

Sunniva Johnsen

Et samspill med stor verdi

Bacheloroppgave i Drama og teater

Veileder: Bjørn Rasmussen

Mai 2020

Sunniva Johnsen

Et samspill med stor verdi

Bacheloroppgave i Drama og teater
Veileder: Bjørn Rasmussen
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Fra tidlig alder har jeg alltid vært interessert i kunstens mange former, hvordan vi utformer, og hvordan vi erfarer kunsten. Det ligger et interessant knutepunkt mellom barn og voksne i møtet med kunsten. Barn ser opp til voksne både på grunn av høydeforskjell, men også som et forbilde. Likevel undres jeg over om disse rollene kan likestilles, eller også bli til dels snudd. Hva skjer når barn og voksne går sammen i møte med kunsten? I denne bachelorbesvarelsen forsker jeg på samspillet mellom barn og voksne i møte med kunsten, og hvordan dette samspillet kan ha en positiv innvirkning på begge parter. I tillegg ser jeg nærmere på hvor viktig kunstformidling er for barn.

Hvordan kan barn i samspill med voksne være med å skape teater, og på hvilken måte er barnas kunsterfaringer viktig?

--

From an early age, I have always been interested in the many forms of art, how we design, and how we experience art. There is an interesting junction between children and adults in the encounter with the arts. Children look up to adults both because of height differences, but also as a role model. Still, I wonder if these roles can be equated, or even partially reversed. What happens when children and adults come together in the face of the art? In this bachelor thesis, I research the interaction between children and adults in meeting the arts, and how this interaction can have a positive impact on both parties. In addition, I look into the importance of art dissemination for children.

How can children and adults come together in creating theater, and in what way are children's artistic experiences important?

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	3
1.1. INTRODUKSJON	3
1.2. METODE	3
2. BARNAS DRAMATISKE ROLLELEK	4
3. SAMSPILLET MELLOM BARN OG VOKSNE	7
4. INTERAKTIVT TEATER OG BARNAS DELTAKELSE	9
5. KUNSTFORMIDLING TIL DE MINSTE	12
5.1. ANALYSE: DE RØDE SKOENE.....	14
5.1.1. <i>Barnas deltakelse</i>	15
5.1.2. <i>Objekt: rød sko</i>	17
5.1.3. <i>Konklusjon av analysen</i>	19
5.2. NÅR BARN ERFARER KUNST	19
6. AVSLUTTENDE ORD	21
7. BIBLIOGRAFI	22

1. INNLEDNING

1.1. INTRODUKSJON

Fra tidlig alder har jeg alltid vært interessert i kunstens mange former, hvordan vi utformer, og hvordan vi erfarer kunsten. Det ligger et interessant knutepunkt mellom barn og voksne i møtet med kunsten. Barn ser opp til voksne både på grunn av høydeforskjell, men også som et forbilde. Likevel undres jeg over om disse rollene kan likestilles, eller også bli til dels snudd. Kan de voksne også lære noe av barna? Jeg vil se nærmere på samspillet mellom barn og voksne i møte med kunsten, og hvordan dette samspillet kan ha et positivt utfall for begge parter. På grunnlag av dette skal jeg vise hvor viktig kunsten er for barn.

Mitt interessefelt innenfor kunsten er i hovedsak scenekunst med fokus på regi og det estetiske bildet, altså scenografi og kostymer. Likevel har jeg valgt å ta utgangspunkt i scenekunsten for barn, med et sterkt fokus på det interaktive elementet, der barna er med og skaper scenekunst. Samtidig ønsker jeg å se viktigheten i kunstformidling for barn. Med dette i bakgrunnen formulerte jeg denne problemstillingen:

Hvordan kan barn i samspill med voksne være med å skape teater, og på hvilken måte er barnas kunsterfaringer viktig?

1.2. METODE

For å svare på problemstillingen ser jeg spesielt til tidligere kunstneriske arbeid som har blitt gjort med barn, samt teoretikere i feltet. Dette omfatter både profesjonelle kunstnere, men også barnehagelærere og pedagoger. Som en del av et teoretisk grunnlag vil jeg anvende fagartikler fra *Mens leken er god* (Kibsgaard & Wostryck, 1999). Deriblant vil jeg spesielt bruke artikkelen *Surrealisme i barnehagen?* av Brit Paulsen, som gir flere eksempler på samspill mellom barn og voksne i barnehagen. I tillegg vil jeg bruke relevant teori fra fagboken *Lek, dans og teater* (Hernes, Horn, & Reistad, 2011) for å spesielt fordype meg i barnas leketeori. Jeg vil også se til Martine Moore Edwardsen sin masteravhandling *Varsomme fugler* (Edwardsen, 2015), for å se på rollelekens betydning. Jeg vil også bruke teori fra Lise Hovik og Lisa Nagel sitt arbeid med SceSam-prosjektet og se på hvilke synspunkter de har

om interaktivitet og deltakelse i scenekunst for barn. Her vil jeg referere til *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (Hovik & Nagel, 2017). Til analysen vil jeg bruke Lise Hovik sin doktoravhandling *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (Hovik, 2014) for å etterspørre teorier jeg har gjort rede for.

