet med en pels-sko på foten og et tyllskjørt på hodet i en slags absurd brudevals. Som danser er hun aldri helt i sin egen «danseverden», hun er i kontakt med publikum. Dette er ikke en forpliktende kontakt, men en lyttende affektiv tilstedeværelse, som henter impulser og innspill fra det som skjer i leken uten helt å overta dansen. Det samme kan man si om musikerne, særlig Tor, som lytter til barna og danseren, og former musikk og rytmer underveis i forløpet<sup>73</sup>. Forestillingen ble avsluttet med innsamling av røde sko, og en musikalsk avrundning.

## Reaksjoner

Jeg analyserer ikke konkrete hendelser fra Nidarosdomen, da filmopptakene i kirka ble dårlige på grunn av lysforholdene. Jeg vil allikevel beskrive et par reaksjoner fra publikum, som kan belyse tilskuernes erfaringsrom. På mitt spørsmål til en voksen kollega, som ikke hadde med seg barn, om hvordan hun opplevde hendelsen i forhold til hvordan hun tror at barna opplevde dansekonserten svarte hun:

Jeg tror at jeg utfordres i forhold til forventningen om struktur i større grad enn de fleste barn gjør. Jeg tror barn ser helt andre muligheter enn det jeg som voksen gjør. Jeg blir en observatør og det er utenkelig for meg å gå ut av den rollen. Det blir et spørsmål om orden og kaos. Barn har kanskje en større glede av og evne til å glede seg over og i kaos. Jeg gleder meg over kaoset som spinner seg omkring en slags

---

<sup>73</sup> En analyse av utøvernes improvisasjonserfaringer finnes i analyse 2, Utøvernes improvisasjonrom, og i [Artikkel 5](#), *The Red Shoes Project – theatre for the very young as artistic research*.

nerve [...] det er mulig at det jeg opplever som en nerve i forestillingen er dette «noe» som gjør at de får lyst til å delta? For meg var det et befriende skue.<sup>74</sup>

Den første av de to forestillingene fikk et spesielt etterspill for arrangørene i form av et foreldrepar som hadde forlatt forestillingen i protest, og krevde pengene tilbake.

Billettansvarlig beskrev situasjonen slik:

[...] det kritikken gikk ut på var at forestillingen ikke passet for små barn, og at hennes [ei dame] 4-åring ble redd og ville gå etter 10 minutter. Hun mente det burde vært bedre informasjon om innholdet på forhånd, og ba om å få pengene tilbake. Hun nevnte også at den som hadde fastsatt målgruppa for forestillingen måtte ha vært påvirket av narkotika [...]<sup>75</sup>

Hva kan disse uttalelsene fortelle om forestillingens kontekst og forventningene i rommet?

Først og fremst vil jeg påpeke at kirkerommet er et utfordrende spillerom fordi det i utgangspunktet tilhører noen andre enn oss. Som kunstnere opplever vi at vi er gjester i kirka. Det er kirkeverge, kirkeverter, vakter, prester, liturger og biskoper, kanskje til og med Jesus og Gud, som eier dette rommet. I tillegg er Nidarosdomen full av turister under Olavsfestdagene, og det skjedde mye annet i rommet samtidig som vår hendelse fant sted. Vårt spillerom i kirka var derfor preget av at jeg som ansvarlig ikke følte meg riktig hjemme, men mer som en respektfull inntrenger som ikke helt visste hvor kofferten skulle stå for at den ikke skulle stå i veien. Jeg forsøkte derfor å tenke på hendelsene som *tilblivelsen* av et nytt rom inne i kirkerommet. Vår forestilling kunne få lov til å være en boble som sto i sterk kontrast til det som var der fra før.

Den frie improvisasjonens kunstneriske språk virker fremmed i dette rommet; multi-rytmisk, atonalt, abrupt, lekent, formløst og åpent. Det modernistiske og avantgardistiske uttrykket kan treffe de minste barna, men kolliderer med kirkerommets forventninger om regler, konvensjoner og hierarkisk struktur. Mange barn forholdt seg totalt ukonvensjonelt til alt dette, og deltok i hendelsen uten å la seg forstyrre av rommet omkring, men for noen av foreldrene fikk dette for stor betydning, i det jeg tolket som forsøk på å styre og kontrollere barna inn i noe de selv opplevde som trygt.

---

<sup>74</sup> Formulert i en e-post fra Ingvild Olsen Olaussen 02.11.11 (eget forskningsarkiv).

<sup>75</sup> Formulert i en sms fra billettansvarlig rett etter forestillingen (eget forskningsarkiv).

Kari Veiteberg, som var prest og leder for liturgisk senter ved Nidarosdomen da disse hendelsene fant sted, sier i en samtale om reaksjonene at det kanskje handlet om kraftige forventninger i forhold til kirken som symbolsk rom:

Eg trur at når ein gjer sånne ting [ukonvensjonelle forestillinger] i så symboltunge rom, så kjem det også folk inn som har veldig kraftige forventningar. Dei har med seg sin eigen kontrakt når dei går inn i det rommet. Det er eit rom som folk søker for å tilbe eller æra sin gud eller kanskje for at barnet skal få møte ein religion [...].  
(Veiteberg september 2011, lydfil 21)

Andre forventninger som spiller inn i dette rommet kan være hvilke kulturelle referanser foreldrene har. Hvis de forventer et kristent budskap i en enkel, lettfattelig og populærkulturell form, eventuelt noe romantisk eller klassisk vakkert, så kan en avantgardistisk åpen form kanskje virke både skummel og psykedelisk.

Det er eit dilemma i det å jobbe kunstnerisk i kyrkjerommet. Det er ikkje eit likegyldig rom. Du hadde ei tid då heilag-romma skulle likna kvardagsromma, men no er vi inne i ein «re-sakralisering», ein periode der heilag-romma skal være ansleis og meir estetisk igjen. Men betyr det at man må bli konservativ i forma også? Det er ikkje slik at kyrkja eig desse romma. Det er ei gåve for desse romma at fleire vil gå inn og utforska dei. (ibid.)

Å jobbe med dramaturgiske strategier som motarbeider konvensjonelle former er uansett risikofylt, men vi tok med oss erfaringene fra Nidarosdomen videre til et nytt kirkerom. Denne gangen et mer intimt kirkerom, men ikke desto mindre krevende i forhold til rommets beskaffenhet og kvaliteter.

### *Bergstadens Ziir*

Røros kirke ble bygd 1780-84. Den har en arkitektur som skiller mellom høy og lav stand i en klassisk kors-form, som vitner om et autoritært og klassesdelt hierarki. Dette ga lite rom for bevegelse og dans. Kirkerommet i Røros kirke er i forbindelse med restaureringen i 2010 utstyrt med moderne lys og lydanlegg, med tanke på at det skal fungere som et rom for konserter og kunst. Strukturen i rommet peker også her mot en høyere religiøs orden, og blir nesten tydeligere fordi rommet er mindre.





FIGUR 38: INSTALLASJONEN I BERGSTADENS ZIIR. FOTO: LISE HOVIK.

Jo strammere og mer strukturert rommet er, jo tydeligere artikuleres formløsheten i det frie improviserte uttrykket. I vårt møte med dette rommet hadde vi heller ikke god tid til å gjøre oss kjent, men måtte kaste oss inn i møtet med rommets muligheter og begrensninger kvelden før vi skulle holde forestilling. Publikum var en småbarns-gruppe på 12-15 barn sammen med sine omsorgspersoner, og en gruppe konferansedeltakere på 70 voksne. Foran alterringen var det en liten spilleplass som vi benyttet. Etter at vi hadde installert objektene følte det temmelig fullt. Enda mer fullt ble det da publikum fylte rommet langs benkene, stående mellom benkeradene og langt ut på sidene og bak lave benkevegger (figur 38). Rommets historiske og samfunnsinndelte orden fungerte særdeles dårlig mot vår demokratiske og deltakerorienterte orden, der barnas frivillige deltakelse sto i sentrum.

Det ble fysisk trangt og nesten ikke plass til barnas lek. Mange voksne hadde altfor dårlig sikt til de små barnas lek på gulvet, på grunn av kirkebenkenes fastmonterte orden.

For de som allikevel deltok eller fikk se, ble det etter hvert en leken og intim forestilling. Barna var i starten preget av «stundens alvor» i møte med kirkerommet, og de brukte litt tid på å våge seg fram, men etter hvert så det ut som om de fant seg til rette. Tor og Tone Pernille fant et fint samspill seg i mellom og etter hvert kom barna med i leken.

Vi hadde nå opplevd forskjellen mellom to helt forskjellige kirkerom, og i begge tilfeller hadde vi forsøkt å skape vårt eget musiske og affektive rom inni det tradisjonelle kirkerommet, med helt forskjellig resultat. En dansende mamma med røde sko i kirken, gledet mange, men utfordret også både kirkerommet og deler av det voksne publikummet.

## Dansens Hus

Fra et enormt stort kirkerom og et intimt, lukket kirkerom gikk veien videre til et stort og moderne rom for dans i Oslo, Dansens Hus (*Dansens Hus*, 2013), der vi spilte seks forestillinger i september/oktober 2011. Dansens hus er et ombygget industrilokale med to store scener. Det tekniske personalet var godt forberedt, og vi fikk en hel dag med god hjelp til å sette opp installasjonen i en blackbox, hvor scenerommet målte ca. 150 m<sup>2</sup>. Et publikumsamfi fylte en tredjedel av rommet, og vi brukte de nederste radene til voksne tilskuere.



FIGUR 39: INSTALLASJONEN I DANSENS HUS. FOTO: LISE HOVIK.

Publikum til forestillingene på Dansens Hus var småbarnsavdelinger fra barnehager i ukedagene og foreldre med barn på lørdagen. Dansens Hus har hatt en tradisjon med å sette opp babyteater helt siden det ble opprettet i 2004, og har dermed en særlig kompetanse på å ta i mot småbarn til forestillinger. Un-Margritt Nordseth, som er kunstnerisk leder på Dansens Hus, var selv en av de første som laget profesjonelt teater for de minste, med forestillingen *Ooujiih!*, i forbindelse med *Glitterbird*-prosjektet i 2005. Hun framhever viktigheten av å ivareta dette publikummet på en særlig måte (Nordseth, 30.09.09, lydfil 23).

Scenerommet på Dansens Hus er som black-box betraktet et slags laboratorium for scenekunst (figur 39). Den modernistiske ideen om det nøytrale, svarte rommet, forsøker å eliminere den fysiske og kulturelle betydningen et rom alltid er i besittelse av. Et teaterlaboratorium der man har full kontroll over virkemidler og regi er kanskje en myte for det er jo nettopp assosiasjonene til det abstrakte, svarte minimalistiske og «laboratoriumsaktige» som gir black-boxen sitt særpreg og sin betydning (Gladsø et al.,

2005, s. 194). Her kan alt skje, og det er opp til scenekunstnerne å definere forholdet mellom scene og sal, uttrykksmidler og performative former.

*Mamma Danser* på Dansens Hus fikk en tydeligere dramaturgisk struktur enn de to første versjonene. Den ble formet med utgangspunkt i filmen *Mamma Danser* som på Sverresborg ble projisert ovenfra og ned på en dyne på gulvet, slik at barna kunne bevege seg fritt i filmlýset ([film 10](#)). På Dansens Hus ble filmen installert på samme måte, og den innspilte filmmusikken ble styrt av musikeren. Jeg utformet en dramaturgisk skisse ([vedlegg 8.3.8](#)), der konseptet bygget på kontrasten mellom fri improvisasjon og fast koreografi. Forløpet ble formet dynamisk ved hjelp av musikken. Tre ganger i løpet av improvisasjonskonserten ble filmmusikken skrudd på, og improvisasjonen ble avbrutt av en fast, koreografert dans. Dansen på filmen ble dermed reflektert og gjentatt av de levende danserne i rommet, som fulgte filmens form og innhold både koreografisk og tematisk. Elementer av filmens koreografi ble gjentatt i rommets koreografi. De tre koreograferte sekvensene ble hver gang etterfulgt av frie improvisasjonssekvenser med ulikt fokus; *den hvite og sorte damen*, filmene, og til sist de røde skoene.

En opplevelse av den konkrete romlige erfaringen på Dansens Hus, kommer fram i filmen *Installasjon 3* ([film 16](#)). Denne filmen, som jeg selv tok opp i spillerommet på Dansens Hus like før en forestilling, viser installasjonen fra min subjektive synsvinkel i det jeg beveger kameraet gjennom installasjonens elementer. Filmens subjektive kameraføring gir en mer kroppslig følelse av installasjonserfaringen.

### **6.3.6 Å lete etter perspektiv og fokus**

I arbeidet med både *Rød Sko Savnet* og *Mamma Danser* erfarte jeg problemene rundt det å *se eller ikke se* hva som hender i forestillingen. I min metodologiske refleksjon valgte jeg å beskrive problemet gjennom å skille mellom ulike former for fokus; *multifokus*, *eget fokus* og *felles fokus* (Hovik, 2012b). I samtaler med utøverne kom det fram at de opplever et sentrert eget fokus i det de selv gjør, men at de også desentrerer gjennom å lytte til helheten. I likhet med barna, kan utøverne lett la seg lede av andre impulser, men de bruker også ulike styrings-strategier for å samle fokus i rommet. I artikkelen *Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning* drøfter jeg hva det å gi rom for multifokus innebærer for barna, for utøverne og for meg selv som kunstner og forsker (Ibid. s. 95). Gjennom å beskrive

filmklippet *Mamma Danser – en hendelse*, reflekterer jeg over min egen posisjon som et desentrert forskersubjekt ([film 15](#)).

Det å unnlate å definere et overordnet perspektiv, eller å gi rom for det mangfoldige, bevegelige kaoset, er forbundet med ideen om det desentrerte subjekt. Hos Gilles Deleuze er ikke subjektet noe fast og forutsigbart, men bevegelig, skapende og mangfoldig. Subjektet er ikke avgrenset og sentrert, men i konstant tilblivelse. Dette synet på subjektivitet gir nye perspektiver på små barns væremåter (N. Sandvik, 2013). Det åpner også for kunstens mangfoldige uttrykksformer og ikke minst en kunstform som undersøker mangfoldet i møtet mellom rom, ting, barn, utøvere, dans, musikk og film.

Spørsmålene omkring det desentrerte subjekt i forhold til forskeren og kunstnerens perspektiv og fokus har dannet utgangspunkt for arbeidet med de to siste vitenskapelige artiklene.

# Artikkel 4 og 5

De to siste artiklene er skrevet med utgangspunkt i kunstnerisk forskningsmetodologi, og reflekterer på ulikt vis hvordan en slik metodologi kan aktivisere et performativt forskningsperspektiv. Artikkel 4, *Mamma Danser- en improvisert dansekonsert som desentrert kunsterfaring*, forsøker å integrere teori og metode, mens artikkelen [Mamma Danser- teater for de minste som kunstnerisk forskning](#) (Hovik, 2012b) oppsummerer de metodologiske perspektivene. Den sistnevnte artikkelen er i avhandlingen omarbeidet og oversatt til engelsk som artikkel 5, *The Red Shoes Project*, og utgjør her en avsluttende oppsummering av prosjektets tre kunstpraksiser, i en metodologisk refleksjon over prosjektet som helhet.

## [Artikkel 4. Mamma Danser – en improvisert dansekonsert som desentrert kunsterfaring](#)

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et filmklipp fra en improvisert dansekonsert, og analyserer en konkret hendelse i lys av Deleuzes syn på kunst, subjektivitet og affekt. Teori og metode forsøkes her å integreres som selvreflekterende praksis. Artikkelen er antatt for publikasjon i *Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier* (Hovik, 2014).

## [Artikkel 5: The Red Shoes Project - theatre for the very young as artistic research](#)

Dette er avhandlingens siste artikkel. Det er en oversatt og omarbeidet versjon av den norske artikkelen *Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning* (Hovik, 2012b). Artikkelen gir en oppsummering av hele forskningsprosjektet i lys av Henk Borgdorffs syn på kunstnerisk forskningsmetodologi. Den ble publisert i [Research Catalogue – an international database for artistic research](#) i 2013, men har siden blitt bearbeidet visuelt og designet for fagfelleevaluering i [Journal of Artistic Research, JAR](#). Artikkelen blir presentert som en webutstilling under min profil i [Research Catalogue](#).

# Del 3. Konklusjon

## 7 De Røde Skoene - prosjektet

Gjennom en teaterforestilling, en installasjon og en improvisert dansekonsert for de aller minste, har dette kunstprosjektet utforsket små barns deltakelse i kunsthendelser. Rammen har vært profesjonelle kunstutøvere i samarbeid med meg selv, som forskende dramapedagog og regissør i det frie kunstfeltet. Med økonomisk støtte og en gryende akademisk og kulturpolitisk interesse for kunst for de minste, har prosjektene blitt synlige i kulturlivet og bidratt i utviklingen av feltet underveis i prosjektperioden fra 2008 til 2013.

Som forskningsprosjekt har ideen om å inkludere barnas lek i kunstverket åpnet for performativitetsteoretiske og metodologiske perspektiver som bringer ny kunnskap til et felt det ikke har vært forsket mye på før.

### 7.1 Teori og metodologi

Ved hjelp av Heidegger og Merleau-Pontys fenomenologi, Gadammers hermeneutikk og Foucault og Deleuzes filosofi har jeg innrammet dette prosjektets vitenskapsteoretiske område (Deleuze & Guattari, 2005 [1980]; Foucault, 1999 [1970]; Heidegger, 2000 [1935]; Merleau-Ponty, 2000 [1964]). Heideggers fenomenologiske betraktninger over forholdet mellom kunst og ting, Merleau-Pontys forståelse for de små barnas kroppslige Væren og deres intersubjektive evner til samspill, Gadammers syn på lekens erkjennelseskraft og Foucaults perspektiver på diskursenes orden og makt har vært viktige i forskningsprosjektets grunnlagstenkning. Ikke minst har Deleuzes immanente ontologi om skapende, bevegelige, og eksperimenterende mangfoldigheter vært avgjørende i den siste delen av prosjektet, og skapt et større rom for metodologisk refleksjon og kunstnerisk forskning. Laura Culls bruk av Deleuze i boka *Theatres of Immanence* (Cull, 2012) har vist hvordan forholdet mellom filosofi og teater kan utvikle mer dyptgripende refleksjoner i praksis, særlig med tanke på betydningen av skapende arbeid og subjektivitet. Teaterarbeidets variasjoner og

repetisjoner og teaterhendelsens affektive kvaliteter kan gjennom en slik filosofi bli gjenstand for undersøkelser.

Med utgangspunkt i Fischer-Lichtes performative estetikk og Powers teorier om teatrets ulike former for nærvær (Fischer-Lichte, 2008; Power, 2008), har forskningsprosjektet underveis beveget seg i metodologisk retning (Borgdorff, 2009; Hannula et al., 2005; Nyrnes, 2012). Forbindelsen mellom teori og praksis har vært et kjernepunkt i prosjektet, og i teorifeltet omkring metoder i kunstnerisk forskning eller «practice as research» fant jeg støtte for å utvikle en kunstnerisk forskningsdesign. Hannula, Suoranta og Vadéns metodologi ble sammen med Nyrnes' og Borgdorffs perspektiver på kunstnerisk forskning mine viktigste referanser i dette arbeidet.

Jeg valgte å avgrense meg til metodologier som omhandler profesjonell kunstnerisk praksis, selv om det etter hvert finnes mye og god teori på det området jeg selv tilhører; kunstpraksis innenfor det akademiske og pedagogiske feltet, samt anvendt teater [applied theatre](Gjærum & Rasmussen, 2012; Nicholson, 2005; Nicholson & Kershaw, 2011; Shaughnessy, 2012). Jeg vil begrunne dette valget med behovet for avgrensning og med det kunstneriske materialet jeg har arbeidet med, som stort sett omhandler profesjonelle utøvere i møte med barnepublikummet. Forskningsprosjektet er derfor mer preget av kunstfeltets problematikker enn av akademiske eller pedagogiske problemstillinger.

Jeg kan se at dette valget har begrenset prosjektets betydning i forhold til det anvendte området. Kunst som utvikles for barn, men på voksne kunstutøveres premisser, utfordrer ikke nødvendigvis etablerte kunstformer og maktstrukturer. Kunst med ambisjoner om å ivareta barns perspektiver krever former for deltakelse som virkelig utfordrer det autonome kunstbegrepet, som bryter ned grensene til det pedagogiske feltet og åpner for tanken om at barn selv kan få innta rollene som skapende kunstnere. Å utvikle kunst *med barn* vil være viktig i videre tenkning og forskning på dette feltet, men ligger utenfor rammene jeg har satt for dette forskningsarbeidet.

### **7.1.1 Er kunnskapen gyldig?**

Denne avhandlingen springer ut av min personlige interesse for barneteater, den er praksisbasert, kunst-basert og bruker det konkrete kunstneriske arbeidet som utgangspunkt,

omdreiningspunkt, referansepunkt og eksempelmateriale i møte med teori. Det er viktig for meg at dette arbeidet ikke skal bli nærsynt og selvbekreftende.