Ved hjelp av den overnevnte empirien skal jeg bruke lekteori for å se hvordan barn uttrykker seg gjennom lek, og senere gjennom kunsten. Samtidig skal jeg se hvordan forståelsen av barnas lek er sentral for et velfungerende samspill mellom voksne og barn. Jeg vil belyse teori om samspill mellom barn og voksne for å vise hvilke muligheter og metoder som kan ligge til grunn for et velfungerende samspill. I tillegg vil teaterteori om interaktivt teater for/med barn vise en metode for barns deltakelse. Jeg vil også foreta en analyse av et tidligere forskningsprosjekt for å se om den redegjorte teorien har en sannhet, og derfor også kan virke som en fremgangsmetode. Videre vil det overnevnte bidra til å besvare den siste delen av problemstillingen min – på hvilken måte er barnas kunsterfaring viktig.

For å angripe bachelorbesvarelsen skal jeg starte med å gjøre rede for barnas dramatiske rollelek, samt forklare viktigheten og sammenhengen fenomenet har for/med scenekunst for barn. Videre vil jeg se på spillet mellom barn og voksne i møte med kunst og lek. Her vil jeg ved hjelp av teori finne frem til metoder som kan benyttes når voksne møter barn i en kunstnerisk kontekst. Jeg skal også redegjøre for teori om interaktivitet, og da spesielt interaktivitet i scenekunst der barns deltakelse er sentral. Ved hjelp av den redegjorte teorien om interaktivitet, samspill og lek, skal jeg videre analysere deler av Lise Hoviks doktoravhandling *De Røde Skoene* for å se hvordan interaktiv scenekunst for de minste fungerer i praksis. Til slutt skal jeg drøfte viktigheten rundt kunstopplevelser som er tilrettelagt barn.

2. BARNAS DRAMATISKE ROLLELEK

Å se barn som leker er nærmest en selvfølge. Likevel er barnas lek mer komplisert enn hva den ser ut til å være. Jeg har valgt å se nærmere på lekfenomenet for å få en forståelse for barna. Kunnskap om hvordan barna uttrykker seg, og hvilken fantasikompetanse de har, kan være nyttig i en kunstnerisk kontekst der spillet mellom barna og voksne er i fokus.

Martine Moore Edvardsen forklarer i sin masteravhandling hvordan de minste barna som ikke kan uttrykke seg verbalt, bruker leken til å uttrykke seg kroppslig, intuitivt og fysisk (Edvardsen, 2015, s. 21). Barna som sliter med å uttrykke seg verbalt får dermed kommunikasjonsmulighet gjennom leken. Dette kan hjelpe de voksne til å forstå barnas intensjoner idet de skaper sitt fantasiunivers. I tillegg viser Edvardsen til Kari Heggstad som forklarer at barna fra veldig tidlig alder har evnen til å gå inn og ut av ulike fiksjoner i leken, og har derfor en kompetanse til å skape sin egen virkelighet. Heggstad bruker begrepet barnets naturlige spillkompetanse (Edvardsen, 2015, s. 21). Vi ser her at det er en likhet mellom aktører som tar på seg en rolle i et teaterstykke, og barna som går inn i en rolle i lekens univers. Ifølge Edvardsen forklarer Heggstad at en slik evne til å gå inn og ut av fiksjonen krever en lekekompetanse (Edvardsen, 2015, s. 21). For å kunne forstå lekens viktighet og barnas kreative evne, vil jeg se nærmere på hva leken og rolleleken egentlig er.

Edvardsen refererer til Eli Åm i sin masteravhandling når hun diskuterer rollelek. Åm sin beskrivelse av leken blir forklart som en "spontan frem-og-tilbake bevegelse", der barna gir og får impulser fra hverandre (Edvardsen, 2015, s. 20). Det er altså et improvisatorisk aspekt ved leken. Leken er spontan og barna bygger på hverandre. Dette kan sammenlignes med improvisasjonskunsten. Lise Hovik forklarer i sin doktoravhandling hvordan improvisasjon har en uforutsigbarhet, og hvordan denne uforutsigbarheten i framførelsen er selve kunsten. Dette sammenligner hun med barnas lek, men poengterer at barna selv ikke oppfatter leken som kunst (Hovik, 2014, s. 48). Et annet likhetstrekk mellom de voksnes skuespillerevne og rollelekens egenart ser vi i Edvardsens forklaring av Åms begrep "regiplanet". Her styrer barna handlingen samtidig som de opptrer i den selv. Åm refererer videre til Schwartzman sine teorier om at barna i leken både er objektet og subjektet - altså de er seg selv, samtidig som de ikke er det (Edvardsen, 2015, s. 20).

Vi har alle kjennskap til hvordan barnas rollelek utformer seg. De aller fleste har på et tidspunkt som barn vært med i en slik lek. Typiske trekk kan være mor, far og barn som lever som en familie der de gjør dagligdagse ting, men det kan også være preget av en større fantasiverden der det eksisterer troll, feer og magi. Ettersom at lekens dramaturgi bygger på impulser og assosiasjoner, er det naturlig å se på hvor disse impulsene har sin rot.

Ifølge Hernes, Horn og Reistad forklarer Peter Slade at rollelekens utvikling skjer gjennom "personlig lek" og "projisert lek". Personlig lek blir forklart som alle lekformer der barna

bruker sin egen kropp til å uttrykke seg, mens projisert lek blir forklart som alle lekformer der barna i større grad tar i bruk objekter og gjenstander i leken og disse blir en viktig del av lekens utforming. I rolleleken kan vi både se projisert og personlig lek. Den projiserte leken i rolleleken ser vi når barna levendegjør objekter og gjenstander. Ifølge Hernes, Horn og Reistad forklarer Slade at dette gir objektet en symbolfunksjon i leken (Hernes, et al., 2011, s. 51). I en overført kontekst kan vi se at projisert lek kan minne om dukketeater, der det er en som fører objektet, mens personlig lek kan minne om aktører i en teaterforestilling.

Videre kan vi se at Slade sine tanker om leken går også over i Donald W. Winnicotts tanker om objekter. Ifølge Hernes, Horn og Reistad forklarer Winnicott betydningen av overgangsobjekter, og hvordan dette kan ha mye å si for barnets utvikling fra fødsel. En sutteklut blir tatt opp som et eksempel på et slikt overgangsobjekt. Kluten representerer morens bryst og får en symbolfunksjon. Etterhvert som barnet slutter å die fungerer kluten som et bindeledd mellom den tiden ved morens bryst, og den senere forestilte verdenen der kluten ble en erstatte (Hernes, et al., 2011, s.51). Vi ser altså at barnet har en evne til å skape noe som ikke er der. Dette kan også være inngangen til de impulsene og assosiasjonene som barnas lek bygger på. Barnet utviklet følelser av morens bryst ved hjelp av kluten. På samme måte kan vi trekke parallell til barnet i barnehagen som tar i bruk objekter i leken og gir de en funksjon.

En annen måte å se på den dramatiske lekens utforming er den Edvardsen viser til i hennes masteravhandling. Der ser hun til Kari Heggstads faseinndeling av den dramatiske leken. I første fase som er herming, imiterer barna hverandre synkront. Den andre fasen, imitasjon, går ut på at barna gjenskaper figurer slik de husker dem. Videre forklarer hun at barna etterhvert utvikler evnen til å være en annen, og ikke bare imitere. Dette kaller Heggstad *identifiseringsevne*, der leken utvikles til rollespill sammen med andre barn (Edvardsen, 2015, s. 22). Denne faseinndelingen skiller seg noe fra Winnicotts overgangsobjekter. Barna ser et potensiale i det de har rundt seg av objekter. Winnicott kaller dette "det muligens rom" eller "the potential space". – Et rom hvor det ytre objektive og det indre subjektive møtes og kunsten og leken blir til (Hernes, et al., 2011, s. 52). Der Heggstad ifølge Edvardsen ser på rolleleken som en siste fase med en rot i imitasjon og herming, blir Winnicotts syn på den dramatiske leken presentert som en videreføring av overgangsobjekter. Disse står så klart ikke helt i motsetning til hverandre, men det er likevel to sider av samme sak som sammen danner en større forståelse av hvordan barns dramatiske lek utvikler seg.

På den andre siden kan vi si at barns dramatiske lek er mer enn bare imitasjons- og assosiasjonsbasert. Edvardsen viser til Rasmussen (1990) sin forklaring av Helen Schwartzmans betraktning rundt lekens egenart, der leken ikke bare er en etterligning eller imitasjon av virkeligheten. Tvert imot skaper barna sin egen virkelighet, der de tar i bruk sin egen stemme, samt deres egen tilstedeværelse i verden, til å forske på den kulturen de står i (Edvardsen, 2015, s. 23). Barnas rollelek er altså deres egen virkelighet satt i system. Selv om leken gjenspeiler barnas tilstedeværelse og kultur, er leken også sett fra deres perspektiv og derfor også deres sannhet. Slik ser vi kompleksiteten i barnas dramatiske lek.

Alt det overnevnte går sammen i å skape forståelse for barnas lekeunivers. Hvis barna og de voksne skal ha et samspill der de skaper kunst, kan det tenkes at de voksne bør ha en forståelse for hvordan barna uttrykker seg, samt forstå hvor stor fantasievne de egentlig har. Slik vi har sett, er det likhetstrekk mellom skuespillere og barna i rolleleken. Samtidig har vi sett at objekter spiller en viktig rolle både i barnas utvikling, men også i leken. Dette kan videreføres til et samspill mellom barn og voksne i en scenekunstnerisk kontekst, der det er lagt til rette for bruken av objekter. I tillegg har vi sett hvordan spontanitet/improvisasjon er en viktig del av barnas lek, men også et kunstnerisk fenomen som utføres av profesjonelle aktører. Improvisasjon kan altså fungere som et bindeledd mellom de voksne og barna. Selv om barnas improvisasjon ikke nødvendigvis er kunstnerisk motivert, kan de voksne likevel lære noe fra barnas impulsive improvisasjon, og overføre dette til scenekunst. Det er da naturlig å forske på hvordan barn og voksne kan møtes på et plan der de står som likestilte i en kunstnerisk kontekst.

3. SAMSPILLET MELLOM BARN OG VOKSNE

Vi har til nå sett på barnas dramatiske rollelek og likhetene rolleleken har til skuespill. Med en forståelse for barnas uttrykksformer, samt deres fantasiunivers, skal vi nå se hvilke muligheter det er for samspill mellom voksne og barn. I en kunstnerisk kontekst skal jeg se på hvordan de voksne og barna kan gå sammen og skape kunst, men også opplevelser og erfaringer. Jeg vil spesielt se til Brit Paulsens artikkel *Surrealisme i barnehagen?* utgitt i boken *Mens leken er god* (1999). Der sammenligner hun dadaismen og surrealismen og barnas lek i barnehagen (Paulsen, 1999, s. 147).