I likhet med annen kvalitativ forskning er gyldigheten av et kunstnerisk forskningsprosjekt basert på forskerens åpne subjektive og kritiske refleksjon (Hannula et al., 2005, s. 159), og ikke minst på forskningens intersubjektive troverdighet (Aaltonen, 2010, s. 253). I spørsmålet om validitet har jeg valgt å synliggjøre min egen rolle i arbeidet på en tydelig måte. Jeg har dokumentert, formulert og skrevet ned erfaringer. Erfaringer og refleksjoner har gått i dialog med teoretiske diskurser underveis i det praktiske arbeidet og i etterkant av kunstneriske samtaler, loggskrivning, analyser og artikkelskriving. På denne måten er kunnskapen åpen for kritisk gjennomgang. Dette kunstneriske forskningsprosjektet har bidratt til å bringe fram metodiske refleksjoner og kunstneriske erfaringer på en måte som gjør disse prosessene tilgjengelige for andre enn kunstnerne selv.

Et syn på kunnskap som en relasjonell, skapende og aktiv størrelse gir gyldighet til kunstneriske refleksjoner, og gir rom for at kunstneriske resultater kan inngå i en pågående dialog, som del av en større diskurs om kunstens rolle i et samfunnsperspektiv.

### **7.1.2 Har metodene vært fruktbare?**

Jeg har valgt å betrakte forskningsprosessen som en bevegelse mellom ulike steder (teori, kunstmateriale, eget språk og samspill). Denne bevegelsen har vært forskningsprosjektets viktigste skapende og forskende prinsipp, og utgjør dermed prosjektets sentrale kunstneriske forskningsmetode. At dette har vært en fruktbar metode, kan det mangfoldige resultatet av forestillinger og artikler vitne om.

Jeg har i forskningsprosessen valgt å bruke et mangfold av forskningsperspektiver (fortolkende, instrumentelt og performativt) og metodiske tilnærminger (film, bilder, lyd og skriftlig dokumentasjon). De ulike forskningsperspektivene har vist en kompleksitet i kunsthendelsen, som jeg mener er viktig å belyse. Analysemetodene er hovedsakelig basert på audiovisuell dokumentasjon og her finnes det mange utfordringer med hensyn til fokus, utvalg og fortolkning, som er blitt en viktig del av avhandlingens metoderefleksjon. De ulike videoanalysemetodene jeg har brukt (oversiktsanalyse, serieanalyse, sammenliknende analyse og næranalyse) har synliggjort ulike sider av forskningsspørsmålene knyttet til barnas fysiske deltakelse på scenen. Oversiktsanalysen ga grunnlag for en kategorisering av



ulike typer interaksjon, og serieanalysen viser et stort improvisasjonsrom for både barn og utøvere i forestillingen. Sammenliknende analyse tidlig og sent i spilleperioden viser at utøverne tilegner seg kompetanse underveis i prosessen, og næranalysene trekker fram dilemmaer omkring grenseoverskridelser og utøvernes performative erfaringer.

## 7.2 Resultater

Hvilke resultater kan dette forskningsprosjektet vise til? *De Røde Skoene* ble i årene 2008–10 en del av debatten om forholdet mellom kunst og pedagogikk i Norge. Prosjektet ble oppfattet som en grenseutforskende forestilling, og er blitt omtalt i kraft av dette. Lisa Marie Nagel skriver om dette i sin anmeldelse av forestillingen: *Heldig symbiose av kunst og pedagogikk* (Nagel, 2009). Forestillingen er også brukt som eksempel på interaktivt barneteater, blant annet under seminaret *Babyteater i teori og praksis* under Den Unge Garde på Teaterhuset Avant Garden i Trondheim 2008, *Hva er kvalitet i scenekunst for barn og unge* under Mini Midi Maxi i Bergen 2008, *ASSITEJ Forum on Theatre for the Very Young*, Bologna 2009, ASSITEJs forskersymposium *Researching from the inside and from the outside*, Kristiansand 2009 og Barnehagekonferansen *Når det surrealistiske faller naturlig* på Høgskolen i Bergen i 2009.<sup>76</sup>

Arbeidet har blitt nevnt i flere bøker, tidsskrift og andre forskningsarbeider om kunst for barn (Blixrud, 2010; Braanaas, 2008; Hansson, 2012; Moe, 2010; Water, 2012), og barnehager som var på teaterbesøk ble inspirert til sko-prosjekter for eksempel Sandsli Barnehage i Bergen (Halvorsen, 2009), Nedre Elvehavn (avdeling Propellen) (*Reggionettverket*, 2010) og Lohove barnehager i Trondheim. På denne måten har prosjektet, i kraft av å være et kunstnerisk forskningsprosjekt virket både inn i samtidens kunstfelt, i barnehagefeltet og i diskusjonene rundt kunst for de minste.

### 7.2.1 Jeg fant, jeg fant!

Jeg har lett etter svar på spørsmål omkring de minste barnas deltakelse i teaterhendelsen, og jeg har undersøkt dette gjennom å skape kunstneriske uttrykk der muligheten for deltakelse var åpen. Kunstprosjektene var i seg selv undersøkende, og svarte på de

---

<sup>76</sup> Jeg har holdt mange foredrag om emnet *kunst for de aller minste* i prosjektperioden ([vedlegg 8.4.6](#)).

kunstneriske problemstillingene, men i arbeidet med å formulere prosjektets erfaringer og kunnskap ble noen begreper særlig viktige i refleksjonsprosessen: Performativ estetikk, nærvær, grenser og terskler, musisk kommunikasjon og affektiv hendelse. I den følgende oversikten viser jeg hvordan disse begrepene formet teoretiske holdepunkter, og bidro til den forskende prosessen.

### *Performativ estetikk*

I starten av prosjektet var refleksjonsprosessen preget av teorier om performativ estetikk, som dermed ble styrende for hva jeg lette etter. De små barnas behov for fysisk interaksjon i *De Røde Skoene* ble ivaretatt av utøverne, og formet på en svært konkret måte det Fischer-Lichte kaller en responsløyfe [feedback-loop] mellom aktører og publikum. Dette utgjør ifølge Fischer-Lichte en performativ estetikk der hendelsen, ikke kunstverket står i fokus. Barna bidro til, formet og utvidet skuespillernes improvisasjonsrom, og skapte samtidig en unik scenisk opplevelse for de som var til stede som betraktende publikum.

### *Nærvær*

Etter hvert som analysearbeidet med split-screen videoopptak fra *De Røde Skoene* avdekket hva som faktisk skjedde i forestillingene ble begrepet nærvær sentralt. Teatrets arbeid med å skape nærvær, skuespillernes arbeid med eget nærvær, og betydning av barnepublikummets kroppslige tilstedeværelse ble viktige estetiske dimensjoner (Power, 2008). Nærvær er imidlertid et omdiskutert begrep i kunst og filosofi, og ble ikke minst problematisert av teatrets innebyggede konvensjoner. Usynlige grenser og terskler i teaterrommet skapte forstyrrelser i forholdet mellom barna og utøverne.

### *Grenser og terskler*

Videoanalysene viste at teaterhendelsene inneholdt et mangfold av ulike interaksjonsformer fra barnas side, både sosiale og musiske. Fremfor alt ble leken en tydelig dimensjon i barnas tilnæringsmåter. Lekens spillerom visket ut grensene mellom scene og sal, og skapte av og til usikkerhet blant det voksne publikummet. Leken utfordret også utøvernes improvisasjonsrom, men forstyrret i liten grad de regimessige og dramaturgiske strukturene i stykket. For å gi større rom for barnas lek og aktørenes improvisasjon ble installasjonskonseptet *Rød Sko Savnet* gjennomført.

### *Musisk kommunikasjon*

For å avgrense og utvikle et begrep om lek, som ikke omfatter den store variabiliteten av fenomener som knytter seg til lekens diskurser, valgte jeg betegnelsen *musisk kommunikasjon*, med inspirasjon fra Jon Roar Bjørkvold og Colwyn Trevarthen (Bjørkvold, 2007; Trevarthen & Malloch, 2009). Jeg ønsket å fokusere på det musiske samspillet mellom aktørene og barna, men installasjonskonseptet skapte et så stort mangfold av hendelser at jeg fikk vanskeligheter med å innta en analytisk posisjon. Dette hang også sammen med min doble rolle som kunstner og forsker. Ved hjelp av installasjonsteori (Bishop, 2005) og Deleuzes filosofi om subjektet, åpnet det seg et rom for både desentrerte kunsterfaringer og en subjektiv selvreflekterende forskerposisjon (Deleuze, 2004).

### *Affektiv hendelse*

I prosjektets siste fase der den improviserte dansekonserthen *Mamma Danser* dannet en ny form, som kombinerte lek med koreografert og komponert dramaturgi, ble begrepet *affekt* sentralt. Affekt forstått som en følelsesmessig respons eller effekt, ikke subjektivt men kroppslig, bevegelig og sanselig, kan åpne for en ny forståelse av små barns forhold til kunst. Affekt kan forstås som det som virker direkte og umiddelbart i en kunsthendelse. Både kunst, lek og improvisasjon kan med Deleuze forstås som affektive hendelser, samtidig som at begrepet gir rom for et mangfold av planlagte, tilfeldige, kunstferdige, sosiale og materielle faktorer i teater for de aller minste.

### *Veien videre*

Sett under ett hviler mitt bidrag til forskningsfeltet teater og kunst for de minste på en forståelse av performativ estetikk og betydningen av ulike former for nærvær. Jeg har undersøkt teaterkunsten mot installasjonskunstens grenser og terskler, og begrunnet et kunstsyn der lek og musisk kommunikasjon er sentrale kompetanseområder. Til sist peker jeg ut en filosofisk retning (Deleuze, 2004) som kan danne et godt utgangspunkt for videre forskning på feltet. En dypere forståelse av affekt<sup>77</sup> både i kunst og forskning vil kunne gi

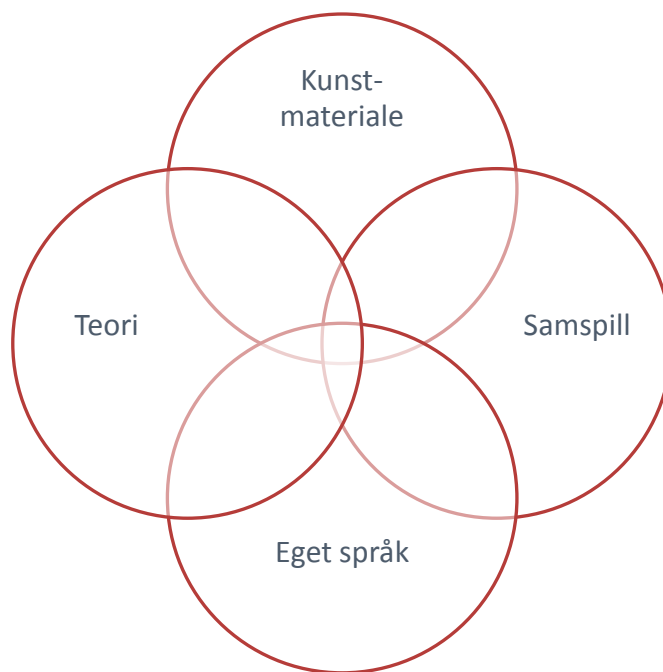
---

<sup>77</sup> Affekt-begrepet hos Deleuze og Guattari må ses i forhold til begrepene persept og konsept (Deleuze & Guattari, 1994), hvilket jeg ikke har gjort i denne avhandlingen, men som det ville være interessant å bruke i videre kunstnerisk forskning på dette feltet.

viktige perspektiver til nye kunstneriske forskningsprosjekter, og til forskning på kunstpedagogiske prosjekter som involverer barna i den skapende prosessen.

### 7.3 Metodologisk bidrag

Ved å kombinere kunstpraksis og teori, har prosjektet også bidratt metodologisk. Jeg har begrunnet en kunstnerisk forskningsmetodologi som sidestiller teori og praksis, vitenskap og kunst. Ved hjelp av Borgdorffs fortolkende, instrumentelle og performative forskningsperspektiv har jeg kartlagt prosjektets ulike intensjoner (undersøkende, beskrivende, fortolkende, eksperimenterende) i løpet av forskningsprosessen. Konsekvensen av en slik kunstnerisk forskningsmetodologi vektlegger bevegelsen mellom ulike steder i prosessen, og kan uttrykkes i en forenklet modell inspirert av Aslaug Nyrnes (Nyrnes, 2012):



FIGUR 40: STEDER I FORSKNINGSPROSESSEN.

Modellen (figur 40) viser at stedene overlapper hverandre. Bevegelsen mellom stedene går på kryss og tvers, fram og tilbake, hit og dit, og er på denne måten, som leken, ikke rettet mot ett bestemt endelig mål. I bevegelsen oppstår erfaringer og ny kunnskap, som så bringes videre til et av de andre stedene. Det er nyttig å lage et kart over en slik metodisk prosess, noe jeg også har forsøkt i denne avhandlingen.

## 7.4 Bidrag til kunstfeltet

I en artikkel på Kunstløftets nettsider hevder sosiologen Tiffany Jenkins at opera for de aller minste er et resultat av et politisk ønske om å nå nye publikumsgrupper. Babyer er på mange måter det minst krevende publikummet og derfor det enkleste å tilfredsstille (Jenkins i Rognerød, 2013). I samme artikkel mener kunstkritiker Nicholai Strøm-Olsen at babyer ikke kan ha noen interesse av å gå på operaforestillinger og at det er mødrene man forsøker å nå. Om disse holdningen skal representere det voksne kunstfeltet i dag, kan uttalelsene tyde på at kunnskapen om små barn fortsatt er lav. I et slikt politisk samfunnsperspektiv er det ikke relevant å lytte til barns stemmer, langt mindre deres kroppslige og musiske uttrykksformer. Disse kvalifiserte uttalelsene begrunner at det er tryggest at kunsten befinner seg godt etablert i voksne institusjoner, som administrerer kunstens betydning for voksne tilskuere og ikke minst definerer hva som er kunstnerisk kvalitet for alle, både voksne og barn.

Uttalelsene kan også tyde på at kunst for de aller minste i 2013 fortsatt er et marginalt fenomen. I følge europeisk målestokk burde det ikke være slik. Med ca. 30 års historikk, og en sterkt økende interesse for feltet de siste årene (vedlegg 8.2.2), finnes det både nettverk og støtteordninger som stimulerer til utvikling av kunst for de minste (*Early Arts*, 2013; *Small Size*, 2013; *Starcatchers*, 2013), men i land som USA, Canada og Australia er fenomenet helt nytt.

Jeg vil konkludere med at teater for de aller minste fortsatt er et relativt nytt felt, i alle fall som forskningsfelt. Prosjektet *De Røde Skoene* har bidratt med ny kunnskap om små barns behov for deltakelse i kunsthendelsen, det musiske samspillet mellom utøvere og små barn, og barnas affektive forhold til kunst. Det er grunn til å være oppmerksom på denne kunstformens samfunnsmessige betydning. Hvis babyteater og annen kunst rettet mot de aller minste ikke skal bli et slags sukkerdryss over det voksne kulturlivet, må det politisk og estetisk bevissthet til. Kunstnere, støtteinstanser og kritikere må ta stilling til om babykunsten faktisk søker å henvende seg til de minste og kommuniserer godt med dem, eller om den blir et skalkeskjul for voksnes barndomskonstruksjoner og deres egne behov. Det er også grunn til å være oppmerksom på konvergerende interesser mellom underholdningsindustri og kunst på den kulturelle markedsplassen.

Hvis babykulturen ikke bare henvender seg til de voksnes behov for avlastning eller underholdning, men med kunstnerisk kvalitet oppnår et uttrykk og en kommunikasjonsform som kommer de minste barna i møte, kan teater for de aller minste være et viktig bidrag i feltet kunst for barn. Jeg håper at prosjektet *De Røde Skoene*, i kraft av å kombinere kunstpraksis med teori, også har bidratt til:

- bevissthet om små barns verdighet, deres rettigheter og status som kompetente fullverdige individer i samfunnet.
- synliggjøring av de minste barnas egen kultur og væremåte, i det offentlige rom.
- bevissthet om voksnes ansvar i rollene som kunstner, pedagog, tilrettelegger, formidler eller omsorgsperson.
- å minne voksne om betydningen av sanselig, kroppslig, nærværende musisk kommunikasjon og affektive kvaliteter i kunstopplevelsen.

## 7.5 Veien hjem

Når jeg slår hælene på de røde skoene sammen, er jeg plutselig tilbake der reisen startet, på Dronning Mauds Minne. Jeg holder på å avslutte avhandlingsarbeidet, og reisen er over. Men jeg ser allerede noen nye veier videre. Arbeidet med å utvikle en ny utdanning er i gang; en master i kunstfag der barnehagelærere og kunstnere kan finne felles interesser og utvikle sin kunnskap og kompetanse i møte med barn. I det fjerne ser jeg konturene av et slott, en barnekunstarena, der barn, kunstnere, forskere og studenter jobber sammen om å skape fantastiske opplevelser for og med barn i byen. Men jeg ser også en vei som fører inn i skogen, en litt hemmelighetsfull sti. Jeg holder et lite barn i hånden, og vi går sammen innover stien. Inne i skogen er det mange bortgjemte og nesten usynlige tråkk. Det er skjulte gjemmesteder, røtter, steiner, gresstrå og maur. Så hører vi fuglesang, og plutselig er vi i en annen verden.

# 8 Vedlegg

Alle vedlegg finnes også som egne filer på [www.teaterfot.no](http://www.teaterfot.no).

## 8.1 Audiovisuelle vedlegg

### 8.1.1 [Program/pekebok](#) til forestillingen *De Røde Skoene* (2008)

#### Tekst i programmet:

#### Medvirkende i produksjonen:

<b>Idé, regi, installasjon:</b>	Lise Hovik
<b>Komponist og musiker:</b>	Tor Haugerud
<b>Koreograf:</b>	Tone Pernille Østern
<b>Skuespillere / dansere:</b>	Line Strøm, Hilde Bjerkeskaug, Terese Vangstad
<b>Skomakere:</b>	Anne Marit Sæther, Alf Toftner, Eivind Lingås, Nils Christian Boberg, Hilde Bjerkeskaug, Line Strøm og Lise Hovik
<b>Kostymer:</b>	Lise Hovik/Søm: Nina Gjølgasæther
<b>Teknisk hjelp:</b>	Nils Christian Boberg
<b>Dokumentarfilm:</b>	Mette Valle Sannes/Trondheim Media
<b>Programdesign:</b>	Lise Hovik
<b>Foto:</b>	Anne Line Bakken / Brus
<b>Produsent:</b>	Lise Hovik

Produsert på Kristiansten festning. Trondheim februar/mars, 2008. Støttet av Norsk Kulturråd, avd. for scenekunst, avd. for barn og unge, Fond for Lyd og Bilde, Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning og Sør-Trøndelag Fylkeskommune.  
Kontakt/informasjon: lise@dramaturgi.no - [www.teaterfot.no](http://www.teaterfot.no)

### 8.1.2 Bilder

#### [Billedgalleri](#)

### 8.1.3 Filmer

	DVD 1: Film 2008-10	Lengde	Laget av	Lenke
1	<i>De Røde Skoene</i> . Teaser	04:04	Mette Valle Sannes	<a href="https://vimeo.com/49630824">https://vimeo.com/49630824</a>
2	<i>De Røde Skoene</i> . Dokumentarfilm	21:09	Mette Valle Sannes	<a href="https://vimeo.com/62897764">https://vimeo.com/62897764</a>
3	<i>De Røde Skoene</i> . Hele forestillingen	32:38	Mette Valle Sannes	<a href="https://vimeo.com/62890460">https://vimeo.com/62890460</a>
4	<i>Tereses dans</i> . Split-screen forskningsfilm, eksempelklipp.	02:23	Mette Valle Sannes	<a href="https://vimeo.com/68796702">https://vimeo.com/68796702</a>
5	<i>Installasjon 1</i> . Festningen, improforberedelser	06:53	Lise Hovik	<a href="https://vimeo.com/65231980">https://vimeo.com/65231980</a>
6	<i>Den Ville Dansen</i> . Forskningsfilm, case-studie	00:57	Lise Hovik	<a href="https://vimeo.com/79827683">https://vimeo.com/79827683</a>
7	<i>Hildes Dans</i> . 8 improvisasjoner	14:26	Lise Hovik	<a href="http://vimeo.com/80159312">http://vimeo.com/80159312</a>
8	<i>Teater for de minste</i> . Reportasje fra <i>De Røde Skoene</i> på Trøndelag Teater	01:23	TV-Adressa	<a href="https://vimeo.com/50295609">https://vimeo.com/50295609</a>

	DVD2: Film 2011	Lengde	Laget av	Lenke
9	<i>Rød Sko Savnet</i> . Filmskisse	08:53	Lise Hovik	<a href="https://vimeo.com/63313563">https://vimeo.com/63313563</a>