Paulsen forklarer hvordan dadaistiske og surrealistiske kunstverk kan tolkes som gjenspeilinger av det barnlige, med merkelige fasonger og skapninger i absurde kontekster. I tillegg forsker hun på om de voksne kan adoptere barnas frie og kreative undersøkelse av objekter. Hun tar inn eksempelet der barn lager rare og "vakre" skulpturer ved å plassere en kasse oppå en lekebil, eller sette en kosebamse i en sko som fungerer som et kjøretøy. Dette gjelder også i collager, der barn klipper og limer uten en idé om det ferdige produktet, men forsker og prøver seg fram underveis. Hun kaller denne handlingen for spontan, ureflektert og gledesfylt, og sammenligner handlingen med dadaismens. Paulsen spør om dette er noe barna og voksne kan gjøre sammen. – Om de kan skape disse bildene sammen i ren spontanitet og forundring (Paulsen, 1999, s. 150-151).

I samme artikkel kommer Paulsen med flere eksempler der barn og voksne kan møte kunsten sammen. Dette ser hun i sammenheng med dadaistiske uttrykksformer i kunsten (Paulsen, 1999, s. 150 – 152). Paulsen hevder at et slikt samspill mellom barn og voksne i møte med skapelsen av kunst, innebærer at de voksne må legge bort sine oppfatninger av hva som er rett og galt, og stygt og vakkert innenfor kunsten. Barna skal få lov til å få egne reaksjoner og følelser av kunsten de erfarer. Hvis voksne uttrykker at noe er stygt, er det mulig at barna adopterer denne følelsen for kunsten (Paulsen, 1999, s. 158). Samarbeidet og samspillet mellom de voksne og barna tillater altså en frihet der alt er lov. De voksnes innarbeidete konvensjoner om hva kunst er og bør være blir lagt til side, og den indre barnlige spontaniteten kommer fram. De spontane sanseinntrykkene framfor forutbestemmelser blir mer viktig – se på, ta på, prøv og opplev kunsten idet den utformes der og da i samspill med barna.

Sett i forhold til det teatraliske, kommer Paulsen med eksempler av teateroppsetninger med rot fra dadaismen og surrealismen. Hun trekker frem kabaret og soare, der masker og kostymer, sammen med sterke lyder og merkelige bevegelser er kjente trekk (Paulsen, 1999, s. 156). Dette mener hun kan videreføres til barnehagen, og trekker frem "sirkus", der barna kan skape merkelige og utenkelige kombinasjoner, for eksempel katter som kan danse og synge, hester som kan snakke og spille instrumenter. Hun forklarer så at med hjelp fra de voksne er det ingen stopper for hva som kan kombineres og senere presenteres av en sirkusdirektør (Paulsen, 1999, s. 157). Et slikt møte med teater i dadaistisk og surrealistisk form kan være gøy for både de minste og de voksne. Slik som Slades og Winnicotts tanker om at objekter

kan få en symbolfunksjon for barna, viser også Paulsen hvordan objekter ble brukt etter hva surrealistene hadde behov for. Dette sammenligner hun med barnas bruk av objekter (Paulsen, 1999, s. 157). – En kopp trenger ikke være en kopp, men kan for eksempel bli en bil eller et hus.

En annen inngang til samspill mellom voksne og barn ser vi hos Gunilla Lindqvist sine teorier om lek. Lindqvist som har forsket på dramatikk og lek hos de minste forklarer hvordan de voksne i barnehagen har stor mulighet til å påvirke barnas lekverden gjennom å dramatisere handlinger og karakterer. I et forskningsprosjekt hun gjorde på en førskole i Karlstad fant hun ut at dette åpnet opp for en dialog mellom barna, og de voksne førte barna inn i fiksjonsuniverset (Lindqvist, 2002, s. 437). Gjennom lekenhet i dramatisering kan de voksne altså inspirere barna med karakterer og handling.

Vi ser også at barnas lek har faste strukturer og koder som de lærer gjennom "[...] ritualiserte handlinger og i samvær med andre barn" (Hernes et al., 2011, s. 47). De voksne kan ikke lære barna å leke, men de kan *tilrettelegge* for lekens begynnelse eller hvordan den utvikler seg. Dette avhenger av at de voksne forstår lekens konvensjoner, og da kan de voksne være en støtte for barnas lek (Hernes et al., 2011, s. 47). Dette gjelder også for de barna som ikke har utviklet denne lek-kompetansen. De voksne blir i denne situasjonen både en viktig støttespiller, i tillegg til at de blir en igangsetter av leken.

Lindqvists tanker skiller seg noe fra Paulsens tanker om samspillet mellom barn og voksne. Lindqvist i likhet med Hernes, Horn og Reistad legger større fokus på tilretteleggelsen framfor den aktive deltakelsen. Her er fokuset på de voksne som inspirasjonskilder for barnas lek. Samtidig kan vi argumentere for at dette åpner opp for samspill. Når de voksne åpner opp for en lekenhet og kommer med inspirerende innhold til leken, kan vi tenke at de har åpnet opp for selve lekens univers.

4. INTERAKTIVT TEATER OG BARNAS DELTAKELSE

Vi har sett på hvordan et samspill mellom voksne og barn kan bidra til at barna får en bedre lek, samt hva de voksne og barna kan lære av hverandre. Hvordan kan dette overføres til

teater med interaktivitet, der de voksne åpner opp for et scenisk rom der barna har en viktig rolle?