10	<i>Mamma Danser</i> . Filmen, filmprosjeksjon RSS	04:50	Mali Finborud Nøren Tor Haugerud	<a href="https://vimeo.com/49630823">https://vimeo.com/49630823</a>
11	<i>Gudrun og Ellinor</i> . Småbarn i barneseng, filmprosjeksjon RSS	04:30	Lise Hovik	<a href="https://vimeo.com/68639803">https://vimeo.com/68639803</a>
12	<i>Tre Små Søstre Danser</i> . Animasjonsfilm, filmprosjeksjon RSS	02:10	Tagline Media	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rglcPpl2A1Y">https://www.youtube.com/watch?v=rglcPpl2A1Y</a>
13	<i>Utstilling for de minste</i> . Reportasje fra vernissage, Sverresborg	02:12	TV-Adressa	<a href="https://vimeo.com/50294462">https://vimeo.com/50294462</a>
14	<i>Rød Sko Savnet</i> . Dokumentarfilm fra <i>Installasjon 2</i> , Sverresborg	11:23	Mari Lunden Nilsen, Safari Film	<a href="https://vimeo.com/63920789">https://vimeo.com/63920789</a>
15	<i>Mamma Danser</i> . En hendelse, Dansens Hus	04:59	Lise Hovik	<a href="https://vimeo.com/65589621">https://vimeo.com/65589621</a>
16	<i>Installasjon 3</i> . Dansens Hus Improforberedelser til forestilling	03:13	Lise Hovik	<a href="https://vimeo.com/65588525">https://vimeo.com/65588525</a>
17	<i>Mamma Danser</i> . Nyhetsreportasje fra forestilling Dansens Hus	05:23	NRK	<a href="https://vimeo.com/49700726">https://vimeo.com/49700726</a>
18	<i>Røde Støvler 1963</i>		Aud og Lise Hovik Tor Haugerud	<a href="http://vimeo.com/96340802">http://vimeo.com/96340802</a>

Alle filmer finnes også tilgjengelig via nettstedet [www.teaterfot.no](http://www.teaterfot.no), og på [Vimeo](https://vimeo.com)

### 8.1.4 Lydfiler

De Røde Skoene Prosjekt ▶ 🔊					
27 objekter, 14 timer 22 minutter					
	✓ Navn	Tid	Artist	Album	▲ Sjanger
1	✓ DRS samtale 3.6.08 ▶	41:24	Teater Fot	DRS	Samtale
2	✓ DRS samtale 3.6.08	16:47	Teater Fot	DRS	Samtale
3	✓ DRS samtale 9.3.08	56:47	Teater Fot	DRS	Samtale
4	✓ DRS samtale 28.3.08	1:04:19	Teater Fot	DRS	Samtale
5	✓ De røde skoene mix	1:43	Haugerud	DRS	Musikk
6	✓ Installasjon mix	9:41	Haugerud	DRS	Musikk
7	✓ Lakksko mix	1:26	Haugerud	DRS	Musikk
8	✓ Milano mix	3:07	Haugerud	DRS	Musikk
9	✓ Mr Kul mix	2:29	Haugerud	DRS	Musikk
10	✓ Salvatore og Fru Fisk Final	4:20	Haugerud	DRS	Musikk
11	✓ Tre små søstre mix	1:40	Haugerud	DRS	Musikk
12	✓ Tøfler mix	2:02	Haugerud	DRS	Musikk
13	✓ Vintersko mix	2:16	Haugerud	DRS	Musikk
14	✓ DRS intervju Hilde 13.10.10 13.47	51:22	Teater Fot	DRS	Intervju
15	✓ DRS Intervju Line 15.10.10 13.45	1:14:51	Teater Fot	DRS	Intervju
16	✓ DRS samtale på DNS 03.10.09	54:32	Teater Fot	DRS	Samtale
17	✓ DRS intervju Terese 14.10.10 13.46	46:19	Teater Fot	DRS	Intervju
18	✓ DRS Intervju Tor 17.10.10 15.25	1:30:13	Teater Fot	DRS	Intervju
19	✓ DRS samtale Terese, 18.04.10	24:51	Teater Fot	DRS	Samtale
20	✓ Kari Veiteberg Pavens røde sko sept 2011	3:00	Teater Fot	MD	Samtale
21	✓ Kari Veiteberg sept 2011	1:20:15	Teater Fot	MD	Samtale
22	✓ Tone Østern og Tor Haugerud om improvisasjon okt 2011	1:02:03	Teater Fot	MD	Samtale
23	✓ Un-Magritt Nordseth 30.09.09	17:36	Teater Fot	MD	Samtale
24	✓ Mariëlle Malmö 22.06.11	45:42	Mariëlle M...	RSS	Samtale
25	✓ Rebekka Skauge 13.05.11 14.31	1:09:30	Teater Fot	RSS	Samtale
26	✓ Janne Brit, Ingvild, EnEnEn 05.06.11 14.08	25:05	Teater Fot	RSS	Samtale
27	✓ Mari Lunden Nilsen august 2011	8:22	Teater Fot	RSS	Samtale

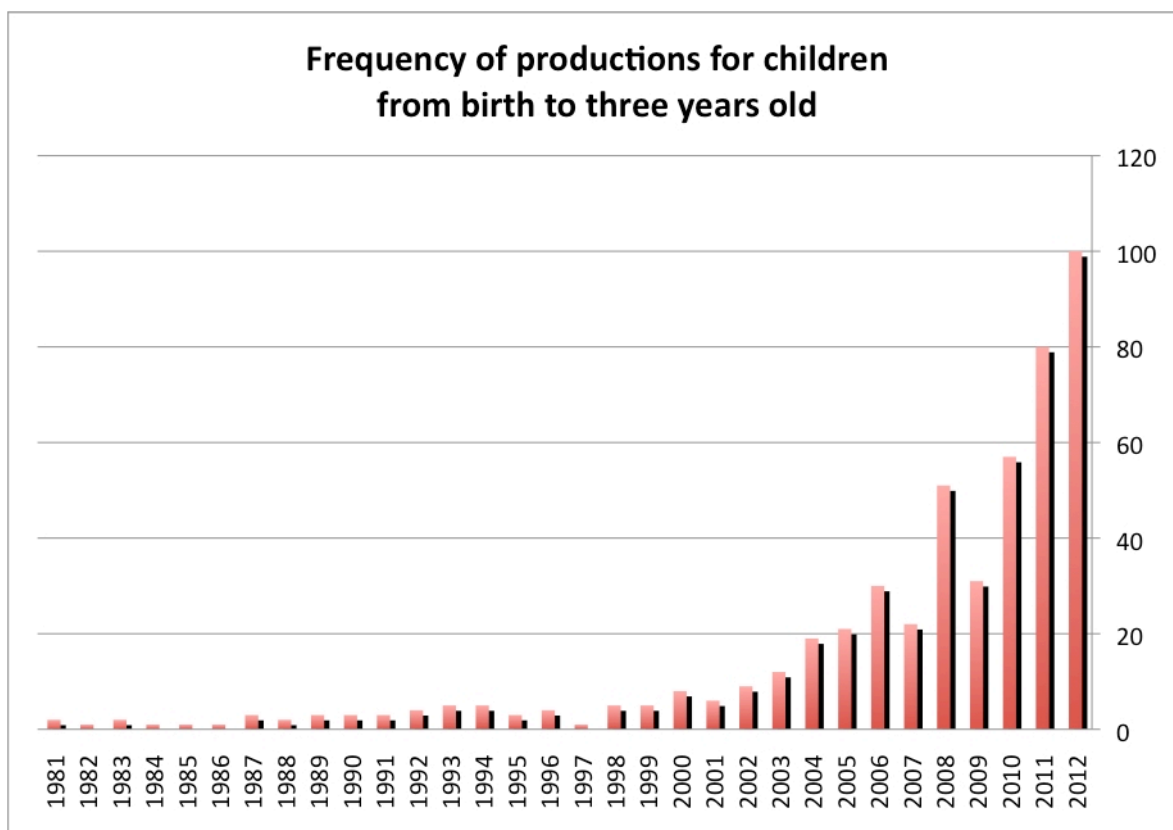


## 8.2 Tabeller

### 8.2.1 Oversikt over hele prosjektet De Røde Skoene

Prosjekt	KUNSTFAGLIGE FORSKNINGSSPØRSMÅL	TEORETISK PROBLEMSTILLING	MATERIALE DOKUMENTASJON	METODOLOGI	METODER	RESULTAT
<b>Del 1: De Røde Skoene 2008-10</b>	<p>Overordnet: Hva skjer når vi inviterer små barn (1-2 år) til frivillig lek på scenen mens forestillingen spilles?</p> <p>Delspørsmål: Hvordan legge til rette for at dette kan skje?</p> <p>Hvordan ivareta improvisasjonskunstens prinsipper i forestillingens form?</p> <p>Hvordan ivareta barnas ulike typer respons og innspill i forestillingens form?</p> <p>I hvilken grad er det ønskelig at barna deltar i forestillingen?</p>	<p>Overordnet: Hvordan kan en slik praksis forstås i lys av performativitetsteorier?</p> <p>Delspørsmål: Hvilken betydning har nærvær i teater for de minste?</p> <p>Hvilken rolle spiller teatrets konvensjoner og grenser?</p> <p>Performativitetsteori Schechner H.Th. Lehmann E. Fischer-Lichte C. Power.</p>	<p>Prosjektskisser og søknader</p> <p>Notater, logg og regiplan til forestillingsarbeidet</p> <p>Tre forskningsfilmer split-screen og en dokumentarfilm</p> <p>Tre forskningssamtaler med kompaniet i mars -08, lydfiler</p> <p>Billedmateriale, ca. 1000 bilder</p> <p>Videofilmklipp av interaktive hendelser på scenen, ca.85</p> <p>Svar på spørreskjema fra voksent publikum, 108 skjema</p> <p>Forskningssamtale med kompaniet i september-09, lydfil</p> <p>Forskningintervju med utøverne hver for seg i oktober -10, lydfiler</p> <p>Infomateriell, nyhetsinnslag i TV</p>	<p>Fenomenologisk beskrivende Merleau-Ponty</p> <p>Hermeneutisk fortolkende Gadamer</p>	<p>Forestillingsproduksjon Improvisasjon</p> <p>Forestillinger for målgruppen</p> <p>Forskningssamtaler med utøverne</p> <p>Begrepsundersøkelser og teoretiske studier</p> <p>Analysar av forskningsmaterialet</p>	<p><b>De Røde Skoene</b> Forestilling og turnéperiode med 120 forestillinger, 2008-2010</p> <p>2 dokumentarfilmer og en kort presentasjonsfilm</p> <p>Prosjektrapport til Norsk Kulturråd</p> <p>2 vitenskapelige artikler:</p> <p>- <i>Nærværets betydning i teater for de minste (Hovik, 2011b)</i></p> <p>- <i>Grenser og terskler i teater for de minste (Hovik, 2011a)</i></p>
<b>Del 2: Rød Sko Savnet 2011</b>	<p>Delspørsmål:</p> <p>Hvordan skaper vi rom for lek og musisk kommunikasjon: - mellom voksne (omsorgspersoner og kunstutøvere) og små barn?</p> <p>Hva skjer når vi inviterer små barn (0-3 år) til fri lek sammen med improviserende kunstnere i en installasjon av røde sko, filmer og gammelt leketøy?</p> <p>Er installasjonskunst der publikum aktiveres en mer egnet kunstform enn teater for de minste?</p>	<p>Hvilken rolle spiller leken i barns forhold til kunst?</p> <p>Teori om improvisasjon og lek: H.G. Gadamer B. Sutton-Smith C. Trewarthen M. Duch</p> <p>Teori om installasjonskunst og relasjonell kunst: C. Bishop N. Bourriaud J. Rancièrè</p>	<p>Prosjektskisse og søknad</p> <p>Notater og logg fra arbeidet</p> <p>Tre filmer projisert i installasjonen</p> <p>Tre forskningssamtaler med utøvere og samarbeidspartnere i mai 2010</p> <p>Infomateriell, nyhetsinnslag i TV</p> <p>Dokumentarfilm fra utstillingsperioden</p> <p>Bilder og filmklipp fra prosessen, installasjonen og hendelsene</p>	<p>Kunstnerisk forskningsmetodologi</p> <p>B. Haseman H. Borgdorff R. Parek-Gaihedè B. Kershaw</p>	<p>Installasjonskonsept</p> <p>Installasjonsobjekter Filmer, gamle barnemøbler, barneleker, sko</p> <p>Fri improvisasjon</p> <p>Forskningssamtaler med utøvere og samarbeidspartnere</p> <p>Arbeid med video-dokumentar.</p> <p>Teoretiske studier (lek og installasjonskunst).</p>	<p><b>Rød Sko Savnet</b> Installasjon 6 uker mai/juni -11 Prosjektrapport</p> <p>4 improviserte hendelser i installasjonen</p> <p>3 filmer <i>Mamma Danser</i> - en dansefilm. <i>Rød Sko Savnet</i> - en dokumentarfilm. <i>Tre små søstre danser</i> - en animasjonsfilm</p> <p>2 vitenskapelige artikler: <i>Lek som musisk kommunikasjon (Hovik, 2011c)</i></p> <p><i>Rød Sko Savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument (Hovik, 2012a)</i></p>
<b>Del 3: Mamma Danser 2011</b>	<p>Delspørsmål:</p> <p>Hvordan ivareta både lek og kunstnerisk form i møtet mellom danse-teater og installasjon?</p>	<p>Delspørsmål: Hvordan ta i bruk en kunstnerisk forskningsmetodologi?</p> <p>Hva innebærer det å gi rom for multifokus i forestillinger for de minste?</p> <p>Teori om kunstnerisk forskning og om det desentrerte subjekt H. Borgdorff G. Deleuze</p>	<p>Regiplan.</p> <p>Videoklipp og bilder fra forestillinger</p> <p>Infomateriell, nyhetsinnslag i TV</p> <p>E-post korrespondanse med arrangører og fagfeller</p> <p>En forskningssamtale med utøverne</p>	<p>Kunstnerisk forskningsmetodologi</p> <p>H. Borgdorff A. Nyrnes</p>	<p>Improviserte dansekonsert for barn.</p> <p>Videoanalyse.</p> <p>Forskningssamtaler med utøvere og fagfeller.</p> <p>E-post spørreundersøkelse</p> <p>Teoretiske studier (metodologi)</p>	<p><b>Mamma danser</b> – improviserte dansekonsert for de minste (11)</p> <p>4 vitenskapelige artikler: - <i>Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning (Hovik, 2012b)</i> - <i>Babyteater – en demokratisk kunst? (Hovik, 2013)</i> - <i>Mamma Danser – en improvisert dansekonsert som desentrert kunsterfaring</i> - <i>The Red Shoes Project – theatre for the very young as artistic research</i></p>

## 8.2.2 Antall produksjoner på verdensbasis 1983-2012



Denne grafen er laget av Ben Fletcher-Watson, Royal Conservatoire of Scotland, på bakgrunn av en database av 550 produksjoner for barn fra 0-3 år fra hele verden i perioden 1983-2012. Gjengitt med tillatelse fra Fletcher Watson.

## 8.3 Tekster

### 8.3.1 De røde sko av H.C. Andersen (1845)

Der var en lille pige, så fin og så nydelig, men om sommeren måtte hun altid gå med bare fødder, for hun var fattig, og om vinteren med store træsko, så at den lille vrist blev ganske rød og det så grueligt.

Midt i bondebyen boede den gamle Mor Skomagers, hun sad og syede, så godt hun kunne det, af røde, gamle klædestrimler et par små sko, ganske kluntede, men godt ment var de, og dem skulle den lille pige have. Den lille pige hed Karen. Just den dag hendes moder blev begravet fik hun de røde sko og havde dem første gang på; det var jo rigtignok ikke noget at sørge med, men hun havde nu ingen andre og så gik hun med bare ben i dem, bag efter den fattige stråkiste. Da kom der i det samme en stor, gammel vogn, og i den sad der en stor, gammel frue, hun så på den lille pige og havde ondt af hende og så sagde hun til præsten: «Hør, giv mig den lille pige, så skal jeg være god imod hende!» Og Karen troede det var alt sammen for de røde sko, men den gamle frue sagde at de var gruelige, og de blev brændt, men Karen selv blev klædt på rent og net; hun måtte lære at læse og sy, og folk sagde at hun var nydelig, men spejlet sagde: «Du er meget mere end nydelig, du er dejlig!»

Da rejste dronningen engang igennem landet og hun havde med sig sin lille datter, der var en prinsesse, og folk strømmede til uden for slottet og der var da Karen også, og den lille prinsesse stod i fine, hvide klæder i et vindue og lod sig se på; hun havde hverken slæb eller guldkrone, men dejlige røde safianssko; de var rigtignok

anderledes nette, end de Mor Skomagers havde syet til lille Karen. Intet i verden kunne dog lignes ved røde sko! Nu var Karen så gammel at hun skulle konfirmeres, nye klæder fik hun, og nye sko skulle hun også have. Den rige skomager inde i byen tog mål af hendes lille fod, det var hjemme i hans egen stue, og der stod store glasskabe med yndige sko og blanke støvler. Det så nydeligt ud, men den gamle frue så ikke godt, og så havde hun ingen fornøjelse deraf; midt imellem skoene stod et par røde, ganske som de prinsessen havde båret; hvor de var smukke! Skomageren sagde også at de var syet til et grevebarn, men de havde ikke passeret. «Det er nok blanklæder!» sagde den gamle frue, «de skinner!» «Ja de skinner!» sagde Karen; og de passede og de blev købt; men den gamle frue vidste ikke af at de var røde, thi hun havde aldrig tilladt Karen at gå til konfirmation i røde sko, men det gjorde hun nu.

Alle mennesker så på hendes fødder, og da hun gik op ad kirkegulvet til kordøren, syntes hun at selv de gamle billeder på begravelserne, disse portrætter af præster og præstekoner med stive kraver og lange sorte klæder, hæftede øjnene på hendes røde sko, og kun på disse tænkte hun, da præsten lagde sin hånd på hendes hoved og talte om den hellige dåb, om pagten med Gud og at hun nu skulle være et stort kristent menneske; og orglet spillede så højtideligt, de smukke børnestemmer sang og den gamle kantor sang, men Karen tænkte kun på de røde sko. Om eftermiddagen vidste da den gamle frue af alle mennesker at skoene havde været røde og hun sagde at det var stygt, at det passede sig ikke og at Karen herefter, når hun gik i kirke, skulle altid gå med sorte sko, selv om de var gamle.

Næste søndag var der altergang, og Karen så på de sorte sko, hun så på de røde – og så så hun på de røde igen og tog de røde på. Det var dejligt solskinsvejr; Karen og den gamle frue gik ad stien gennem kornet; dér støvede det lidt. Ved kirkedøren stod en gammel soldat med en krykkestok og med et underligt langt skæg, det var mere rødt end hvidt, for det var rødt; og han bøjede sig lige ned til jorden og spurgte den gamle frue, om han måtte tørre hendes sko af. Og Karen strakte også sin lille fod ud. «Se, hvilke dejlige dansesko!» sagde soldaten, «sid fast når I danser!» og så slog han med hånden på sålerne. Og den gamle frue gav soldaten en lille skilling og så gik hun med Karen ind i kirken. Og alle mennesker derinde så på Karens røde sko, og alle billederne så på dem og da Karen knælede for altret og satte guldkalken for sin mund, tænkte hun kun på de røde sko og det var som om de svømmede om i kalken for hende; og hun glemte at synge sin salme, hun glemte at læse sit «Fadervor.» Nu gik alle folk fra kirke og den gamle frue steg ind i sin vogn. Karen løftede foden for at stige bag efter, da sagde den gamle soldat, som stod tæt ved: «Se hvilke dejlige dansesko!» og Karen kunne ikke lade være, hun måtte gøre nogle dansetrin, og da hun begyndte blev benene ved at danse, det var ligesom om skoene havde fået magt over dem; hun dansede omkring kirkehjørnet, hun kunne ikke lade være, kusken måtte løbe bag efter og tage fat på hende, og han løftede hende ind i vognen, men fødderne blev ved at danse, så hun sparkede så grueligt den gode gamle frue. Endelig fik de skoene af og benene kom i ro.

Hjemme blev skoene sat op i et skab, men Karen kunne ikke lade være at se på dem. Nu lå den gamle frue syg, de sagde at hun kunne ikke leve! plejes og passes skulle hun og ingen var nærmere til det, end Karen; men henne i byen var der et stort bal, Karen var inviteret; – hun så på den gamle frue, der jo dog ikke kunne leve, hun så på de røde sko, og det syntes hun der ingen synd var i; – hun tog de røde sko på, det kunne hun jo også nok; – men så gik hun på bal og så begyndte hun at danse. Men da hun ville til højre, så dansede skoene til venstre, og da hun ville op ad gulvet, så dansede skoene ned ad gulvet, ned ad trappen, gennem gaden og ud af byens port. Danse gjorde hun og danse måtte hun, lige ud i den mørke skov. Da skinnede det oppe mellem træerne og hun troede at det var månen, for det var et ansigt, men det var den gamle soldat med det røde skæg, han sad og nikkede og sagde: «Se hvilke dejlige dansesko!» Da blev hun forfærdet og ville kaste de røde sko, men de hang fast, og hun flængede sine strømper af, men skoene var vokset fast til hendes fødder, og danse gjorde hun og danse måtte hun over mark og eng, i regn og i solskin, ved nat og ved dag, men om natten var det grueligst. Hun dansede ind på den åbne kirkegård, men de døde dér dansede ikke, de har noget meget bedre at bestille end at danse; hun ville sætte sig på den fattiges grav hvor den bitre regnfang groede, men for hende var ikke ro eller hvile og da hun dansede hen imod den åbne kirkedør, så hun der en engel i lange hvide klæder, med vinger som nåede ham fra skuldrene ned til jorden, hans ansigt var strengt og alvorligt, og i hånden holdt han et sværd, så bredt og skinnende: «Danse skal du!» sagde han, «danse på dine røde sko, til du bliver bleg og kold! til din hud skrumper sammen som en benrads! danse skal du fra dør til dør og hvor der bor stolte forfængelige børn, skal du banke på, så at de hører dig og frygter dig! Danse skal du, danse -!» «Nåde!» råbte Karen. Men hun hørte ikke hvad englen svarede, thi skoene bar hende igennem lågen, ud på marken, over vej og over sti og altid måtte hun danse.