For å definere *interaktivitet* ser jeg til Lise Hovik og Lisa Nagels forklaring i boken *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (2017). De definerer interaktivitet som en tilhører av mediediskurs, der det er en "[...] digital kommunikasjon mellom mennesket og datamaskinen med "face-to-face"-kommunikasjon mellom to mennesker som et forbilde" (Hovik & Nagel, 2017, s. 17). De forklarer begrepet videre ved at det kan forstås som en betegnelse på en aktivisering av den enkelte, og hvordan dette skiller seg fra deltakelse ettersom at det er en en-til-en-kommunikasjon som ikke omfatter en større gruppe. I teater overføres dette til produksjoner med en dramaturgisk interaktivitet der det er åpent for en kontakt og deltakelse mellom aktørene og publikum. I et slikt tilfelle blir publikum også en medaktør (Hovik & Nagel, 2017, s. 17). De forklarer også at interaktivitet ikke kan forstås som et uavhengig fenomen, men som et virkemiddel som kan "[...] skape ulike relasjoner og dialoger med barnepublikummet." (Hovik & Nagel, 2017, s. 37).

For å se videre på interaktivitet vil jeg se til SceSam-prosjektet utviklet av Lise Hovik og Lisa Nagel. SceSam-prosjektet oppsto som et behov for kunnskap, samt av mangelen på utdanning i arbeidet med kunst for barn. Prosjektet ville bidra til en kunnskapsutvikling i scenekunst tilrettelagt barn. Dette innebærer forestillinger, samt forskning og formidling. Prosjektet ble realisert i 2012 og pågikk frem til 2017 med Lisa Nagel som leder, Lise Hovik som leder av forskningsgruppen og Hege Knarvik Sande som produsent for prosjektet. Selve prosjektet var rettet mot pedagoger, kunstnere og kunstformidlere, samt forskere, studenter, produsenter og aktører i feltet. I perioden 2012 til 2015 ble det utviklet sju interaktive forestillinger for barn i samarbeid mellom SceSam og fem andre kunstnergrupper (Hovik & Nagel, 2017, s. 31).

I SceSam-prosjektet har *interaktive dramaturgier i scenekunst for barn* fått beskrivelsen som et bredt spekter forestillingsformer som inviterer barna til deltakelse. Dette betyr også at det ikke bare er den fysiske deltakelsen som står i fokus, men også den indre deltakelsen. Likevel har fokuset til SceSam i større grad dreid seg om det fysiske og konkrete møtet (Hovik & Nagel, 2017, s. 35). På denne måten blir også Kulturrådets rapporter om møte mellom kunst, pedagogikk og barnekultur møtt. Hovik og Nagel forklarer det slik: "En utøver (kunstneren) må forholde seg til barnet (barnekulturen), og blir i det øyeblikket de to møtes, konfrontert med hvordan hun skal gå frem for å møte barnet (pedagogikk)." (Hovik & Nagel, 2017, s. 35).

Hovik og Nagel tar også opp diskusjonen rundt interaksjonens verdi. Som nevnt kan ikke interaktivitet i en forestilling stå uavhengig som et fenomen, men er heller et virkemiddel. Kapittelforfatterne refererer til Thomas Rosendal Nielsen som mener at verdien av interaktivitet ikke kan menes noe om på et generelt plan, men at den må tolkes i forhold til det konkrete verket, og bare da kan vi finne verdien av gjennomføringen av det kunstneriske prosjektet (Hovik & Nagel, 2017, s. 37). Ifølge Hovik og Nagel hevder Nicolas Bourriaud at verdien kan diskuteres i den mellommenneskelige interaksjonen i en kunstnerisk kontekst. Her blir relasjonell kunst presentert og definert som en kunstnerisk praksis der relasjonen mellom mennesker og deres sosiale kontekst blir grunnlaget for et teoretisk og praktisk utgangspunkt (Hovik & Nagel, 2017, s. 37). Sett i kontekst med barn, kan relasjonell kunst overføres til teater for, med og av barn.

Hovik og Nagel forklarer hva som menes med teater for, med og av barn. De refererer til Flemming Mouritsen som skiller mellom kultur for barn som er produsert av voksne (1), kultur med barn (2) og *barns kultur* (3). Ifølge Hovik og Nagel definerer Mouritsen barnas kultur som kulturelle uttrykk barna presenterer gjennom deres egne nettverk, som vil si deres lekekultur (Hovik & Nagel, 2017, s. 35). Det ligger altså en estetisk praksis i tolkningen av Mouritsens forklaring om barns lekekultur. I tillegg ser Hovik og Nagel til Niels Lehmann som illustrerer forholdet mellom teater for, med og av barn. De beskriver Lehmanns tanker om hvordan man kan skille mellom interaktivt teater for barn basert på hvordan de legger opp til barns deltakelse (Hovik & Nagel, 2017, s. 36). Det er dermed ikke sagt at en forestilling er enten det ene eller det andre. Den kan både være av og med barna, samt for og med barna. Hovik og Nagel bruker både Lehmann og Mouritsen når de lager en tabell som viser hvordan dette er mulig. De forklarer at teater for barn kan også være teater med barn og blir derfor teater for og med barn. Samtidig kan teater med barn også inneholde barnas lek som fører til at det er teater med og av barn (Hovik & Nagel, 2017, s. 36). Det er altså mulig å bevege seg mellom de forskjellige kategoriene.