En morgenstund dansede hun forbi en dør, hun kendte godt; indenfor lød salmesang, de bar en kiste ud, som var pyntet med blomster; da vidste hun, at den gamle frue var død og hun syntes at nu var hun forladt af alle og forbandet af Guds engel. Danse gjorde hun og danse måtte hun, danse i den mørke nat. Skoene bar hende

af sted over tjørne og stubbe, hun rev sig til blods; hun dansede hen over heden til et lille ensomt hus. Her vidste hun at skarpretteren boede og hun bankede med fingeren på ruden og sagde: «Kom ud! – kom ud! – Jeg kan ikke komme ind, for jeg danser!» Og skarpretteren sagde: «Du ved nok ikke hvem jeg er? Jeg hugger hovedet af de onde mennesker, og jeg kan mærke at min økse dirrer!» «Hug ikke hovedet af mig!» sagde Karen, «for så kan jeg ikke angre min synd! men hug mine fødder af med de røde sko!» Og så skriftede hun hele sin synd, og skarpretteren huggede af hende fødderne med de røde sko, men skoene dansede med de små fødder hen over marken ind i den dybe skov. Og han snittede hende træben og krykker, lærte hende en salme, den synderne altid synger, og hun kyssede den hånd, som havde ført øksen, og gik hen over heden. «Nu har jeg lidt nok for de røde sko!» sagde hun, «nu vil jeg gå i kirke at de kan se mig!» og hun gik nok så rask mod kirkedøren, men da hun kom der, dansede de røde sko foran hende og hun blev forfærdet og vendte om.

Hele ugen igennem var hun bedrøvet og græd mange tunge tårer, men da det blev søndag, sagde hun: «Se så! nu har jeg lidt og stridt nok! jeg skulle tro, at jeg er lige så god som mange af dem der sidder og knejser derinde i kirken!» og så gik hun nok så modig; men hun kom ikke længere end til lågen, da så hun de røde sko danse foran sig og hun forfærdedes og vendte om og angrede ret i hjertet sin synd. Og hun gik hen til præstegården og bad om hun måtte komme i tjeneste der, flittig ville hun være og gøre alt hvad hun kunne, på lønnen så hun ikke, kun at hun måtte få tag over hovedet og være hos gode mennesker. Og præstekonen havde ondt af hende og gav hende tjeneste. Og hun var flittig og tankefuld. Stille sad hun og hørte til når om aftnen præsten læste højt af Bibelen. Alle de små holdt meget af hende, men når de talte om pynt og stads og at være dejlig som en dronning, rystede hun med hovedet.

Næste søndag gik de alle til kirke og de spurgte hende om hun ville med, men hun så bedrøvet, med tårer i øjnene, på sine krykker, og så gik de andre hen at høre Guds ord, men hun gik alene ind i sit lille kammer; det var ikke større, end at der kunne stå en seng og en stol, og her satte hun sig med sin salmebog; og alt som hun med fromt sind læste i den, bar vinden orgeltonerne fra kirken over til hende, og hun løftede med tårer sit ansigt og sagde: «Oh, Gud hjælpe mig!» Da skinnede solen så klart og lige foran hende stod den Guds engel i de hvide klæder, ham hun hin nat havde set i kirkedøren, men han holdt ikke længere det skarpe sværd, men en dejlig grøn gren, der var fuld af roser, og han rørte med den ved loftet og det hævede sig så højt og hvor han havde rørt skinnede der en guldstjerne, og han rørte ved væggene og de udvidede sig, og hun så orglet, som spillede, hun så de gamle billeder med præster og præstekoner; menigheden sad i de pyntede stole og sang af deres salmebog. – For kirken var selv kommet hjem til den stakkels pige i det lille snævre kammer eller også var hun kommet derhen; hun sad i stolen hos de andre præstens folk og da de havde endt salmen og så op, nikkede de og sagde: «Det var ret du kom, Karen!».»Det var nåde!» sagde hun. Og orglet klang og børnestemmerne i koret lød så blødt og dejligt! Det klare solskin strømmede så varmt gennem vinduet ind i kirkestolen hvor Karen sad; hendes hjerte blev så fuldt af solskin, af fred og glæde, at det brast; hendes sjæl fløj på solskin til Gud, og dér var der ingen som spurgte om de røde sko (H. C. Andersen, 1845).

### 8.3.2 De røde sko bearbejdet og fortalt av Lise Hovik (2007)

**Manus til fortellerstund på Midtnorsk Fortellerforum, Bybroen Antikvariat 24.09.2007**

**Rom:** Hvor som helst, med en enkel stol uten armlener (gjernede gammeldags stilmøbel) opp mot tilhørerne.

**Objekt:** Et par røde (blodrøde) damesko med høy hæl.

**Kostyme:** Svart, grå eller mørk blå kjole eller skjørt. Strømper uten fot (nakne føtter).

Handling	Tekst
Sitter i stolen vendt mot publikum.  Gni på vristen.	Det var en gang en liten pike som het Karen. Hun bodde i et lite land som heter Danmark, i en bitte liten landsby, i et bitte litte fattig hus, sammen med moren sin, som var syk – og i ferd med å dø. Karen var så fin og så nydelig, men så fattig, at hun alltid gikk med bare føtter om sommeren. Om vinteren hadde hun et par store klumpete tresko. De varmet ikke særlig, og den lille vristen hennes ble både sår og rød.
Streve med å sy.	Midt i den lille landsbyen bodde også den snille gamle skomakerkona, som syntes så synd på Karen, at hun gjerne ville hjelpe henne. Hun samlet sammen små røde lærbiter, og røde lærretsremser, og så viste hun Karen hvordan hun kunne sy sine

Vise fram hendene.	egne sko. Karen var svært lærevillig! Litt sammenrasket og lappete ble det, men sko ble det, og Karen var strålende fornøyd!
Vise tårenes vei.	Men så døde moren til Karen, og den dagen moren skulle begraves, gikk Karen bak kisten i gravfølget med de røde skoene sine på. Hun bøydde den lille nakken sin og tårene dryppet ned på de røde skoene og laget mørke røde flekker.
Spille den gamle damen. Grådig. Mektig.	Akkurat da kjørte en stor gammel sort vogn, med gullbesetning opp på siden av gravfølget. En fin gammel dame kikket ut av vinduet på vognen, og ropte til presten som gikk fremst i følget: «Hør her! Gi meg den lille piken! Hun kan bo hos meg. Jeg skal ta meg av henne, og være god mot henne. La henne bli med meg!»
Spille den gamle damen. Foraktelig.  Pekefinger. Trippe. Trippe mer. Pekefinger. Krible i hele kroppen. Kun pekefinger stanser henne.	Og slik gikk det til at Karen ble med den gamle damen hjem, og fikk bo hos henne. Og der fikk hun alt det hun noen gang hadde drømt om: Et stort vakkert hus, rene fine klær, god mat og et eget rom, helt for seg selv. Men da hun spurte den gamle damen hvor det var blitt av de hjemmesyddde røde skoene, sa den gamle damen at: «Nei, de gamle stygge, skrekkelige skoene de har jeg jo kastet i peisen sammen med de andre fillene dine. De er allerede brent opp. Nei. Du skal jo få nye sko, skikkelige, ordentlige, solide, anstendige sorte sko.» Men ikke bare det: Hun skulle også få gå i skole, lære og lese og skrive, lære å oppføre seg skikkelig, lære høflighet, sømmelighet og etikette: Ikke søle på klærne, ikke søle på bordet, ikke søle på gulvet, ikke trampe og bråke, ikke rope eller synge, og i alle fall ikke danse eller le! Ikke bøye hodet ikke bøye kne! En! To! Tre! Sitt stille! Stille! Og Karen lærte seg å sitte stille...
Kikker over mot de røde skoene.	En dag fikk Karen være med til den store byen, og der i et butikkvindu fikk hun se en liten prinsesse, som sto i hvite klær og lot seg beundre. Hun hadde hverken krone eller slep, men- hun hadde de deiligste røde sko Karen noen gang hadde sett! De var så røde og fine at hun ble helt betatt – Ja de liknet jo ikke særlig mye på de røde skoene karen hadde sydd til seg selv, men Intet i verden kunne dog sammenliknes med RØDE SKO!
Reise meg, se meg omkring. Fokuserer på skoene.  Blikk på sko og på publikum.  Sette meg og myse. Ta på skoene. Beundre dem.	Noen år senere var Karen gammel nok til å stå til konfirmasjon. Nye klær fikk hun, og nye sko skulle hun også få. Den gamle damen tok henne med inn til den store byen, til den rike skomakeren. Han skulle ta mål av hennes lille fot. I skomakerbutikken sto det store glass-skap fulle av sko. Her var det alt, absolutt alt fra de yndigste rosa ballettsko, de blankeste skinnstøvletter og de mest skinnende skospenner. Og midt i blant alle skoene sto det ett par røde sko – som var akkurat slik som den lille prinsessen hadde hatt. Skomakeren sa at det var ekte saffians-sko; garvet, farget, blankt, glatt geiteskinnsler, helt fra Marokko. Nei! Hvor de var strålende vakre! Karen syntes at skoene blunket til henne... Skomakeren sa at de var sydd til et grevebarn, men at de ikke hadde passet, så hvis Karen ville prøve? Den gamle damen satt på en krakk hos skomakeren og myste litt rundt seg. Hun hadde fått så dårlig syn, og hun så slett ikke at skoene Karen hadde funnet var røde. Hun fikk prøve skoene. De passet perfekt! De ble kjøpt og tatt med hjem.
Reise meg. Gå litt fram.	Ja slik gikk det til at Karen gikk til konfirmasjon i røde sko... Alle stirret på skoene da hun kom inn i kirken. Selv bildene av døde prester og prestekoner festet øynene på skoene hennes da hun gikk oppover kirkegulvet... Og kun på de røde skoene tenkte hun, da presten la sin hånd på hodet hennes og talte om den hellige dåp, om Gud og Jesus, og da orgelet spilte høytidelig opp, barnestemmene sang og hele menigheten stemte i, så tenkte Karen kun på de Røde Skoene hun hadde på seg.
Sette meg defensivt. Ta av skoene. Sette dem på gulvet foran.	Etterpå visste alle – også den gamle damen – at skoene hadde vært røde, og hun fikk vite at det var stygt, upassende, arrogant, opprørsk, utfordrende og uakseptabelt – at hun gikk i røde sko. Og hun skulle aldri, aldri mer få lov til å ha dem på i kirken, men bruke de sorte, selv om de var gamle og for små...

<p>Ta dem på igjen. Tripp litt ivrig.</p> <p>Vise skjegget. Stikke foten fram.</p> <p>Spille soldaten. Pusse. Slå.</p> <p>Foten ned. Lyttende.</p> <p>Stirrer ned i begeret i hendene. Tømmer det. Svelger. Soldaten sier.</p> <p>Danse med føttene i skoene.</p> <p>Rive skoene av. Sette skoene opp på hylla igjen.</p>	<p>Men neste søndag, da hun skulle ta på seg de sorte gamle, så kikket hun over på de røde. De blunket til henne! Ja! De gjorde det! Sorte – røde... hun tok de røde på. På vei til kirken gikk Karen og den gamle damen gjennom kornåkeren, fordi det var så deilig vær – og de ble litt støvete på skoene. Men ved kirkedøren satt en gammel soldat som tilbød seg å pusse skoene for en skilling. Skopusseren hadde selv mistet en fot, og hadde krykke, også hadde han et sånt underlig langt rødt skjegg... Da Karen stakk ut foten for at han skulle pusse skoen sa han: «Se! For noen deilige dansesko!» Så pusset han dem og så slo han, med hånden, en danserytme på sålen, og før han satte den ned sa han: «Sitt fast når du danser!» Den gamle damen hadde ikke fått med seg hva som skjedde. Hun ga soldaten en skilling og de gikk inn i kirken. Det gikk som sist: Alle stirret på de røde skoene. Til og med de døde prestene med stive hvite prestekrager, og de døde prestekonene med stramme hårknuter stirret på henne fra bildene på veggen. Og da hun skulle tømme nattverdsbeget, så syntes hun at de røde skoene svømte der nede i vinen. Og da hun kom ut, sto skopusseren der igjen og han sa høyt: «Se for noen deilige dansesko!» Og da han hadde sagt det, kunne ikke Karen la være å ta noen dansetrinn. Og da hun hadde gjort det, fortsatte føttene å danse, som om skoene hadde fått makt over dem. Hun danset rundt hjørnet på kirka, hun kunne ikke la være, og kusken måtte løpe etter henne og forsøke å stanse henne, men skoene fortsatte å danse. Kusken fanget henne og løftet henne opp, men skoene fortsatte å danse i lufta, så hun sparket til både kusken og den gamle damen. Ouæ! Men endelig fikk de tak i føttene og fikk revet av henne skoene, og føttene kom til ro... Hjemme ble skoene satt opp på et høyt skap, med beskjed om aldri mer å bruke dem. Men hun kunne ikke la være å kikke på dem.</p>
<p>Kikke begge veier. Overveie.</p> <p>Ta skoene i hendene. Skoene danser.</p> <p>Skoene danner en port og gjemmes bak ryggen.</p>	<p>Så ble den gamle damen syk, og de sa at hun ikke hadde lenge igjen. Karen måtte stelle og pleie henne. Men inne i byen var det et stort ball, som hun var invitert til. Den gamle damen ropte på henne fra senga. De Røde Skoene blunket til henne fra skapet. Hun valgte de røde skoene, og gikk på ball. Det gikk som det måtte. Hun gikk på ballet, hun danset, det vil si skoene danset med henne; De drev henne fra den ene til den andre siden, og rundt og rundt i de villeste virvler, i sprang og hopp, og hun måtte bare følge med. Når hun ville en vei, så danset skoene en annen vei... hjelp! Når hun ville ned, danset skoene opp, når hun ville inn danset skoene ut – ut på trappene, nedover trappene, ut i gaten, nedover gaten og ut gjennom byens port.</p>
<p>Viser det uten armer.</p>	<p>Danse det gjorde hun, og danse det måtte hun, helt ut til den mørke skogen. Der ute, i utkanten av den mørke skogen, så hun en lysere skygge som sto lent opp mot et tre. Det var skopusseren, som nikket til henne og sa: «Nei se, for noen deilige dansesko!» Da ble Karen så redd at hun ville rive av seg skoene, men de satt fast! Hun rev i strømpene men skoene, de hadde vokst fast i føttene og de fortsatte å danse, innover i den mørke skogen. Å hu, hvor det var skummelt! Greinene skrapte henne i ansiktet og klærne ble revet opp, men skoene fortsatte å danse dypt, dypt inn i den mørke skogen. Hun danset hele natten og om morgenen danset hun ut av skogen på et ukjent sted, hun danset over mark og eng over åser og sletter, hun danset i regn og i snø og i solskinn. Hun danset natt og dag, og aldri fikk hun rast eller ro.</p>
<p>Hendene og armene viser vingene, ansiktet og sverdet.</p>	<p>Men aller verst var det om natten. En natt danset hun inn på kirkegården, og da hun danset mot den åpne kirkedøren, sto det med ett en stor engel foran henne. Han hadde store, lange vinger som rakk helt ned til føttene. Ansiktet hans var strengt og alvorlig. I hånden holdt han et bredt skinnende blankt sverd. «Du skal danse» sa engelen, «danse i dine fine røde sko, helt til du selv blir blek og kald, til huden skrumper sammen rundt knoklene dine. Du skal danse fra dør til</p>

Folde hendene. Vise sti.	dør, og der hvor det bor stolte og forfengelige barn, skal du banke på, så de får se deg, og frykte deg. Dans, mitt barn, dans!» «Nåde!» ropte karen, men engelen var borte og skoene danset henne videre langs vei og sti.
	En morgen danset hun forbi huset til den gamle damen. Hun hørte salmesang og de bar en blomsterprydet kiste ut. Hun skjønte da at den gamle damen var død, og at hun nå var helt, helt alene i verden. Til og med forbannet av Guds engel...
Vise huset. Slipe øksene. Dirre med øksene / hendene.  Bøddelen folder armene.  Avvergende. Stikker hendene bak. River skoene fram. Danser med skoene.	Men danse det gjorde hun, og danse det måtte hun og en dag danset hun utover heden der det lå et lite ensomt hus som alle fryktet, for der bodde bøddelen. Inne i huset satt bøddelen og slipte øksene sine. Han kunne merke at øksene begynte å dirre, og skjønte at noen nærmet seg huset. Han kikket ut gjennom vinduet og der kunne han se en jente komme dansende oppover heden. Karen ropte til bøddelen: «Kom ut! Kom ut! Jeg kan ikke komme inn, for jeg danser!» Bøddelen gikk ut på trappa og kikket på henne og sa: «Du vet nok ikke hvem jeg er du! Jeg er han som hugger hodet av onde mennesker, og nå merker jeg at øksene mine dirrer.» «Ikke hugg hodet av meg!» sa Karen «for da kan jeg ikke angre min synd», «Hugg heller føttene mine av meg – og befri meg fra de røde skoene!!» Bøddelen forsto dette, - og hugget føttene med de røde skoene av. Men – skoene med de små føttene inni fortsatte å danse – inn i den mørke skogen.
Lang pause.	Ja egentlig slutter eventyret her, men det kan vi kanskje ikke tåle, så H.C. Andersen har laget en fortsettelse. Vi skal få vite hvordan det gikk med Karen.
Vise størrelsen og berøringen.	Karen angret, bøddelen spikket trebein og krykker til henne, og hun tok seg tjeneste på prestegården. Men hver gang hun ville gå i kirken på søndagene, så kom de små føttene med de røde skoene og danset foran henne på veien, så hun ble redd og måtte snu. Dette skjedde to ganger, den tredje søndagen ble hun hjemme i kammerset sitt for å be til Gud. Da med ett sto den store engelen midt i rommet hennes. Han var så stor at han fylte hele rommet. Denne gangen hadde han ikke et sverd men en rosenkvist, og med den berørte han veggene så de utvidet seg, og taket så det løftet seg, og plutselig satt Karen i et kirkerom sammen med prestefamilien. Solen skinte inn i hennes hjerte, så det åpnet seg og med salmesangen fløy hjertet hennes til Gud, og der var det aldri noen i evighet som spurte mer om de Røde Skoene.
	Dette er et vanskelig eventyr, særlig for oss som er glade i røde sko og som liker å danse. For meg betyr dette at alt dette skjedde fordi Karen ble frarøvet sine egne røde sko, og sin egen naturlige lyst til å danse. Man må skape sine egne røde sko, og det er nettopp det vi skal gjøre i dette teaterprosjektet!

### 8.3.3 Improvisasjonsoppgaver i verksted-fasen:

#### **Skokarakterer:**

- Velg et par røde sko som passer noenlunde til foten.
- Betrakt skoene en stund; be dem fortelle deg hvem de er, eller hvem de vil at du skal være.
- Sett skoene på føttene. Kjenn etter hva de vil at du skal gjøre.
- Lytt til lydene og la skoene reagere på impulsene.
- Finn eventuelt et samspill med en annen skokarakter.

#### **Skofigurer:**

- Velg et par sko og lag en eller to karakterer ut av dem.
- Sett på eller tydeliggjør øyne og ev. munn.

- Gå sammen med en annen og finn skoens menneskelige, dyriske eller mer abstrakte karakter i bevegelse, stemme og handling.
- Lag en kort scene der de to skoene møtes.

**Skoduetter:**

- To ulike sko skal opptre for første gang for et publikum
- Finn skoens sangstemme og lag et forløp der de to skoene etterhvert finner tonen sammen
- Lag et sangnummer sammen

**Skodans:** (Vi ser Chaplin danse med baguettene i Goldrush)

- Finn et skopar som vil danse, sett dem på hendene eller finn en annen måte å styre dem på
- Finn en rytme og dansetrinn som passer til disse skoene. Tor spiller ulike rytmer og lydimpulser. Merk deg hva som fungerer best. Lag en liten dans med skoene.

### 8.3.4 De Røde Skoene – manus til forestillingen (2008)

#### Manus. Regiplan pr. 03.03.08

##### 1. Barna ankommer.

Det er hengt opp røde sko på veien ned til kasematten som de kan følge. Utenfor døra og inne i gangen er det støvler med røde lys i. Teppet som dekker inngangsdøra er trukket fra og vi hører lyder av klokkespill og rytmer der inne. Stemningen er vennlig forventningsfull.

Alle får beskjed om å ta av ytterklær og sko, for bedre å kunne delta hvis de ønsker det.

Info om forestillingens interaktive form gis til de voksne:

*Velkommen alle sammen – store og små!  
Før vi begynner vil jeg gjerne få si noe til de voksne –*

*Vi har laget denne forestillingen for de aller, aller minste, de som er rundt ett år – og det betyr for oss at de små skal få lov til å oppleve denne forestillingen på sin egen måte, med alle sine sanser og med hele kroppen. Det betyr derfor at de gjerne må få bevege seg rundt omkring i rommet, mens forestillingen pågår. Det er helt lov, og helt frivillig. De voksne må IKKE stoppe de små hvis de ønsker å delta på ulike måter, i dansen, eller i leken. Dette er vår regel! Hvis noen allikevel gråter, eller ikke vil være her, er det fint om dere tar med barnet ut, og kommer inn igjen senere, for vi jobber mye med lyd og lytting. Husk å skru av mobiltelefoner. Vi lar forestillingen gå over i en lekestund til slutt, men vi vil tydelig markere når lekestunden er slutt, så dere vet når det hele er ferdig.*

*Da er vi klare. Alle klare? Da begynner vi!*

##### 2. Sang.

Tata-tato-tati-sangen på bordet

Koko-impro i rommet og med barna. H under bordet. Bordet flyttes vekk. Lange atonale toner avbryter improvisasjonene.

##### 3. Barfotdans.

Sittende, rullende, telefonsamtale, gyngende, sprettende, hoppende, opp ned, balanserende, springende, på veggen. Overgang: Alle opp på hendene mot bakveggen.



#### 4. Mr. Kul og Slangen Ka.

L og T finner hver sin sko. Skoen lager lyd som de selv finner på. De finner hverandres rytme, og spaserer energisk rundt i rommet. H finner fram kofferten. Smeller den forventningsfull opp. Line finner sin andre sko. Oppdager Ka. Hilser på, begynner en dans med Ka og sin egen støvlett. T finner Mr. Kul. Han får hjelp til å gå. Møter barna. Møter Ka. Mr. Kul er engstelig og trekker seg unna, møter sin bror og gjemmer seg i kofferten igjen. Ka tar den andre støvelens plass ved bakveggen.

#### 5. Hildes dans.

Koffert ut. Pippilutta-skoene inn. L skyver dem fram på gulvet med en lyd. H improviserer med L, T og Tor sine lyder. Lytte til skoenes vilje. Ender i vill hopping; de andre tar hver sin sko. Alle undrer seg over de magiske skoene. H gjemmer dem i en krok.

#### 6. Tereses dans

T spaserer inn med skoene på hendene. Drar dem på føttene, og begynner å danse. H og L komper med stemmen. Pause, lytte, sitte fast i gulvet. Lange tunge skritt der de andre flytter føttene hennes rundt. Hun «løper» dem av seg til slutt. Gjemmer dem i en krok.

#### 7. Lines dans.

The Red Ballroom Shoes senkes ned fra taket. Musikktemaet følger og alle retter fokus rett på skoene. L rekker ikke opp. Act without words. Lure dem til seg. Balansedans. Overgang til vill dans: L på bordet oppmuntrer de andre med lyder. De tar på skoene sine og gjør seg klar med muntre rop. H: Uno – due – tre!

#### 8. Den Ville Dansen.

Koreografert sekvens. Etterhvert villere, med beina i lufta. Alle river skoene av til slutt av, og gjemmer dem vekk eller setter dem i en formasjon på gulvet.

#### 9. Salvatore og Fru Fisk.

Herreskoen Salvatore kommer syngende og nynnende ned fra taket. Fru Fisk kommer etter, de småkrangler litt på et slags italiensk. De roper på sine Bambini, som roper tilbake gjemt i fiolinkofferten. De kommer seg ikke ut uten hjelp. L henter og åpner.

#### 10. De Tre Små Søstrenes dans.

De små lakkskoene kommer løpende fram og danser sin lille dans. Den ender svevende og Salvatore og Fru Fisk heises opp (H), mens søstrene svever over publikum, og begynner å leke med dem, deler dem ut til barna

#### 11. Overgang til lek:

Den store grå kofferten skyves inn og åpnes full av røde sko. H inn med Milano headset. Danser. Gir headset til en voksen i publikum. Henter skoheadset og gir dem til barna, ev. de voksne som kan hjelpe barna.

#### 12. Lek

#### 13. Avslutningssang

Danserne synger *Tata-tato-tati* mens skoene samles inn og legges i kofferten.

**FINITO**

## 8.3.5 Dans og musikk i forestillingen

### Dans

Alle dansene er koreografert av Tone Pernille Østern i samarbeid med kompaniet.

- **Barfotdans.** En koreografisk utforskning av føtter og tær, lek med lyder, sittende, rullende og etterhvert håndstående og løpende.
- **Hildes dans.** En ganske fri improvisert dans der tema er hopp, sprett og de rødprirkede skoene *Pippilutta* som vil løpe avsted på ville veier.
- **Tereses dans.** En suggererende rytme som driver skoene. Tema er de røde cowboystøvlene *Glittering Gonzales groove*, og deres trampelyst i ertende samspill med musikeren.
- **Lines dans.** De røde danseskoene henger i taket, og må lures og lokkes ned. *The Red Ballroom Shoes* vil helst sveve, de vil opp og de er vanskelige å balansere i. En balansedans med mange fall som redde i siste øyeblikk.
- **Den ville dansen.** En koreografi der alle tre danser sammen, dansen tar av og blir villere og galere, og ender med at skoene danser seg av føttene og fortsetter i lufta.

### Musikk

All innspilt musikk er komponert av Tor Haugerud, og improvisasjonene er skapt i samspill med kompaniet. Rekkefølgen er som i forestillingen.

#### Komposisjoner og improvisasjoner:

*Installasjonsmusikk, Ta-ta, ta-to, ta-ti, Lydleken, Barfotdans, Line på hendene, Glidende skulptur, Løpeleken, Trippelsyssel, Mr.Kul-intro/outro, Mr. Kul, Hildes dans, Tereses dans, De Røde Skoene –tema, Lines dans, Den ville dansen, Salvatore og fru Fisk, De tre små søstrenes dans.*

#### Lydsko:

*Milano, Lakksko, Tøfler, Vintersko, Salvatore og Fru Fisk*

Disse komposisjonene befinner seg installert i sko-par, og er tilgjengelig for publikum under lekestunden i slutten av forestillingen. Det er også mulig å fange fragmenter fra disse komposisjonene under installasjonsmusikken ved ankomsten til teaterrommet ([8.3.6](#))

#### Intramusikk:

*Innspilt:* Installasjonsmusikken er innspilt og ment å gi en stemning til rommets installasjon av røde sko, og et kontentum til publikums inngang i rommet. Denne musikken ble ikke lagt særlig merke til, og var egentlig tenkt som en del av idéen om et installasjonskonsept der publikum kommer og går.

*Improvisert:* Det hender Tor spiller live sammen med intramusikken, og skaper på denne måten mer nærvær og oppmerksomhet rundt lydene.

#### Sang:

*Fra komposisjon til improvisasjon.* Forestillingen starter med en sang, der de tre danserne synger en slags kanon med lydene *ta-ta, ta-to, ta-ti* sammen med Tor på klokkespill, mens de sitter foran barna og tar blikkontakt med dem. Etter hvert går sangen over i en improvisert sekvens der de leker med tonene og rytmene. Denne sekvensen glir igjen over i en lydimpvisasjon der Tor lager lyder sammen med danserne, og de begynner å improvisere med lyder og bevegelser hver for seg rundt i rommet. Sangen kommer tilbake på slutten av forestillingen når lekestunden er over, og skoene samles sammen i kofferten igjen.

#### Dansemusikk:

**Komponert.** *Barfotdans* har en fast rytmisk komposisjon, men den spilles live i koreografert samspill med danserne. På et punkt i dansen sitter alle tre vendt mot musikeren, han gjør en pause i musikken, han ser dem og gjør en gest til danserne, som på en eller annen måte er forskjellig hver gang. Det hender ofte at dette utløser latter hos publikum. I forlengelsen av *Barfotdans* kommer det en rekke hendelser som igangsettes og styres av musikken, som er komponert, men alltid timet i forhold til hendelsene: Line står på hendene, alle lager skulptur i slow-motion, løpeleken fra vegg til vegg, syklescenen. Litt senere i forløpet spilles både *Tereses dans* og *Den ville dansen* som komponerte levende framføringer.

**Innspilt.** Figuren *Mr. Kul* har fått sin egen komposisjon som er innspilt. Den varer fra han dukker opp av

kofferten og til han setter seg ned på sin bror *Platåsko*. Intro og outro til denne komposisjonen spilles live, men er ganske fastlagt. *De Røde Skoene* -tema er innspilt, men her spilles Tor også levende sammen med innspillingen. Denne glir over i *Lines dans*, som er delvis komponert og improvisert. *Salvatore og Fru Fisk*, samt *De tre små søstre* er også innspilte komposisjoner, som spilles av uten særlig innblanding av andre lyder.

**Improvisert.** *Lydleken* i starten av forestillingen er fullt improvisert. *Hildes dans* bygger på gjensidig lytting og impuls mellom danser og musiker. Dette gir dansen et uforutsigbart preg, og det skjer ofte at barn kommer med innspill under denne scenen.

### 8.3.6 Skofigurer

Alle de ulike skoene spiller viktige roller i stykket. I ettetid ser vi at det faktisk er skoene som spiller karakterene i stykket, mens skuespillerne opptre mer som seg selv. Under arbeidet med skoene var det et mål at den magiske og kunstneriske dimensjonen i skoene skulle forsterkes og tydeliggjøres gjennom bearbeidingen. Vi jobbet med utgangspunkt i følgende sko-familier: Lyd-sko, Lysende sko, Figur-sko, Dansesko og Sansesko / Leke-sko.

#### Lydsko

Ideen om å fylle noen av skoene med lyd og musikk, både i form av headset, i form av hengende sko med høyttalere inni, og mer mekaniske innretninger i skoene som barna selv kunne frembringe lyd med, var en utfordrende scenografisk og teknisk oppgave, men med hjelp fra en Eivind fikk jeg installert headset inni skoene, eller sko rundt headset, og sammen med bitte små iPod Shuffles fungerte disse helt uavhengig av ledninger og kabler. Under spilleperioden har vi utvidet med et ekstra headset med små røde små sokker rundt, som også fikk *Lakksko*-lyd, fordi det var den morsomste lyden.

#### Headset med iPod

4 ulike par sko fikk hver sine lyder, *Milano*, *Tøfler*, *Lakksko* og *Vintersko*.

- *Milano* var et par oransje voksen-sko med spisse tupper og harde såler. Lyden inni var en komposisjon av harde klakk av sko mot steingulv, kombinert med lyden av kirkeorgel og andre klikkelyder.
- *Lakksko* (stive røde barnelakksko med hard såle påtrykt røde fotspor under sålen) fikk barnelatter, trillelyder og løping med lakksko på tregulv.
- *Tøfler* (røde barneskinntøfler med saueskinnsfór påtrykt svarte fotspor på sålen) hadde en mer hjemlig atmosfære av kjøkkenskrammel, tusling og tøyfling.
- *Vintersko* (røde støvletter med skinnfor og pelssåle) fikk lyden av løping i knirkende, knasende snø.

#### Sko med høyttalere

- *Salvatore og Fru Fisk* er et ulikt sko-par bestående av en stor svart herresko med rød såle og skolissene vridd som snurrebart à la Salvador Dali, og hans kone, en høghælet spiss damesko med røde striper, fjær og store forstyrrede øyne. Disse henger i en lydkaabelledning på hver sin side av rommet opp mot taket, og har installert hver sin lille høyttaler. De entrer scenen ved å heises ned mot slutten av stykket, og da spilles det av en liten ferdig komponert og innspilt duett. De synger en liten romantisk duett mens de svinger i ledningen sin, og nesten greier å kysse hverandre. Mot slutten av sangen banker det i fiolinkassen og de tre små søstrene (tre par små røde selskapssko) hopper ut for å opptre med en innøvd dans for mor og far og gjestene – en dans som avslører konflikter søstrene imellom, og som etterhvert flyter ut og havner hos barna i publikum. Dette ulike syngende sko-paret utgjør et slags høydepunkt, og humoristisk punktum i forestillingen (i alle fall for de voksne).
- **Mekaniske lyd-sko** laget vi bl. a. ved å sy små bokser med frø inn i mjuke leke-sko, eller sy bjeller på skoene. En stor rød sko fikk en slags mekanisk babyleke med rautelyd inni seg. Alle lydskoene kommer i bruk under lekestunden etter søstrenes dans, unntatt *Salvatore og Fru Fisk*, som vi er litt redd for, og heiser opp over barnas rekkevidde.

#### Lekesko / Sansesko

Ideen her var å forme sko som kan installeres, henges eller være i rommet på ulikt vis, som har sanselige uvanligheter i seg som for eksempel såler av myk pels, pigger, silke eller innvendige små verdener. Disse skoene fungerer som leker eller undringsobjekter for barna, i det de i seg selv både er velkjente og spennende annerledes på samme tid. Av slike sko kan jeg nevne:

- Rulle-sko med passasjer og snor til å trekke med seg.
- Et par store støvler med små belyste undersjøiske verdener nedi (Anne Marit Sæther).
- Rød herresko med pelssåle og rautelyd.
- Små plastsandaler med lysende værhaar og hunde-ører.
- Sko med lang rød såle hengende ut som tunge.
- Sko besatt med bjeller som ringler når man går.
- Perlebesatte sko med fjær tytende ut (Alf Toftner)

### Lysende sko

Vi har laget noen lysende sko. Disse fungerer som hengelamper eller stålampere, der lyset kommer gjennom gjennomskinnelig rød plast eller sprekker og hull i skoen. Disse har ikke noen annen funksjon i spillet enn å skape undring og lyse forlokkende opp i mørke hjørner av rommet. Hundeskoene lyser opp i lekekofferten.

### Figursko

Tanken var å la noen figurer utvikle seg til egne karakterer i spillet. Utgangspunktet for å skape figurene kunne for eksempel være at skoen hadde løsrevet seg fra eieren og nå er ute på egen hånd/fot(!) for første gang. Kanskje må skoen lære seg å gå, danse eller finne seg en kompis eller kjæreste? Eller kanskje den rett og slett er på jakt etter en fot? Jeg vurderte også å bruke figurer fra eventyret som utgangspunkt: Den gamle damen, jenta, skomaker-kona, den lille prinsessen i vinduet, soldaten med krykken, presten, prestekonene, engelen, bøddelen. Ingen av disse ble bevisst utviklet (her måtte jeg bare la prosessen gå sin gang – man merker hvilke figurer som vil noe, og hvilke som ikke vil), men to sko-par fikk gjennomgå en spennende forvandling; et par høye mjuke støvletter og et par semskede røde platåsko.

- **Slangen Ka:**  
Den ene høye støvletten ble bygget ut under sålen slik at den fikk et slangehode med store hypnotiske øyne. Munnen ble sprekken mellom sålen og skotuppen som hadde løsnet fra sålen, med tunge av en rød skinnlapp. Dette ble Slangen Ka, som trædd ned over armen til Line fikk en smygende og glidende bevegelse.
- **Mr. Kul:**  
Platåskoene var av merket Mr. Kul, og den ene fikk seg både ullsveis, store redde øyne og egne bein med kneledd og sorte sko. Mr. Kul ser robust ut, med de 8 cm tjukke traktorsålene, men han har nok aldri vært ute og gått før, så han er temmelig skjelven. Terese gir ham en støttende hånd, og hjelper ham å ta sine første skritt. Særlig usikker blir han når han møter Ka, men nysgjerrigheten overvinnes redselen. De møter begge to sine egentlige brødre som er helt vanlige sko, forsøker å få kontakt, men blir bare møtt av stumme bruksting.

### Dansesko

Danseskoene er tenkt som dansesko, som rett og slett skal sitte på dansernes føtter og som derfor må passe og være dansbare. Idéen om at det er skoene og deres personlige karakter som styrer dansen og danseren er helt sentral i forestillingen. Her har hver danser fått sine egne sko og sin egen dans. Vi utviklet danseskoene med utgangspunkt i skoens karakter.

- **Pippilutta** er et par rare rosa sko med røde prikker, lave hæler og et litt firkantet uttrykk. På Hildes føtter ville de hoppe, sprette og sprelle rundt. Det ble en morsom og vill dans, som alltid er forskjellig ut fra dagens tema og musikkens impulser. Det har hendt flere ganger at hun bare har en sko å danse med. Den andre har et lite barn trykket tett inntil seg. Pippilutta blir til slutt så vill at de andre trekker skoene av danseren.
- **Glittering Gozales** er store røde cowboy-boots med spisse tupper og glitterdekorasjoner av ørnevinger. Terese bruker dem først på hendene, og danser en firbeint dans til kraftig rytme-groove. Siden får hun dem på seg og oppdager at de bare vil bevege seg dersom Tor spiller. Dette blir et spill om makt: Tor styrer musikken, som styrer skoene, som styrer Terese. Etterhvert får hun hjelp fra de to andre til å flytte de store tunge rytmeglade skoene, men hopper til slutt rett ut av dem, fordi de låser seg til gulvet når musikken stopper.
- **The Red Shoes** er et par nydelige høghælte ballroom dansesko fra 1930-tallet, som jeg fant i en bruktbuikk i Trondheim. Sålene er av blankslitt lær, de hadde metallbeslag for stepping på tuppen og

inngravert stempelet: *Utenlandsk kvalitet* i læret. De har blitt forestillingens mest sentrale sko, både fordi de er så vakre, velbrukte og fylt av kunstens blodslit, men også fordi de henger midt i rommet, og inngår i en av de mest interessante scenene. Line strekker seg etter dem, men når ikke opp. Når hun gir opp og setter seg, senkes de ned. Når hun strekker seg etter dem, trekkes de opp. Hun rekker ikke opp. Her opplever vi alltid stort engasjement fra barna. Til slutt klarer hun å lure dem ned og fanger dem. Dansen er høghælt og farefull, for skoene vil helst opp i lufta, de vil sveve.

### 8.3.7 Plakattekst ved inngangen til installasjonen

#### **Rød Sko Savnet**

- en installasjon for de aller minste

Utstillingen er laget for barn fra 0-3 år og deres voksne. Her er tanken at barna fritt skal utforske rommet og det er lov til å ta på alt. Ikke bare se, men røre! Noen av tingene er gamle, og det går an å være litt lett på labben. Det kan være spennende å krype inni, under, oppå og rundt alle tingene. De skoene barna kan få tak i selv, kan både prøves, lyttes til og lekes med. Det kan også de gamle barnelekene og koffertene. Filmene er både til å se på og til å «bade» i, hvis det er fristende!

De voksne må støtte barna i deres utforsking av rommet og tingene, ikke styre og bestemme, men lytte til det barna vil, og undersøke og leke sammen med dem.

Søndager vil voksne profesjonelle kunstnere innen dans, teater og musikk være tilstede i rommet og skape nye former for samspill med hverandre og med barna. Da er det bare å spisse ørene og gni seg i øynene, for da kan alt skje!

Rød Sko Savnet handler om minner, om barndom, om lek og nostalgi. For å skape en bro mellom voksnes ofte nostalgiske barndomsminner og barns konkrete, sanselige opplevelsesverden, har denne utstillingen blitt til. Rød Sko Savnet er inspirert av eventyr, drømmer, røde sko, danseglede, musikk og ting som bærer historier i seg. Leker og barnemøbler som er velbrukte, slitte og kroppslige. En liten krakk til en liten kropp. En liten hest som er akkurat passe stor til å ri i galopp. En gammel sko som har mistet kompisen sin. Noe mistet, noe funnet, noe rødt, noe søtt, noe bløtt. Noe svart, noe hardt. Hvite barndomsminner, våte sokker, røde støvler og en lang, lang vei å gå...

Velkommen til en sanseopplevelse med de minste barna som veivisere!

#### **Idé og produksjon**

Teater Fot v / Lise Hovik i samarbeid med Sverresborg Trøndelag Folkemuseum

#### **Røde sko og andre rekvisitter**

Fra Teater Fots teaterforestilling *De Røde Skoene* (2008-10)

#### **Installatører**

Lise Hovik og Rebekka Skauge

#### **Filmer**

*Mamma danser* av Mali Finborud Nøren

*Tre små søstre* av TAGLINE (animasjon)

*Gudrun og Ellinor* av Lise Hovik

#### **Komposisjoner**

Tor Haugerud

#### **Studiomusikere**

Tor Haugerud, Ståle Storløkken, Marianne Baudouin Lie, Sigrid Stang

### 8.3.8 Mamma Danser. Dramaturgisk skisse

Dramaturgisk skisse til improvisert dansekonsernt med Tone Pernille Østern, Annika Ostwald og Tor Haugerud i Dansens Hus 29, 30 og 1.10.11

Generelt har jeg tenkt at dramaturgien er episodisk med gjentatte brudd der filmen starter og dere danser en dans som på et vis speiler filmen, på ulike måter. Når filmen glir over i samspill med barna, gjør dere også det.