Hovik og Nagel tar også opp diskusjonen rundt deltakerbasert kunst for barn. I dette tilfellet er det motsetningene mellom det sosiale og det kunstneriske. De mener at sosial kunst også kan romme barns medskapning samt synliggjøre deres kunstneriske og estetiske kompetanse. I tillegg tar de opp viktigheten rundt kunstnerens pedagogiske kompetanse i møtet med barna som medskaper. Kunstneren bør ifølge Hovik og Nagel ha "[...] kunnskap om barn og

dramaturgi [...]", samt ha en *selvkritisk refleksjon* i bearbeidelsen, slik at de lettere kan "[...] manøvrere både kunstneriske virkemidler og barns deltakelse samtidig." (Hovik & Nagel, 2017, s. 25). Videre er det også et maktforhold som må utvises i møte mellom de voksne kunstnerne og de deltakende barna. Hovik og Nagel presiserer at dette møtet har et potensiale i at barna og de voksne kan dele opplevelser og estetiske erfaringer (Hovik & Nagel, 2017, s. 25).

På den andre siden er det også noe kritikk rundt deltakerbasert kunst. Kritikken dreier seg om hvorvidt den har en tendens til å bli kommersiell, eller del av en markedsorientert kultur, samt at den kan bli utnyttet som et virkemiddel for pedagogiske læringsmål. Hovik og Nagel argumenterer at i et slikt tilfelle er det viktig at kunsten ivaretar en kritisk agenda. I tillegg kan fysisk interaksjon være manipulerende der den heller skulle vært inkluderende, og derfor gå imot sin hensikt (Hovik & Nagel, 2017, s. 22).

Vi ser dermed at interaktivitet har en praksis som et virkemiddel med fokus på en-til-en-kommunikasjon mellom aktør og tilskuer. Tilskueren, slik nevnt, får en større rolle i forestillingen og blir nærmest en medaktør. Dette kan også sammenlignes med relasjonell kunst. Sett i forhold til barns deltakelse må vi skille mellom teater for, med og av barn. Likevel er det mulig å bevege seg mellom disse kategoriene i en forestilling og de trenger ikke å stå uavhengig fra den andre. På hvilken måte fungerer egentlig et slikt interaktivt teater for/med/av barn i praksis? Og hvilken rolle har de voksne/kunstnerne/aktørene i en slik prosess?

5. KUNSTFORMIDLING TIL DE MINSTE

Som en introduksjon til analysen av observasjoner og ettertanker Hovik har fått av forestillingen *De Røde Skoene*, har jeg valgt å se på en evalueringsrapport gjort i forbindelse med kunstformidling til de minste. Dette vil være med å styrke den analytiske delen i form av hva en kunstformidling innebærer og hva som kan forventes. Med dette ønsker jeg å få et teoretisk grunnlag som omfatter møtet mellom barn og en kunstopplevelse, og hvilke etterfølger kunstopplevelser kan ha på barnet.

I artikkelen *Der skoen trykker* av Anne Elisabeth Lauvland, skriver hun om kunstformidling og lek i barnehagen (Lauvland, 1999). Hun refererer til Gunnar Danbolt og Åse Enerstvedts evalueringsrapport "Når voksenkultur og barns kultur møtes". Rapporten går ut på å se hva barna får ut av ulike kunstformidlingsprosjekt. Selv om ønsket var at barna skulle gjenspeile de opplevelsene de hadde fått i deres levende uttrykk, merket de at det ikke var det som skjedde. Det skrives at de observerte at barna ikke nødvendigvis uttrykte opplevelsene sine i en verbal form, men heller gjennom sosiale handlinger som i lek. Ifølge Lauvland fant de også ut at barna ikke akkurat opptrådte slik de voksne ville (Lauvland, 1999, s. 188).

Lauvland skriver at dette er en viktig erkjennelse ved barn. – Nemlig at barn er mer avansert. De omdanner og bearbeider hva de har erfart av materiale ut fra sin egen "kontekstuelle fantasi" (Lauvland, 1999, s. 189). Dette mener Lauvland på en måte bryter med ideen om at barn gjenspeiler og/eller reproducerer det de har fått formidlet. Forfatterne av evalueringsrapporten mente likevel at de hadde fått et annet utbytte fra prosjektet. Selv om barna ikke ga dem de svarene de hadde sett for seg, lærte de gjennom barna å se kunsten på en helt ny måte (Lauvland, 1999, s.189).

Lauvland skriver også det var viktig at de som formidlet kunsten hadde en faglig normativ kompetanse. Hun forklarer at dette også betyr at de gjør kompetansen "[...] kontekstuell spennende, levende og interessant for barna." (Lauvland, 1999, s. 189). Dette mener Lauvland også må gjelde opplevelseshorisonten hos barna. Hvis barna skal få et personlig utbytte av kunsten, må den uttrykkes gjennom det kontekstuelle rommet deres. Lauvland forklarer at det betyr at enhver formidling av kunst må være obs på betydningsgivende kontekster. Kunsten må plasseres i riktige sammenhenger for at barna skal oppleve den som meningsfull og engasjerende. Det er altså viktig at pedagogene ser konteksten rundt kunstformidlingen, slik at barna kan få sjansen til å "[...] knytte mening til sine estetiske omgivelser [...]" (Lauvland, 1999, s. 189).