#### Forløpet

1. Utøverne varmer opp 20 minutter før. Dere «installerer» dere. Jobber alene og sammen. Lise møter publikum utenfor. Gir en intro, forbereder de voksne.
2. Publikum slippes inn i rommet. Dere fortsetter arbeidet, men når de begynner å oppdage og undersøke, møter dere dem direkte, hilser og hjelper dem.
3. Etter etableringsfase er de voksne bedt om å trekke seg litt ut mot kantene og gi rom for dere og barna. Dette kan markeres med et
4. BRUDD der dere samler dere til et felles uttrykk. Filmene starter og dere danser i forhold til den. Gjerne som en speiling av hverandre.
5. I improvisasjonsfasene kan dere jobbe med ulike tema:
  - a. Den sorte og hvite dame: Motsatte og like, voksne og barn, store og små, jobbe med tyllskjørtene. Dele ut noen til barna, danseleke med dem.
  - b. De røde skoene: Ha en hemmelig koffert med sko inni. Avsløre den, dele ut.
  - c. Hestene: Lage riderytmer og hestebevegelser
  - d. Filmene: Bevege dere i lyset, gå i ett med filmen, utvide filmen

#### Forslag til SLUTT:

1. Siste film-dans ender med innsamling av sko. Samle sko i skjørtet og i kofferten. Gi skoene tilbake til damene, putte dem under skjørtene
2. Lukke lokket på sko-kofferten. Sette seg på lokket og danse med nakne tær.
3. Dansere går til musiker og setter seg på hver sin side og betrakter leken.
4. Tor lager en musikalsk slutt.

## 8.4 Lister

### 8.4.1 Adaptasjoner. De Røde Skoene

#### Eventyr med magiske sko:

*De Røde Skoene, Askepott, Katten med støvlene.*

#### Bøker:

*De Røde Skoene* (1998). Barnebok av Kari Grossmann.

*De Røde Skoene [Ik wil die!]*. (Dros, Geelen, & Lahaise, 1994). Priseløst nederlandsk barnebok av Imme Dros.

*De Røde Sko. Feminisme nu* (Skov, 2002). Debattbok

#### Teater:

*De röda skorna* (2010) Barneteater på Stockholm Stadsteater/Skärholmen. Regi: Carolina Frände, anmeldt i Svenska Dagbladet av Karin Helander (23.03.10).

*The Red Shoes* (1990-2011). Danseteater fra Kneehigh Theatre Company, UK. Regi: Emma Rice.

**Film:**

*The Red Shoes* (1947). Filmmusikal skrevet, produsert og regissert av Michael Powell og Emeric Pressburger (Powell & Pressburger, 1947)

*Trollmannen fra Oz* (1939). Filmmusikal etter en roman av Frank Baum (1900), fra Metro Goldwyn Mayer med Judy Garland i hovedrollen. Hennes røde sko bringer henne hjem fra det magiske eventyrlandet Oz.

*The Red Shoes* (2005). Sør-koreansk grøsser regissert av Kim Young-Gyun.

**Musikk:**

*Let's dance* (1983). David Bowie: "Let's dance put on your red shoes and dance the blues Let's dance to the song they're playing on the radio». Studio album.

*The Red Shoes* (1993). Kate Bush. Studio album. (1994) Single song.

*De røde sko*. (1997) Lars Lilholt band.

**Dikt:**

Inger Hagerup: *Kvelden lister seg på tå* (fra diktsamlingen *Så rart*, 1950)

<i>Kvelden lister seg på tå</i>	<i>Og to røde lette sko</i>
<i>over kløverengen</i>	<i>setter vi ved matten</i>
<i>himmelen har tatt stjerner på</i>	<i>er så trette begge to</i>
<i>alle barn skal sove nå</i>	<i>men nå skal de stå i ro</i>
<i>sove søtt i sengen</i>	<i>hele hele natten</i>

**8.4.2 Nøkkelord. Sammendrag fra split-screen analyse.**

Analysekategorier til tre split-screen filmer av *De Røde Skoene* fra mars 2008.

Programvare: Transana 2.30, et verktøy for transkripsjon og kvalitativ analyse av audio- og videodata.

**Dramaturgiske strategier (utøvere)**

Blikk-kontakt: *Direkte kontakt mellom enkelte barn og utøvere*

Lekenhet: *Lete etter et felles språk i møtet med barna*

Lytting: *Åpen avventende holdning til barns innspill*

Objekt/figur-relasjon: *Kontakt oppstår via objektene, skoene*

Regisserte handlinger: *Handlinger styrt av regi, koreografi og komposisjon. Planlagte og innøvde handlinger*

Responderende handlinger: *Kroppslig nærværende respons på barns innspill*

**Improvisasjonsprinsipper (utøvere)**

Akseptere tilbud: *Ikke motarbeide barnas eller andre aktørers innspill, men bruke dem i utviklingen av forløpet*

Ikke planlegge: *Unngå å lukke forestillingen, våken og umiddelbar oppmerksomhet*

Lytte til egne impulser: *Ta egne valg i forhold til å handle eller holde tilbake*

Lytte til gruppen: *Våken beredskap i alle retninger*

**Musisk interaksjon (utøvere og barn)**

Danserisk: *Romlige bevegelsesmønstre*

Mimisk: *Etterlikning av handlinger*

Rytmask: *Kroppslig rytmebevegelse og rytmisk aktivitet*

Speilende: *Barn eller utøvere beveger seg speilende mot hverandre*

Taktil: *Kroppskontakt, berøring, biting*

Visuell: *Romlig visuell scenografisk utforskning og utprøving*

Vokal: *Stemmeuttrykk*

### **Sosial interaksjon (barn)**

Individuelle aksjoner: *Individuelt motiverte handlinger i rommet*

Toddler referering: *Tar kontakt med andre barn, venn, sidemann, kompis*

Utøver referering: *Tar kontakt med utøvere med andre hensikter enn musisk kommunikasjon*

Voksen referering: *Tar kontakt med voksne, sjekke deres holdning, respons og interesse*

### **Teater-relatert interaksjon (barn)**

Absorbent: *Helt oppslukt og trollbundet av det som skjer på scenen*

Betraktende: *Sitter stille og betrakter scenens handlinger. Absorbent, trollbundet, interessert eller mer passivt*

Deltakende: *Fysisk medvirkning i scenens handlinger*

Gjensidig henvendende: *Gjensidig oppmerksomhet og kontakt mellom barn og utøvere*

Grenseutforskende: *Utprøving av grensen/teppekanten/terskelen mellom scene og sal*

Individuell: *Et enkelt barn deltar på scenen*

Inntonet: *Henvendt mot scenen, følger med på det som skjer*

Kollektiv: *Flere barn deltar i felles aktivitet på scenen*

Kommenterende: *Barn snakker eller gestikulerer om det som skjer på scenen*

Kroppslig: *Agerende, dansende, spillende, syngende*

Objekt-orientert: *Deltar i undersøkelsen av scenografiske installasjoner, objekter, figurer og ting*

Romlig: *Undersøkende deltakelse relatert til bevegelser i rommet*

## **8.4.3 Alle spilte forestillinger**

### **De Røde Skoene Prosjektet (totalt antall: 113 forestillinger og 7 improvisasjoner)**

#### **2008 (35 forestillinger og 7 improvisasjoner)**

Prøveforestillinger i februar-mars (6)

Premiere 8. mars og prosjektforestillinger på Kristiansten Festning i 8.-30. mars (8)

Trondheim Kommune Barnehagesekken 28. mai-3. juni (7)

DMMH Barneteaterfestival 31.mai – 6. juni (3 forestillinger og 2 improvisasjoner)

Festningsdagene 7. juni (5 improvisasjoner)

Olavsfestdagene 29.-30. juli (3)

Den Unge Garde, Teaterhuset Avant Garden 18. september (2)

Fri Figur, Oslo 12. oktober (1)

Prøvekluten/Seanse, Volda 7. november (2)

Showbox, Oslo 15. november (1)

Mini-Midi-Maxi, Bergen 29. november (2)

#### **2009 (41 forestillinger)**

Ålesund Teaterfestival 8. mars (1)

Soddjazz, Inderøy 25. april (2)

Scenekunstmarkedet i Sandefjord 8. juni (1)

Barnas festspill i Harstad 25. juni (2)

Den Nationale Scene i Bergen 21.sept-3.oktober (28)

Den 10. Internasjonale Figurteaterfestivalen i Kristiansand 6.oktober (2)

Barnehagekonferansen i Molde 22. oktober (1)

Segnia d'Infanzia, Mantova, Italia 9. og 10. november (4)

#### **2010 (37 forestillinger)**

Papirhuset Teater, Sjøboden i Tønsberg 10.-13. april (8)

Dansens Hus i Oslo 15.-18. april (7)

Nordens Institut, Åland / Finland 12.-13. august (3)

Trøndelag Teater, Trondheim 11.-16. oktober (12)

Dansefestival Barents, Hammerfest 10. november (2)

Barnehagesekken i Møre og Romsdal 30. november – 3. desember (5)



## **Rød Sko Savnet** (totalt ca 42 gruppevisninger og 4 åpne improvisasjoner)

### **2011**

Sverresborg Trøndelag Folkemuseum, Trondheim 5. mai-6.juni: Åpent hver dag  
2 påmeldte barnehagegrupper pr dag (ca. 1000 barn)

Åpne improvisasjoner: 8. mai, 15. mai, 22. mai og 5. juni (4 improvisasjoner)

## **Mamma Danser** (totalt 11 forestillinger)

### **2011**

Nidarosdomen, Olavsfestdagene, Trondheim 2.- 3. august (2)

Dansens Hus, Oslo 29. september -1. oktober (6)

Bergstadens Ziir, Norsk Musikkskoleråds utviklingsprogram for barnehage KOM! Røros 27. oktober (1)

### **2012**

Kortreist Dansefestival, Inderøy 25. juni (2)

## **8.4.4 Omtaler og kritikker**

[Lenke til alle omtalene:](#)

- DRAMA, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift: *Heldig symbiose av kunst og pedagogikk* (Nagel, 2009)
- Sunnmørsposten: *Teaterfryd for de minste* (Vartdal, 09.03.09)
- Harstad Tidene: *På egne bein i røde sko* (Gjærum, 26.06.09)
- Nordlys: *I rampelyset* (Hotvedt, 26.06.09)
- La Gazetta di Mantova: *Con Red Shoes una magia di suoni danze e colori* (Bitasi, 2009)
- Tønsberg Blad: *Sjarmerende teater for de minste* (Rütter, 2010)
- Ålandstidningen: *En föreställning på barnens villkor* (Nordling, 13.08.10)
- Adresseavisen: *Snakkende sko, dansende føtter* (Gullestad, 12.10.10)
- Amund Grimstads teaterblogg: *Skodd for interaksjon* (Grimstad)
- Finnmark Dagblad: *Lykkelig i dansen* (Østvik, 11.11.10)

## **8.4.5 Artikler**

### **Artikler som inngår i avhandlingen:**

#### **Artikkel 1. Nærværets betydning i barneteater for de minste**

Hovik, L. (2011b). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I: M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget

#### **Artikkel 2. Grenser og terskler i barneteater for de minste**

Hovik, L. (2011a). Grenser og terskler i barneteater for de minste I: M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

#### **Artikkel 3. Lek som musisk kommunikasjon**

Hovik, L. (2011c). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti*, 15(Kunstpædagogik).

#### **Artikkel 4. Mamma Danser - en improvisert dansekonserter som desentrert kunsterfaring**

Hovik, L. (2014)

#### **Artikkel 5. The Red Shoes Project - theatre for the very young as artistic research**

Upublisert. (Godkjent for peer review hos JAR - Journal for Artistic Research).

## Artikler som er skrevet i forbindelse med forskningsprosjektet:

- Hovik, L. (2007). *Øyeblikkets dramaturgi. Om improvisasjon og lek i barneteater*. Peripeti nr 7 (Teatralitet).
- Hovik, L. (2007a). *De røde skoene: improvisert installasjonsteater for toddlere*. Barns tilhørighet, DMMHs publikasjonsserie, 2, 41–45.
- Hovik, L. (2008b). *De røde skoene. Dans, lek og teater for ettåringer*. På Spissen. Norske dansekunstneres medlemsblad, 4, 18-20.
- Hovik, L. (2009). *Er det kunst? Interaktivt teater for de aller minste*. DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift(3-2009), 10-11.
- Hovik, L. (2011). *Jaques Rancière og tilskuerens frigjøring*. Propellens Fanzine; Scenekunst for barn og unge.
- Hovik, L. (2012a). *Mamma Danser – teater for de minste som kunstnerisk forskning*. InFormation – Nordic Journal of Art and Research, 1(2). (Deler av artikkelen inngår i avhandlingen)
- Hovik, L. (2012b). *Rød Sko Savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument*. I: R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag. (Deler av artikkelen inngår i avhandlingen)
- Hovik, L. (2012c). *Babyteater i vinden*. I: S. Breistein (red.), *Barn i kunsten - Barnas Kulturhus 20 år*. Bergen: Bergen Kommune.
- Hovik, L. (2013). *Babyteater – en demokratisk kunst?* I: M. Bakken & S. B. Hommersand (red.), *Barn, kunst og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget. (Deler av artikkelen inngår i avhandlingen)

[Lenker til en del av artiklene finnes her](#)

## 8.4.6 Foredrag og papers

- **Den Unge Garde**. Teaterhuset Avant Garden, Trondheim (18.09.08) Seminaret *Babyteater i teori og praksis*.
- **Den kulturelle barnehagesekken**. Trondheim Kommune (07.10.08). *Kunst for små barn*.
- **SEANSE**. Prøvekluten. (Volda, 07.11.08). *Kunst for dei minste*.
- **Mini Midi Maxi**. Seminar. Bergen (29.11.08) *Hva er kvalitet i scenekunst for barn og unge*.
- **ASSITEJ Forum on Theatre for the Very Young**. Bologna (04.03.09) *Dancing with red shoes*.
- **ASSITEJ Forskersymposium**. Kristiansand (07.10.09). *Researching from the inside and from the outside. The Red Shoes*.
- **Senter for kunsthøgskolen, kultur og kommunikasjon**. Høgskolen i Bergen (23.11.09). Barnehagekonferansen Når det surrealistiske faller naturlig. *De Røde Skoene*.
- **Helgeland Scenekunstnettverk**. Sandnessjøen (15.01.10). *Om produksjonen De Røde Skoene*.
- **Nordens Institut på Åland**. (13.08.10) *De Röde Skorna. Ett möte mellan barnen och konsten*.
- **DKS Trøndelag**. Høgskolen i Sør-Trøndelag (31.08.10). *Betydningen av nærvær i kunst for de minste*.
- **Interfaces: Encounters beyond the page / screen / stage**. University of Exeter (29.01.11). *Dancing on the threshold*. Hentet fra <http://humanities.exeter.ac.uk/research/conferences/previous/interfaces/>
- **International Performativity Seminar**. NTNU (14.04.11). *The Performance Turn. Implications for Academic Research and Organization. Performativity MetLab: Alternative Criteria for Quality*. Med Elena Perez. Hentet fra: <http://performancemetlab.wordpress.com/international-performativity-seminar-12-14-april-2011/>
- **Drama Boreale. 7. th Nordic congress**. Reykjavik, Island (08.08.12). *Dancing on the threshold: The Red Shoes as performance, installation and artistic research*. <http://dramaboreale.is/>
- **Artistic Research Autumn Forum 2013. The Red Shoes Project**. Dokkhuset, Trondheim 23.10.2013. Opponent: Hilde Rustad. Moderator: Suzanne Bjørneboe. <http://artistic-research.no/programaktiviteter/samlingene/tidligere-samlinger/?lang=en>

## 8.5 Brev og avtaler

### 8.5.1 Foreldrenes og aktørenes samtykkeerklæring

#### Forskningsprosjektet *De Røde Skoene* – foreldrenes samtykkeerklæring

**Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «De Røde Skoene – improvisasjonsbasert, interaktivt installasjonsteater for de aller minste. En kunstnerisk og teoretisk undersøkelse av barneteater som møtested mellom dramapedagogikk og relasjonell kunst i et performativitetsteoretisk perspektiv».**

Foresatte til.....

I forbindelse med min doktorgrad har jeg gjennomført et kunstnerisk prosjekt, en forestilling for de minste; «De Røde Skoene», der ditt/deres barn har vært med barnehagen på besøk og deltatt som publikum. Doktorgradsprosjektet handler om å undersøke hva som skjer i møtet mellom barna og aktørene i en forestilling der dramaturgien er «åpen» dvs. at barnas aktivitet og medvirkning får spille en rolle i forestillingens estetikk. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan forestillingens estetikk (form/ innhold/dramaturgi/metoder) virker på barna, og hvordan barnas medvirkning (persepsjon/utforskning/deltakelse) virker på aktørene i forestillingen. Målet er å bidra til økt forståelse for barneteatrets estetikk og hva som må til for at de minste skal få en fullverdig kunstopplevelse. Prosjektet ledes av undertegnede i samarbeid med de kunstnerisk medvirkende i forestillingen: Tone Pernille Østern (koreograf), Tor Haugerud (komponist og musiker) Line Strøm (danser), Hilde Bjerkeskaug og Terese Vangstad (skuespillere).

Sammen med ca. 40 andre som har barn som har vært med på de aktuelle forestillingene, får du denne forespørselen om deltagelse i forskningsprosjektet. Utvalget er bestemt ut fra hvilke barnehager som deltok på de tre forestillingene som ble videofilmert under utviklingsfasen av forestillingen i mars 2008 (datoene). Denne forespørselen blir formidlet via barnehagens styrer og din/deres og barnets identitet er ukjent for meg helt til du eventuelt samtykker i å delta i denne studien ved å returnere samtykkeerklæringen. Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg får lov til å bruke de 3 filmede forestillingene til mitt doktorgradsprosjekt, og senere i undervisningssammenheng. Filmene viser forestillingen parallelt med publikums reaksjoner og eventuell deltakelse etter såkalt «split-screen»-prinsippet, dvs. at det er filmet både mot scenen og mot salen, og at begge vinkler kan ses samtidig. Videofilmene skal brukes i en kvalitativ analyse der det ikke er fokus på barnas identitet, men på deres fysiske uttrykk og handlinger i forestillingssituasjonen.

Det er ingen andre enn jeg som vil få tilgang til opplysningene om tid, sted, barnehage, navn på barn, foreldre, førskolelærere og assistenter. Jeg er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig hvorvidt du/dere ønsker å la meg benytte filmene i doktorgradsprosjektet. Dersom du/dere ønsker å reservere dere fra å delta i prosjektet, er det mulig å gjøre dette, også underveis i prosjektet. Alle data om barnet vil da bli anonymisert eller slettet. Resultatene av studien vil bli publisert som forskningsartikler, og vedlegges doktoravhandlingen i DVD-format som dokumentasjon. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet våren 2012. Etter at prosjektet er avsluttet kan filmene innenfor en ubestemt tidsramme (avhengig av aktualitet) bli benyttet i undervisningssammenheng, kurs, seminarer og forskning omkring temaet kunst for de aller minste.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dersom du/dere aksepterer de ovenfor nevnte betingelsene, signerer du/dere den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som mulig. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Med vennlig hilsen

Lise Hovik

Høgskolelektor i drama Dronning Mauds Minne Høgskole for Førskolelærerutdanning

Thonning Owesensgate 18, 7044 Trondheim

Tel/arb 73805224

#### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «De Røde Skoene» og er villig til å la videofilmen som ble tatt opp med mitt barn som publikum, filmet..... mars 2008, bli benyttet i forskningsprosjektet «De Røde Skoene». Jeg samtykker samtidig til at filmen etter prosjektets avslutning kan brukes videre i forbindelse med kurs, seminarer, undervisning og forskning omkring emnet kunst for de minste.

Sted, dato

Signatur ..... Telefonnummer .....

**Forskningsprosjektet De Røde Skoene – aktørenes samtykkeerklæring.**

**Forespørsel om å få bruke video, foto og lydopptak fra forestillingen De Røde Skoene i forskningsprosjektet "De Røde Skoene – improvisasjonsbasert, interaktivt installasjonsteater for de aller minste. En kunstnerisk og teoretisk undersøkelse av barneteater som møtested mellom dramapedagogikk og relasjonell kunst i et performativitetsteoretisk perspektiv".**

I forbindelse med min doktorgrad har jeg gjennomført et kunstnerisk prosjekt, en forestilling for de minste; "De Røde Skoene", der du har vært en viktig samarbeidspartner.

Doktorgradsprosjektet handler om å undersøke hva som skjer i møtet mellom barna og aktørene i en forestilling der dramaturgien er "åpen" dvs. at barnas aktivitet og medvirkning får spille en rolle i forestillingens estetikk. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan forestillingens estetikk (form/ innhold/dramaturgi/metoder) virker på barna, og hvordan barnas medvirkning (persepsjon/utforskning/deltakelse) virker på aktørene i forestillingen. Målet er å bidra til økt forståelse for barneteatrets estetikk og hva som må til for at de minste skal få en fullverdig kunstopplevelse.

Prosjektet ledes av undertegnede i samarbeid med dere som er kunstnerisk medvirkende i forestillingen: Tone Pernille Østern (koreograf), Tor Haugerud (komponist og musiker) Line Strøm (danser), Hilde Bjerkeskaug og Terese Vangstad (skuespillere).

Jeg ber herved om samtykke til å få bruke allerede registrerte videoopptak, fotografier og lydfiler fra forestillinger og forskningssamtaler som materiale for en kvalitativ analyse av De Røde Skoene i doktorgradsprosjektet mitt.