Gjennom Lauvlands tolkning av Danbolts og Enerstvedts evalueringsrapport ser vi altså at barn formidler sine kunstopplevelser på en annen måte. Man kan si at kunstopplevelsens verdi for barna gjenspeiles i leken. De bruker det de har erfart og tar det med seg inn i leken. Det kan da tenkes at det er det mest minneverdige av opplevelsene de tar med seg videre. På denne måten kan vi se hva barna likte og forsto av kunsten de hadde erfart.

5.1. ANALYSE: DE RØDE SKOENE

De Røde Skoene var en teaterforestilling og et forskningsprosjekt utviklet av Lise Hovik i 2008. Forestillingen ble administrert gjennom Teater Fot i samarbeid med musikeren Tor Haugerud, samt koreografen Tone Pernille Østern, danseren Line Strøm og skuespillerne Terese Vangstad og Hilde Bjerkeskaug. Målet for det kunstneriske prosjektet var å "[...] skape en teaterform som åpnet for de minste barnas deltakelse underveis i forestillingen [...]" (Hovik, 2014, s. 7). I denne forbindelsen har jeg valgt å se til Lise Hoviks doktoravhandling *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (2014) for å gjøre en teoretisk analyse i forbindelse med interaktivt teater for barn. Her vil jeg finne ut hvordan interaktivt teater for de minste fungerer i praksis. Jeg vil benytte meg av de tidligere nevnte teoretikerne i denne bachelorbesvarelsen for å underbygge og besvare formålet ved analysen.

Teaterforestillingen *De Røde Skoene* bygger på fortellingen ved samme navn skrevet av H.C. Andersen som ble utgitt i 1845. Fortellingen handler om en ung og fattig jente ved navn Karen. Før moren hennes dør syr hun et par røde sko til Karen. Når Karen blir adoptert av en gammel dame, brenner damen de røde skoene til Karen. Til konfirmasjonen hennes kjøper hun et par nye sko, men den gamle damen som er svaksynt ser ikke at de nye skoene også er røde. En mann forbanner skoene til Karen, og hun klarer ikke slutte å danse eller ta av seg skoene. I fortvilelse ber Karen en skarpretter til å hugge av henne føttene slik at hun endelig kan slutte å danse og bli fri for syndene hennes. Til slutt dør Karen, men hun har blitt frelst av Gud.

Forestillingen slik Hovik beskriver den, bygger på en dannelsesprosess fra natur (bare føtter) til kultur (sko), der den kroppslige friheten hos barn blir utfordret av kulturen med trange rammer. Barna skal ifølge Hovik tilpasses, oppdras og formes, der de røde skoene blir et symbol på hvordan barna og det naturlige blir presset i en kultur med normer, roller og de voksnes forventninger. Selv om den originale fortellingen om *De Røde Skoene* er grotesk og med en grusom slutt, ville Hovik gjennom forestillingen inspirere barna til en medskapende aktivitet som skapte bilder og fantasi. Skoene skulle i Hoviks forestilling leve sitt eget liv der de danser av seg selv (Hovik, 2014, s. 24).

Ut fra Hoviks egne refleksjoner og intervjuer hun har gjort med aktørene vil jeg ha en analytisk tilnærming til hvorvidt samspill og interaksjon blir møtt og verdsatt. Samtidig vil jeg forske på hvordan bruken av objekter har bidratt til interaksjon i forestillingen *De Røde Skoene*.

5.1.1. BARNAS DELTAKELSE

Hovik forteller i doktoravhandlingen at hun ønsket å ha et fast forløp slik at det alltid var sikkert at noe ble tilbudt, uavhengig av hvorvidt barna ønsket å delta. Hun forklarer at forestillingen skulle bygge på frivillig respons fra barna, og derfor kunne de ikke være totalt avhengig av respons. Samtidig erfarte hun at barna deltok aktivt i 90% av forestillingene (Hovik, 2014, s. 129). Hovik beskriver også at en fysisk interaksjon ikke var målet med forestillingen, men heller hva som vil skje når barna får friheten til å delta. Likevel oppdaget hun at denne friheten var vanskelig å formidle, da de voksne kunne holde barna tilbake fra å delta (Hovik, 2014, s. 132).

I tillegg nevner Hovik at deler av forestillingen var styrt av impulser og improvisasjon. Impulsene var styrt av gjensidig lytting mellom musiker og danseren. Dette førte også til at barna kom med innspill og deltakelse, der de røde skoene danseren hadde på seg befant seg plutselig på en av barnas fot (Hovik, 2014, s. 125). Denne åpne improvisasjonsdelen tillater at barna får lov til å ta del i og bestemme utfallet av dansen. Slik Lindqvist forklarer åpner de voksne (kunstneren/aktøren) opp for barnas deltakelse gjennom lekenhet (Lauvland, 1999, s. 190). De tilrettelegger at barna skal få lov til å ta del i medvirkning av forestillingen. Gjennom dansen og musikken kan aktøren inspirere barna til å ta selvstendige valg (ta eller ikke ta skoen). Aktøren blir i dette tilfellet inspirasjonskilden for barnas deltakelse. På denne måten ser vi et samspill mellom de voksne (i dette tilfellet aktøren/danseren) og barna, der begge partene skaper kunsten sammen.