Det er frivillig hvorvidt du ønsker å la meg benytte materialet dere er med på i doktorgradsprosjektet. Dersom du ønsker å reservere deg fra å delta i prosjektet, er det mulig å gjøre dette, også underveis i prosjektet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, men dersom du ønsker å reservere deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Jeg ber samtidig om samtykke til å gjennomføre oppfølgende studier gjennom videofilming, fotografering og lydopptak av kommende forestillinger og samtaler om forestillinger så lenge prosjektet varer.

Resultatene av studien vil bli publisert som forskningsartikler, og noe av materialet vil vedlegges doktoravhandlingen i foto og DVD-format som dokumentasjon. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet våren 2012. Etter at prosjektet er avsluttet kan materialet innenfor en ubestemt tidsramme (avhengig av aktualitet) bli benyttet i undervisningssammenheng, kurs, seminarer og forskning omkring temaet kunst for de aller minste.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dersom du aksepterer de ovenfor nevnte betingelsene, signerer du/dere den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten.

Med vennlig hilsen  
Lise Hovik

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg:

Lise Hovik  
Høgskolelektor i drama  
Dronning Mauds Minne Høgskole for Førskolelærerutdanning  
Thonning Owesensgate 18  
7044 Trondheim  
Tel/arb 73805224 Mob. 90840702

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har deltatt i kunstprosjektet "De Røde Skoene" og er villig til å la foto, videofilm og lydfiler fra forestillingen og samtaler omkring forestillingen bli benyttet i forskningsprosjektet "De Røde Skoene". Jeg samtykker samtidig til å delta i oppfølgende studier, og i at materialet etter prosjektets avslutning kan brukes videre i forbindelse med kurs, seminarer, undervisning og forskning omkring emnet kunst for de minste.

Signatur ..... Telefonnummer .....

## 8.5.2 Kvittering fra Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Lise Hovik Dronning Mauds Minne Høgskolen Th. Owesensgt. 18 7044 TRONDHEIM	Harald Hårlagen gate 29 N-5017 Bergen Norway Tel: +47 55 58 21 17 Fax: +47 55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884		
Vår dato: 03.09.2008	Vår ref: 19293 / 2 / GRH	Deres dato:	Dere ref:
<b>KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.05.2008. Meldingen gjelder prosjektet:			
19293 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig	<i>De Røde Skoene - interaktivt installasjonsteater for de aller minste</i> <i>Dronning Mauds Minne, ved institusjonens øverste leder</i> <i>Lise Hovik</i>		
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.			
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_snad/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_snad/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp">http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp</a> .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen			
 Bjørn Heinrichsen	 Grethe Halvorsen		
Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83 Vedlegg: Prosjektvurdering			
<small>Ardelingskontorer / Distribusjons: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uisi.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, lynn.sjauvel@vet.ntnu.no TRONHØI: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47-77 84 42 36, oyshwa@svf.uib.no</small>			

# Litteratur

- Aaltonen, H. (2010). *Intercultural bridges through physical theatre*. (PhD), Åbo Akademi University, Åbo Akademi University Press.
- Adresseavisen. (15.06.11). Olavsfestdagene i Trondheim 28. juli-4. august 2011. Opplevelser som berører. [Annonsebilag]. *Adresseavisen*.
- Aftenposten. (31.08.11). *Barnehage ikke skadelig for ettåringer*. Aftenposten. Hentet 18.10.11 (lenke ikke lenger tilgjengelig på nett).
- Allegue, L. (2009). *Practice-as-research: in performance and screen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. Om improvisasjon i jazz. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, H. (2008). *Barneteaterfestivalen*. Hentet 22.11.13, fra <http://dmmh.no> (lenke ikke lenger tilgjengelig på nett)
- Andersen, H. C. (1845). *De røde sko*. Hentet 08.11.13, fra <http://www.andersenstories.com> (lenke ikke lenger tilgjengelig på nett)
- Andersen, H. C. (1949 [1845]). De røde sko. I H. Topsøe-Jensen (red.), *Eventyr. Ungdomsudgaven*. København: Athenæum.
- Ariès, P. (2003 [1960]). *Barndommens historie*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Artaud, A. (1958). *The theater and its double*. New York: Grove Press.
- Auslander, P. (2008). *Liveness: performance in a mediatized culture*. New York: Routledge.
- Bae, B. (red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: a rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bang Svendsen, S. H. (2012). Affektivitet og postdiskursiv teori. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 03-04, 276-279. Hentet 24.04.14 fra [http://www.idunn.no/ts/tfk/2012/03-04/affektivitet\\_og\\_postdiskursiv\\_teori](http://www.idunn.no/ts/tfk/2012/03-04/affektivitet_og_postdiskursiv_teori)
- Bárány, A.-S. (2008). *Babydrama*. Göteborg: Kabusa böcker.
- Barba, E. (1985). *The dilated body; followed by The Gospel according to Oxyrhincus*. Rome: Zeami Libri.
- Barba, E., & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: the secret art of the performer*. London: Routledge.
- Barrett, E., & Bolt, B. (2010). *Practice as research: approaches to creative arts enquiry*. London: I.B.Tauris.
- Beckett, S. (1968). *Skuespill*. Oslo: Gyldendal.
- Benamou, M., & Caramello, C. (1977). *Performance in postmodern culture*. Milwaukee, Wisc.: Center for Twentieth Century Studies, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Bennett, S. (1997). *Theatre audiences: a theory of production and reception*. London: Routledge.

- Bergstrøm, M. (1997). *Svarta och vita lekar: kaos och ordning i hjärnan - om det lekande barnet*. Stockholm: Wahlström & Wikstrand.
- Bicât, T., & Baldwin, C. (2002). *Devised and collaborative theatre*. Marlborough: Crowood.
- BIN-Norden. (2013). *Børnekulturens århundrede*. Hentet 06.06.13, fra <http://www.bin-norden.net>, Ny nettside: <http://www.bin-norden.org/>
- Bishop, C. (2004). *Antagonism and Relational Aesthetics*. ART/ THEORY/ CRITICISM/ POLITICS, Fall, October 110. Hentet 28.11.13, fra <http://www.teamgal.com/production/1701/SS04October.pdf>
- Bishop, C. (2005). *Installation art: a critical history*. London: Tate.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Bishop, C., & Barthes, R. (2006). *Participation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bitasi, S. (2009). Con Red Shoes una magia di suoni danze e colori. [Reportasje]. *La Gazzetta di Mantova*.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Blixrud, T. H. (2010). *Møterommet. En refleksjon over et interaktivt teater for de minste*. (Master), NTNU.
- Boal, A. (1979). *Theater of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Borgdorff, H. (2006). *The debate on research in the arts* (Vol. 2). Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Borgdorff, H. (2009). *Artistic research within the fields of science* (Vol. 6). Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University press.
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen* (Vol. 5). Oslo: NIFU STEP.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Brown, M. (2012). *Oily Cart: All Sorts of Theatre for All Sorts of Kids*. London: Trentham Books Ltd.
- Business Success Guide*. (2007). How to Make Big Money With a Mentoring Business, track 5: The Most Important Aspect of Conversation. Hentet 22.11.13, fra <http://www.cdbaby.com> (lenke ikke lenger tilgjengelig).
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Böhnisch, S. (14.11.07). *Performativitet: systematiske og historisk-verkanalytiske tilnærminger*. Paper presentert på Tekst, Bilde, Lyd, Rom (TBLR). Hentet 16.04.09, fra <http://den-estetiske-hendelsen.uib.no> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse*. (Ph.d), Århus Universitet.
- Böhnisch, S. (2011). På spor av en tredje poetikk i teater for de minste. *Peripeti- tidsskrift for dramaturgiske studier*, 15 (Kunstpædagogik).
- Cage, J. (2011). *Silence*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
- Candy, L. (2006). *Practice-based Research: A Guide. Creativity and Cognition Studios report*. Hentet 27.11.13, fra <http://www.creativityandcognition.com> (lenke ikke lenger tilgjengelig).



- Candy, L., & Edmonds, E. A. (2011). *Interacting: Art, Research and the Creative Practitioner*: Libri Publishing.
- Carlson, M. (1996). *Performance: A critical introduction*. London: Routledge.
- Chance, S. (2012). *Dancing Babies - Sally Chance intervjuet av Steve Austin [radiointervju]*. Hentet 22.11.13, fra <http://blogs.abc.net.au/queensland/2012/05/dancing-babies-sally-chance.html> (lenke ikke lenger tilgjengelig).
- Cirka Teater. (2013). Hentet 22.11.13, fra <http://cirkateater.no/>
- Cixous, H. (1993). *Three steps on the ladder of writing*. New York: Columbia University Press.
- Collins, H. (2010). *Creative research: the theory and practice of research for the creative industries*. Lausanne: AVA Academia.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Cull, L. (2009). *Deleuze and performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cull, L. (2012). *Theatres of immanence: Deleuze and the ethics of performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dansens Hus. (2013). Bilder fra lokalene. Hentet 20.11.13, fra <http://www.dansenshus.com/omdansenshus/>
- DansiT. (2013). Senter for dansekunst i Sør-Trøndelag. Hentet 20.11.13, fra <http://www.dansit.no/>
- Davey, N. (2006). Art and theoria. I K. Macleod, & Holdridge, L. (red.), *Thinking through art : reflections on art as research*. London: Routledge.
- Dean, R. T., & Smith, H. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Delanty, G. (2005). *Social science: philosophical and methodological foundations*. Maidenhead: Open University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2004). *The logic of sense*. London: Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005 [1980]). *Tusind plateauer: kapitalisme og skizofreni*. København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Derrida, J. (1978). The Theatre of Cruelty and the Closure of Representation. I J. Derrida & A. Bass (red.), *Writing and difference*. London: Routledge.
- Derrida, J., & Bass, A. (1978). *Writing and difference*. London: Routledge & Kegan Paul.
- DMMH. (2013). *Forskning*. Hentet 22.04.13, fra <https://dmmh.no/forskning>
- Dros, I., Geelen, H., & Lahaise, M. (1994). *De røde skoene*. Oslo: Cappelen.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Duch, M. F. (2010). *Free improvisation - method and genre: artistic research in free improvisation in experimental music*. (Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid), NTNU, Institutt for musikk, Trondheim.
- Duckert, H. (14.04.13). *Pavens nye sko*. NRK Ytring. Hentet 22.11.13, fra <http://www.nrk.no/ytring/pavens-nye-sko-1.10983575>



- Dunlope, A.-W. (2011). *Starcatchers: Theatre performance with Very Young Children*. [Report]. *Enhancing the Starcatchers Performance project for Very Young Children through an Organic Action Research Approach*. .
- Early Arts. (2013). Hentet 22.11.13, fra <http://www.earlyarts.co.uk/research/86>  
Oppdatert: <https://earlyarts.co.uk/benefits-of-creativity/>
- Eco, U. (1989). *The open work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Eliassen, K. O. (17.11.10). *Humanvitenskapenes begreper. Retorikk og funksjon*. Forelesning på vitenskapsteoretisk emne, KULT 8850. NTNU.
- Elkjær, L. (2006). *Re.Searching: om praksisbasert forskning i scenekunst*. København: Nordscen.
- EnEnEn. (2011). Fri impro jazz gruppe. Hentet 27.11.13, fra <http://www.myspace.com/enogenogen>
- Eriksen, C. (18.10.2013). *Barneteatret mellom teori og praksis*. Hentet 03.12.13, fra <http://www.dramatikkenshus.no/pub/dramatikkenshus/magasinet/?aid=2723> (lenke ikke lenger tilgjengelig).
- Estés, C. P. (2007). *Kvinner som løper med ulver: myter og fortellinger om villkvinne-arketypen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Finborud Nøren, M. (2011). *Mamma Danser - filmen* [HD videofil]. Trondheim: Teater Fot.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London: Routledge.
- Fletcher-Watson, B. (2012). The Proscenium Press-Gang. Participation as tyranny in arts for the very young - a provocation. I A. Dalla Rosa & A. Sacchetti (red.), *An Idea of Art and Childhood - an open collection of thoughts*. smallsize.org: Artistic International Association Small Size. Hentet 24.04.14 fra [http://www.academia.edu/3439397/The\\_Proscenium\\_Press-Gang\\_participation\\_as\\_tyranny\\_in\\_arts\\_for\\_the\\_very\\_young](http://www.academia.edu/3439397/The_Proscenium_Press-Gang_participation_as_tyranny_in_arts_for_the_very_young) .
- Fletcher-Watson, B. (2013). Child's play: A postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young. *Platform, 7, 'Staging Play, Playing Stages', Autumn 13* (No. 2).
- Fletcher Watson, B. (14.10.13). *America's first bespoke Theatre for Early Years venue*. Hentet 03.12.13, fra <http://theatreforbabies.tumblr.com/>
- Fletcher Watson, B. (2013). *Audiences Born or Made? Best Practice in Creating Performing Arts Experiences for Under-Threes*. Ph.D Research Project. Royal Conservatoire of Scotland, Edinburgh.
- Foucault, M. (1999 [1970]). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970. Innledning ved Espen Schaaning*. Oslo: Spartacus.
- Fredly, H. (2007). *Mellom usikkerhet og dansetrang - en fenomenologisk undersøkelse av toddlers opplevelse av teaterforestillingen Spilledåsen*. (Master), Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, dramaseksjonen
- Freud, S. (1920). *Det ubevidste: om psykoanalyse - om drømmen*. København: Martins Forlag.
- Friberg, C., Parekh-Gaihede, R., & Barton, B. (2010). *At the intersection between art and research: practice-based research in the performing arts*. Malmö: NSU Press.
- Fried, M. (1998 [1967]). *Art and objecthood: essays and reviews*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frost, A., & Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Gadamer, H.-G. (2010 [1960]). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Med forord av Espen Schaanning. Oversatt av Lars Holm-Hansen*. Oslo: Bokklubben.
- Gjærum, R. G. (26.06.09). På egne bein i røde sko. *Harstad Tidende*.
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2012). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glitterbird*. (2003-2006). Hentet 28.08.2010, fra <http://www.dansdesign.com/gb>
- Goldfinger, E. (2011). Theatre for babies: a new kind of theatre? I S. Schonmann, G. Bolton & J. O'Toole (red.), *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gregersen, G. (1923). *Skomagerbogen*. København: Nielsen&Lydiche (Axel Simmelkiær).
- Gregg, M., & Seigworth, G. J. (2010). *The Affect theory reader*. Durham, [N.C.]: Duke University Press.
- Grimstad, A. (12.10.10). *Skodd for interaksjon*. Hentet 22.11.13, fra <http://amund.info/2010/10/skodd-for-interaksjon/>
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. Holstebro: Odin Teatrets Forlag.
- Gullestad, F. H. (12.10.10). Snakkende sko, dansende føtter. *Adresseavisen*.
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play-culture: the possibilities and significance of form*. (Dr.art ), NTNU, Trondheim.
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama 1 og 2: artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2013). Barns performative lekediolog. I N. Winger, A. Greve & S. Mørreaune (red.), *Ytringer; Om likeverd demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagnell, V. (1983). *Barnteater: myter och meningar*. Malmö: LiberFörlag.
- Halvorsen, K. (2009). *Barnehageprisen 2009*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet 27.11.13, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Barnehagepris/Barnehageprisen2009\\_korr3.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Barnehagepris/Barnehageprisen2009_korr3.pdf)
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hangaard Rasmussen, T. (2001). *Legetøjets virtuelle verden: essays om legetøj og leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hannula, M., Suoranta, J., Vadén, T., Griffiths, G., & Köhli, K. (2005). *Artistic research: theories, methods and practices*. Gothenburg: Academy of Fine Arts.
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser - med romlige og materielle for- og etterspill. I A. Krogstad & T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harper, D. (2013a). "Perform". *Online Etymology Dictionary*. Hentet 27.11.13, fra [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=Perform&searchm\\_ode=none](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=Perform&searchm_ode=none)
- Harper, D. (2013b). "Theory". *Online Etymology Dictionary*. Hentet 23.11.13, fra [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=Theoria&searchm\\_ode=none](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=Theoria&searchm_ode=none)

- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy* (No. 118), 98-106.
- Heddon, D., & Milling, J. (2006). *Devising performance: a critical history*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Heidegger, M. (2000 [1935]). *Kunstverkets opprinnelse. Med etterord av Hans-Georg Gadamer*. Oslo: Pax.
- Heidegger, M. (2007 [1927]). *Væren og tid. Oversatt av Lars Holm-Hansen*. Oslo: Pax.
- Helander, K. (23.03.10). En ljuvlig scenekaramell. [Teaterkritikk]. *Svenska Dagbladet, Scenkritik*
- Helander, K. (1998). *Från sagospel till barntragedi: pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater* (Vol. 65). Stockholm, Svenska barnboksinstitutet: Carlsson.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hjelt, H. (2008). *Vau-va! Målgruppsanpassad teater för de allra minsta*. (Pro gradu), Åbo Akademi.
- Hoogland, R. (2008). The artist as researcher. *Nordic Theatre Studies*, 20.
- Hotvedt, M. (26.06.09). I rampelyset. *Nordlys*.
- Hovik, L. (23.10.13). *The Red Shoes Project*. Paper presentert på Artistic Research Autumn Forum, Dokkhuset, Trondheim.
- Hovik, L. (1991). *Ekstase. Ekstasen som essens, fenomen eller begrep i skuespillerens arbeid*. (Hovedfag), NTNU, Trondheim.
- Hovik, L. (2001). Barneteater og performance-teater. *DRAMA - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 3, 33-42.
- Hovik, L. (2004). Betrakter i kunsten. Intervju med Leif Hernes. *DRAMA - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 4 (Teater med små barn), 24-31.
- Hovik, L. (2005). Lek som dramaturgisk veiviser (kapittel 16). I S. Gladsø, E. K. Gjervan, L. Hovik & A. Skagen (red.), *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovik, L. (2007a). De røde skoene: improvisert installasjonsteater for toddlere. I *Barns tilhørighet, DMMHs publikasjonsserie* (Vol. 2 ss. 41-45). Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Hovik, L. (2007b). Øyeblikkets dramaturgi. *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*, 7 (Teatralitet), 77-88.
- Hovik, L. (2011a). Grenser og terskler i barneteater for de minste I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Tromsø: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011b). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hovik, L. (2011c). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*, 15 (Kunstpædagogik).
- Hovik, L. (2012). Du skal få høre fuglesang. En barneteatertrilogi. [performance]. Trøndelag Teater.
- Hovik, L. (2012b). Mamma Danser - teater for de minste som kunstnerisk forskning. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 1 (2).  
doi: <http://dx.doi.org/10.7577/information.v1i2.424>

- Hovik, L. (2013). Babyteater - en demokratisk kunst? I M. Bakken & S. B. Hommersand (red.), *Barn, kunst og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovik, L., & Nagel, L. (2014) Interaktivitet i scenekunst for barn: Tyranni eller magi? KUNSTLØFTET. Vedlegg til Morgenbladet Utgave 3. April. Tema: Lek og deltakelse. Hentet 28.04.14 fra: [http://issuu.com/norsk\\_kulturrad/docs/kunstloftet\\_avis2/1?e=0/7455302](http://issuu.com/norsk_kulturrad/docs/kunstloftet_avis2/1?e=0/7455302)
- Huizinga, J. (1993 [1938]). *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg*. Oversatt av N. C. Lindtner. København: Gyldendal.
- Hylland, O. M., Kleppe, B., & Stavrum, H. (2011). *Gi meg en K: en evaluering av Kunstløftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hytten, A.-K., & Reistad, H. (1991). *Regikunst*. Asker: Tell forlag.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling: performativitet, kunst og metode*. København: Museum Tusulanum Forlag.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johansen, A. (2012). *Kunnskapens språk: skrivearbeid som forskningsmetode*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Johnstone, K. (2007 [1979]). *Impro: improvisation and the theatre*. London: Methuen.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne skifter, København.
- Juncker, B. (2013). *Børn & kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog. Historien om et projekt*. København: Scandinavian Book A/S.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of imagination: an aesthetic approach to education*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Kaprow, A. (1983). The Real Experiment. *Artforum*, XXII (4 ), 36-43.
- Karlsson, A. (2004). *Barnteaterns avantgarde -en experimenterande lekekunst. En studie i hur Barnens Underjordiska Scen, BUS arbetar med teater för barn*. (PK-uppsats), Stockholms Universitet.
- Kattwinkel, S. (2003). *Audience participation: essays on inclusion in performance*. Westport, Conn.: Praeger.
- Kaye, N. (1994). *Postmodernism and performance*. New York: St. Martin's Press.
- Kershaw, B. (2006). Performance Practice as Research. I L. Elkjær (red.), *Re.Searching: Om praksisbaseret forskning i scenekunst*. (ss. 143-160). Malmö / København: NordScen.
- Kjølnér, T. (2011). Teatralitet og performativitet. *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier, Performative former* (sænummer), 11-32.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klangfugl* (1998-2002). Hentet 27.08.10, fra [www.klangfugl.dansdesign.com](http://www.klangfugl.dansdesign.com)
- Klein, N. (2010). *No logo: no space, no choice, no jobs*. London: Fourth Estate.
- Knight, S. (2011). *Leaping into ourselves - a study into the layers of engagement made by early years children through Licketyspits immersive theatre project LicketyLeap*. Scotland: Allander.

- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kristiansen, B. S. (13.03.13). *Derfor bruker paven røde sko*. Hentet 02.12.13, fra [http://www.dagbladet.no/2013/03/13/nyheter/utenriks/politikk/paven/den\\_katolske\\_kirke/26184408/](http://www.dagbladet.no/2013/03/13/nyheter/utenriks/politikk/paven/den_katolske_kirke/26184408/)
- Kruse, B. (2011). *Den tenkende kunstner: komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Unipub.
- Kulturprinsen. (2007). *Kulturprinsen*. Børnekulturens utviklingscenter. Hentet 21.05.13, fra <http://www.kulturprinsen.dk>
- Kunnskapsbasen. (2011). *Barns medvirkning - verdi eller magi? (Innledning)*. Hentet 28.04.14, fra [http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset\\_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2010-kunnskapsbasen-medvirkning-premisstekst](http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2010-kunnskapsbasen-medvirkning-premisstekst)
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Rapport om framtidens norskfag*. Rapport. Hentet 20.06.13, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2006/framtidens\\_norskfag-sprak-og-kultur-i-eit.html?id=106512](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2006/framtidens_norskfag-sprak-og-kultur-i-eit.html?id=106512)
- Kunstløftet* (2008 –). Norsk Kulturråd. Hentet 28.04.14, fra [www.kunstloftet.no](http://www.kunstloftet.no)
- Kvalbein, M. (13.06.13). *Tradisjonsløs dans i tradisjonstunge rom*. Paper presentert på "Seminarium #1, Tid og bevegelse - Tradisjon og dans", Teaterhuset Avant Garden, Trondheim. Hentet 24.04.14, fra <http://seminarium.no/?section=seminarium-1&tag=margrete-kvalbein>
- Kyndrup, M. (2006). Performativitet, æstetik, utsigelse. Lille note om det performatives æstetik. *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*, 6, 37-47.
- Lange, T. F. (04.06.13). *Scenekunst og pedagogikk - to sider av samme sak?* Hentet 03.12.13, fra <http://www.scenekunst.no/pub/scenekunst/nyheter/?aid=3548>
- Lash, S., & Lury, C. (2007). *Global culture industry: the mediation of things*. Cambridge: Polity.
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. London: Routledge.
- Lazzarato, M. (2006 [1997]). Immaterial Labour. I P. Virno & M. Hardy (red.), *Radical Thought In Italy: A Potential Politics*: University Of Minnesota Press.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: arts-based research practice*. New York: Guilford Press.
- Lecoq, J. (2009). *The moving body: teaching creative theatre*. London: Methuen.
- Ledger, A. J., Ellis, S. K., & Wright, F. (2011). The Question of Documentation: Creative Strategies in Performance Research. I H. Nicholson & B. Kershaw (red.), *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburgh.
- Lehmann, H.-T. (1999). *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre*. London: Routledge.
- Lehmann, N. (2007a). Forms of presence: In defence of a constructivist approach to performativity. *Nordic Theatre Studies*, 19 (Currents and Trends in Contemporary Scholarship), 68-79.
- Lehmann, N. (2007b). Med interaktivitet som ideal. I N. Lehmann & C. C. Reiche (red.), *Børneteater i interaksjon* (ss. 9-26). Viborg: Kulturprinsen.
- Lehmann, N., & Reich, C. C. (2007). Børneteater i interaksjon. <http://www.kulturprinsen.dk/kulturprinsens-skriftserie/>
- Leinslie, E. (2007). Nye dramaturgier. I I. T. Berg, Høyland, E., & Leinslie, E. (red.), *Scenekunst nå: teaterscenen som arena for samtidskunsten*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus.

- Lie, S. (2009). *Fri som foten: om å skrive fagtekster*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Lie, S. (2012). *Slipp ordene løs!: skriveprosess og fagtekster*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Lifton, R. J. (1993). *The protean self: human resilience in an age of fragmentation*. New York: BasicBooks.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2013). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Liset, M., Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven). Kapittel 1, § 3*. Hentet 02.12.13, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lyngmo, I. (2013). *Alvorlig stress hos ettåringer i barnehagen*. Hentet 27.11.13, fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2013/Februar/Alvorlig-stress-hos-ettaringer-i-barnehagen/> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddlering "style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (5), 531-542.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Merakerås, G. K. (2003). Barnebruk av Sverresborg. I: *Prosjektskisse. Rapport 3* (Vol. 3). Trondheim: Sverresborg Trøndelag Folkemuseum.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Sens et non-sens*. Paris: Nagel.
- Merleau-Ponty, M. (1994 [1945]). *Kroppens fenomenologi* Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2000 [1964]). *Øyet og ånden*. Oslo: Pax.
- Moe, P. J. (2010). *Teaterforestillingen "De Røde Skoene"*. Hentet 10.05.13, fra <http://www.hive.no/formidling/teaterforestillingen-de-roede-skoene-article13379-3942.html> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Mohn, B. E., & Wartemann, G. (2009). DVD; Wechselspiele im Experimentierfeld Kindertheater. *Kamera-Ethnographische Studien*. Göttingen, BDR: Institut für visuelle ethnographie.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling* (Vol. 6). Odense: Centeret.
- Mouritsen, F., & Qvortrup, J. (2002). *Childhood and children's culture*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Murray, S. D., & Keefe, J. (2007a). *Physical theatres: a critical introduction*. London: Routledge.
- Murray, S. D., & Keefe, J. (2007b). *Physical theatres: a critical reader*. London: Routledge.
- Mørland, G. E. (2011). *Deltakerbasert kunst - ikke nødvendigvis kvalitet?* Hentet 25.04.14, fra [http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset\\_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2011-bishop-intervju](http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2011-bishop-intervju)
- Nagel, L. M. (2009). Heldig symbiose av kunst og pedagogikk. *DRAMA - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 1, s. 35.



- Neelands, J. (2006). Re-imaging the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I J. Ackroyd (red.), *Research methodologies for drama education* (ss. 15-40). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H., & Kershaw, B. (2011). *Research methods in theatre and performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nordling, T. (13.08.10). En föreställning på barnens villkor. Anmeldelse i *Ålandstidningen*.
- Nordseth, U.-M. (2011). *Programkatalog*. Høst 2011. Hentet 12.12.11, fra <http://www.dansenshus.com/omdansenshus/sesongkataloger/> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Norsk Musikkskoleråd. (2009 -11). KOM! Barnehage. Hentet 18.04.13, fra <http://www.kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/program-prosjekt/kreativt-oppvekstmiljo-kom/> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- NTNU. (12.-14.04.11). International Performativity Seminar. The "Performance Turn". Implications for Academic Research and Organization. Hentet 24.04.14, fra <http://www.ntnu.edu/nb/web/performativity/international-performativity-seminar>
- Nyrnes, A. (2006). Lighting from the side: rhetoric and artistic research. I *Sensuous knowledge: Focus on Artistic Research and Development* (Vol. 3). Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Nyrnes, A. (2012). Kunnskapstopologi. I A. Johansen (red.), *Kunnskapens språk*. Oslo: Spartacus.
- Nyrnes, A., & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Näslund, A., & Hällström, E. (red.). (1998). *Drömprinsen och Glamourgullet: Konsumentverket*.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Oily Cart. (2013). Oily Cart Theatre. Hentet 20.11.13, fra [www.oilycart.org.uk](http://www.oilycart.org.uk)
- Olsen, M., Kelstrup, G., Eco, U., Iser, W. A. J. H. R., & Groeben, N. (1981). *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*. København: Borgen.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Olsø, E. F. (04.07.11). Ettåringer utslitte av barnehage, *Aftenposten*. Hentet 24.04.14 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ettaringer-utslitte-av-barnehage-5013085.html>
- Os, E. (2000). *Klangfugl - kulturformidling med de minste*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Os, E. (2004). *Under tre år? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl - kunst for de minste. Rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder* (Vol. Nr. 6). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Osten, S. (1986). *Unga Klara - Barnteater som konst*. Stockholm: Gidlunds.
- Osten, S. (2009). *Babydrama. En konstnärlig forskningsrapport* (Vol. 11). Stockholm: Dramatiska Institutets Skriftserie.
- Parekh-Gaihede, R. (2010). Activating Knowledge. Organic documentation as ethical endeavour. I C. Friberg, R. Parekh-Gaihede & B. Barton (red.), *At the Intersection Between Art and Research. Practice-based Research in the Performing Arts* (ss. 50-65): NSU Press.
- PerFormativitet. (2013). *Research Program HF*. Hentet 27.11.13, fra <http://www.ntnu.edu/performativity>

- Pettersen, A. T. (01.10.10). *Interaktiv teaterinstallasjon for de aller minste*. Hentet 24.04.13, fra [http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset\\_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2010-lise-hovik-intervju-anette-therese-pettersen](http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2010-lise-hovik-intervju-anette-therese-pettersen)
- Pettersen, A. T. (12.03.13). *Samtale eller tiltale? SceSams seminar 01.03.13, om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn*. Hentet 29.04.14, fra <http://www.scenekunst.no/pub/scenekunst/main/?aid=2909>
- Phelan, P. (1993). The ontology of performance: representation without reproduction. I P. Phelan (red.), *Unmarked: The Politics of Performance* (ss. 146-166). London: Taylor & Frances.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: investigating processes of social construction*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Polonia, V. (2010). *Communication beyond words*. Teenagers. Hentet 27.11.13, fra <http://www.cdbaby.com/cd/VictoriaPolonia4> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Powell, M., & Pressburger, E. (1947). *The red shoes* [film]. Storbritannia: Granada International: Atlantic Films.
- Power, C. (2008). *Presence in play: a critique of theories of presence in the theatre*. Amsterdam: Rodopi.
- Pramling Samuelsson, I., Bjørnstad, E., & Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?: en forskningsoversikt* (Vol. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: the distribution of the sensible*. London: Continuum.
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator*. London: Verso Books.
- Reggionettverket. (2010). *Reggio Emilia-nettverket i Trondheim*. Hentet 29.11.13, fra <http://www.trondheim.kommune.no/content/1117733499/Reggio%20Emilia-nettverk>
- Regjeringen. (2013). *FN's konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 29.04.14, men oppdatert: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Reinelt, J. (2002). The Politics of Discourse: Performativity meets Theatricality. *SubStance: A Review of Theory and Literary Criticism*, 98/99 (Vol 31, no 2&3).
- Reistad, H. (1986). *Barn, teater og TV: fra aktiviserende teater til TV-dramatikk for barn: en rapport om overgangen fra oppsøkende og aktiviserende barneteater til fjernsynsdramatikk* (Vol. 2). Oslo: Barnevernsakademiet.
- Riva, G., Davide, F., & IJsselsteijn, W. A. (2003). Being There: The experience of presence in mediated environments. I *Being There: Concepts, effects and measurement of user presence in synthetic environments*. Amsterdam: los press.
- Roar, P. (2012). *Tusen millioner stjerner og en venn – en orgeldanseforestilling for barn*. Hentet 02.12.13, fra <http://www.danseinfo.no/forestillinger?eventid=1808&full=1> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Rognerød, E. (2013). *Kunst for kunstens skyld? Artikler og debatt*. Hentet 13.05.13, fra [http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset\\_publisher/wS73/content/kl-artikkel-babyopera](http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-babyopera)
- Rosendal Nielsen, T. (2011a). *Interaktive dramaturgier i et systemteoretisk perspektiv*. (Ph.d.), Akademiet for Æstetikfaglig Forskeruddannelse, Aarhus universitet, Aarhus.



- Rosendal Nielsen, T. (2011b). *Let's treat the Children as an Audience! Interview with Sara Topsøe-Jensen*. Hentet 25.03.13, fra <http://www.cblanche.dk/side.asp?side=4&id=30> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Rosendal Nielsen, T. (2011c). Menneske-spesifikt teater. International workshop om interaktivt teater (for børn). *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*, 16, 111-116.
- Rosendal Nielsen, T., & Christoffersen, E. E. (2013). *Kunstnerisk utvikling / forskning* (Vol. 19). Århus Universitet: Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter - Toner og tempo i barnehagen. *Nr. 02. Nordic studies in Education*. Hentet 24.04.14 fra <http://www.idunn.no/ts/np/2010/02/art03?mode=print&skipDecorating=true&textSize=>
- Rousseau, J.-J. (2010 [1762]). *Emile, eller Om oppdragelse*. [Oslo]: Vidarforl.
- Rütter, F. (2010). Sjarmerende teater for de minste. *Tønsberg Blad*, 12.04.10.
- Sagberg, S., & Steinsholt, K. (2003). *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, K. (2007). Pige klik varsomt - thi scenen er skrå. I N. Lehmann & C. C. Reiche (red.), *Børneteater i interaksjon* (ss. 99-122). Viborg: Kulturprinsen.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology, Vol 1* (No 1). Hentet 24.04.14 fra <https://journals.hioa.no/index.php/erem/article/view/169>
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Ph.d), NTNU, Trondheim.
- Sannes, M. V. (2008a). *De Røde Skoene*. En dokumentarfilm. [film]. Trondheim: Teater Fot.
- Sannes, M. V. (2008b). *Dramaturgi og retorikk i dokumentarfilm: en studie av Jesus Camp og De røde skoene*. (Master), NTNU, Trondheim.
- Sauter, W. (2008). *Eventness: a concept of the theatrical event*. Stockholm: STUTS.
- Sauter, W. (2013). *Theatrical Event*. FIRT-IFTR. Hentet 26.11.13, fra <http://www.firt-iftr.org/working-groups/methodologies/the-theatrical-event> (lenke ikke lenger tilgjengelig)
- Schechner, R. (1973). *Environmental theater*. New York: Hawthorn Books.
- Schechner, R. (1988). *Performance theory*. New York: Routledge.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: an introduction*. London: Routledge.
- Schiller, F. (2008 [1795]). Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori: en antologi* (ss. 94 -104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schneider, W. (2009). *Theatre for early years: research in performing arts for children from birth to three*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schousboe, I. (2007). Barn som medskapare av kultur. I A. Banér (red.), *Barns lek - makt och möjlighet* (ss. 159-176). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Schultz, L., Gade, S., Lauenstein Led, J. C., & Christoffersen, E. E. (red.). (2006). *Performativitet*. Århus: Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.

- Segal, L., & Osborne, P. (1994). Gender as performance: An interview with Judith Butler. *Radical Philosophy*, 67. Hentet 24.04.14, fra <http://www.radicalphilosophy.com/interview/judith-butler> (lenke ikke lenger tilgjengelig).
- Selmer-Olsen, I. (2002). *Smokk. Narresmokken og barndommen. Samtaler, forestillinger og tolkninger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Selmer-Olsen, I. (2003). Barnekulturforskningens utvikling og nytte. I K. Steinholt & S. Sagberg (red.), *Barnet - konstruksjoner av barn og barndom* (ss. 239 - 258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, I. (2004). Om det unyttiges nødvendighet. *DRAMA - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* (4), 18-21.
- Selmer-Olsen, I. (2006). *ART FOR THE VERY YOUNG - Background, questions and ideology for the projects Klangfugl – kunst for de minste and Glitterbird*. Hentet 28.10.09, fra [http://www.dansdesign.com/gb/articles/10\\_06\\_04.html](http://www.dansdesign.com/gb/articles/10_06_04.html)
- Shank, T. (1982). *American alternative theatre*. New York: Grove Press.
- Shaughnessy, N. (2012). *Applying performance: live art, socially engaged theatre and affective practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Skjervheim, H. (1974 [1956]). *Deltakar og tilskodar* (Vol. 6). Oslo: Aschehoug.
- Skov, L. C. (2002). *De røde sko: feminisme nu*. København: Tiderne skifter.
- Slade, P. (1976). *Child drama*. London: Hodder/Stoughton.
- Small Size*. (2013). European Network for the Diffusion of the performing arts for Early Years. Hentet 20.11.13, fra [www.smallsize.org](http://www.smallsize.org)
- Solli, K. (06.07.10). Den usynlige kunsten. Kronikk, *Adresseavisa*. Hentet 24.04.14, fra <http://www.adressa.no/meninger/article1502538.ece>
- Spariosu, M. I. (1989). *Dionysus reborn: play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston: Northwestern University Press.
- Spord Borgen, J. (2003). *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste* (Vol. Notat nr. 57): Norsk Kulturråd.
- Starcatchers*. (2013). Inspiring creativity for babies and toddlers. Hentet 20.11.13, fra [www.starcatchers.org.uk](http://www.starcatchers.org.uk)
- Steinholt, R. (2003). *Møte med et kirkerom og Speranzas reise: rapport fra et teaterprosjekt i Nidarosdomen 2001-2002*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Steinkjer, E. (2005). Små barn sanser med mer enn øynene. Om toddlere i møte med kunst. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Steinholt, K. (2001). Kunst og lek hos Hans Georg Gadamer. *Nordisk Pedagogik*, 1, 30-48.
- Steinholt, K., & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Stern, D. N. (2003). *Et spædbarns dagbok: hvad dit barn ser, føler og oplever*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Storløkken, S. (01.11.13). Ståle Storløkken. *MIC Norsk Musikkinformasjon*. Hentet 24.04.14 fra <http://www.mic.no/nmi.nsf/micdoc/art2006060210141577080796>

- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Szatkowski, J., Christoffersen, E. E., & Nielsen, T. R. (red.). (2011). *Performative former*. Århus: Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier.
- Taube, G. (2009). First Steps. Aesthetic peculiarities of the "Theatre for early years". I: W. Schneider (red.), *Theatre for early years: research in performing arts for children from birth to three*. Frankfurt am Main: Peter lang.
- Thomas, H. (2003). *The body, dance and cultural theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Topsøe-Jenssen, S. (2005). *Lek / Play [performance]*. Viborg: Carte Blanche.
- Trevarthen, C. (1998). The child's need to learn a culture. I M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (red.), *Cultural worlds of early childhood*. London: Routledge.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, V. W. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. W. (1988). *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications.
- Tveitereid, S. (2008). *Hva skal vi med barn?* Oslo: Kagge.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Norska barnehagar i tal. Tal og analysar av barnehagane i Noreg*. Hentet 24.03.13, fra [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Statistikk/Tal%20og%20analyse%20barnehager%202012%20web.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Statistikk/Tal%20og%20analyse%20barnehager%202012%20web.pdf?epslanguage=no) (lenke ikke lenger tilgjengelig).
- Vartdal, S. (09.03.09). Teaterfryd for de minste. Anmeldelse i *Sunnmørsposten*.
- von Bonsdorff, P. (2009a). Gör barn konst? Föredrag hållet vid Finska Vetenskaps-Societetens sammanträde den 15 december 2009. *Sphinx 08-09*.
- von Bonsdorff, P. (2009b). Aesthetics of Childhood - Phenomenology and beyond. *Proceedings of the European Society for Aesthetics, 1*. Hentet 24.04.14 fra <http://proceedings.eurosa.org/1/vonbonsdorff2009.pdf>
- Warteman, G. (2009a). Theatre as Interplay: Processes of Collective Creativity in Theatre for Young Audiences. *Youth Theatre Journal, 23* (1).
- Warteman, G. (2009b). Wechselspiele - Playing with the interplay. I W. Schneider (red.), *Theatre for early years: research in performing arts for children from birth to three*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Water, M. v. d. (2012). *Theater, youth, and culture: a critical and historical exploration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Way, B. (1981). *Audience participation: theatre for young people*. Boston: Walter H. Baker.
- Weinert-Kendt, R. (2010). Baby Theatre Comes of Age. *American Theatre, 27* (7).
- Winger, N., Greve, A., & Mørreaune, S. (red.). (2013). *Ytringer; Om likeverd demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winnicott, D. W. (1974). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Wirmark, M. (1996). Children's Theatre as Avantgarde. Staffan Westerberg's *Det blödande pepperkakshjärtat*. *Nordic Theatre Studies*, 8 (Theatre for Children in the Nineties).
- Young, S. (2004). "It's a bit like flying". Developing participatory theatre with the under-tuos: a case study of Oily Cart. *Research in Drama Education*, 9 (1).
- Young, S. (2009a). Interactions and installations: dialogues between theory and practice. I: SmallSize (red.), *Experiencing Art in Early Years. Learning and development processes and artistic language*. Bologna: Pendragon and Small Size.
- Young, S. (2009b). *Starcatchers Final Report*. Hentet 29.04.14, fra [https://strathprints.strath.ac.uk/36051/1/starcatchers\\_summary.pdf](https://strathprints.strath.ac.uk/36051/1/starcatchers_summary.pdf)
- Yttervik, L. K., Johansen, L., & Aanstad, K. H. (2012). *Halvorsen: Det er trygt å sende ettåringer i barnehage. Psykolog advarer mot barnehage for ettåringer*. Hentet 31.07.12, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067309> (lenke ikke lenger tilgjengelig).
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. København: DR Multimedie.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. (PhD), Theatre Academy, Helsinki, ACTA SCENICA 23.
- Østvik, H. (11.11.10). Lykkelig i dansen. Anmeldelse i *Finnmark Dagblad*.
- Åse, T. (2009). *The voice and the machine- and the voice in the machine. Now you see me, now you don't. Artistic Research in voice, live electronics and improvised interplay*. (Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid), NTNU, Tapir. Hentet 28.04.14 fra <http://www.tonease.no/researchproject/>