Samtidig forteller Hovik at det også var noen andre utfordringer med den fysiske friheten de hadde tillagt barna. Hovik sammen med aktørene merket at deltakelsen en sjelden gang gikk over i kaos. Dette opplevde de når det kom barn i 3-5 årsalderen som hadde en tendens til å "ta" scenen og rommet på en måte som var forstyrrende (Hovik, 2014, s. 132). Selv om forestillingen var tilrettelagt de minste barna, hendte det at foreldre tok med de litt større

barna. I disse situasjonene uttrykte aktørene at de følte grensene som truet, og de ble satt i en situasjon der de var usikre på om de skulle gripe inn eller ikke.

I et intervju med en av aktørene hvor spørsmålet omhandlet når grensen blir brutt, svarer aktøren at det handler om å bevare det kunstneriske. Forestillingen er ikke en lekestund, men en mulighet for barna til å oppleve noe magisk (Hovik, 2014, s. 134). Situasjonene de beskrev som forstyrrende var blant annet når barna opptrådte på en "se på meg"-måte, og fokuset ble forflyttet til enkelte barn. I tillegg var det forstyrrende når barna begynte å spørre de voksne hva som skjedde og foregikk, der de voksne forklarte tilbake. Andre forstyrrende hendelser var når de eldre barna kunne rekke opp til hengende sko fra taket og rive de ned, samt når de slo om objekter (Hovik, 2014, s. 134). På den andre siden ble ikke forestillingen ødelagt eller avlyst av slike hendelser, men aktørene løste problemene på en måte som tillot forestillingen å fortsette. Samtidig uttrykte aktørene at slike opplevelser satt de på prøve, og problemet lå i kommunikasjonen. Jo flere barn på scenen, jo vanskeligere var det å møte barna kontrollert (Hovik, 2014, s. 135)

Vi kan tolke disse hendelsene ut fra barns uforutsigbarhet. Slik Lauvland beskriver er det ikke alltid at barn reagerer slik de voksne forventer (Lauvland, 1999, s. 188). Lauvland forklarer dette med at barn er mer avansert, der de anvender erfaringer ut fra sin egen kontekst (Lauvland, 1999, s. 189). Selv om denne beskrivelsen av barns uforutsigbarhet handler om barnas reaksjoner i etterkant av erfart materiale, kan vi trekke noen paralleller til barna som så *De Røde Skoene*. Barna som deltok i *De Røde Skoene* erfarer kunsten der og da, og gir respons idet de erfarer den. Da er det vanskelig å skille hvorvidt responsen til barna kommer fra en kunstnerisk erfaring, eller et behov for å bli sett. Likevel uttrykker det en uvitenhet når man går inn i et prosjekt som *De Røde Skoene*. Slik Hovik nevnte er det kanskje et større behov for avgrensning av hvor mange barn som deltar samtidig, i tillegg til hvem forestillingen er ment for. Det kan tenkes at de eldste barna opplevde forestillingen som kjedelig og derfor hadde behov for å uttrykke dette gjennom å gripe inn og overta. Barn har som nevnt evnen til å inn og ut av roller. Dette kjenner de igjen fra rolleleken. Det kan da tenkes at de barna som opptrådte på måter som virket ødeleggende for aktørene, gikk inn i roller der de selv var aktøren.

Hovik forklarer også de voksnes mottakelse av kunstopplevelsen. Hun forklarer at det er en kvalitet i seg selv når barn og voksne får oppleve kunst sammen, og hvordan det kan være

inspirerende for barna når de voksne hengir seg til forestillingen. På den andre siden nevner Hovik at de voksne kunne opptre forstyrrende i forestillingen. Hun forteller at de voksne kunne holde barna tilbake fra å delta i frykt for at barnet skulle forstyrre forestillingen. Hovik forklarer dette ved at mange voksne har behov for kontroll og at de handler i form av trygghet for barnet. Hun mener at det beste for barnet i slike kunstopplevelser er når den voksne klarer å hengi seg til forestillingen, slipper kontrollbehovet og lar barnet utforske på sin måte (Hovik, 2014, s. 140). Samspill i forestillinger som *De Røde Skoene* handler ikke bare om samspill mellom aktør og barn, men også mellom de voksne og barna. Det er en mulighet for de voksne og barna å dele en unik opplevelse. Likevel er det viktig å anerkjenne at barn har behov for å reagere slik de ønsker og utforske på sin måte, uten at den voksne begrenser dette. Slik nevnt ville Hovik at *De Røde Skoene* skulle gi barnet en frihet til å delta. Dette går imot sin hensikt om de voksne hindrer barnet.

Videre forteller Hovik hvordan enkelte barn reagerte på forestillingen og hvilken respons de uttrykte. Hun forteller at når de holdt forestilling for barnehagegrupper reagerte de ofte kollektivt. Dette innebar felles latter, hopping og roping, så vel som dansing og krypting, men også hva de opplevde som interessant i forestillingen. For eksempel kunne en samlet gjeng interessere seg for musikeren samtidig, eller en av skofigurene. Hovik fant ut at barna som kom i grupper var tryggere sammen, og de turte å gå ut på scenene og utforske ting. Dette merket hun i forskjell til de barna som kom med en foresatt. Disse barna var mer utrygge og holdt heller fast ved de voksne (Hovik, 2014, s. 133).

Den kollektive grupperesponsen fra barnehagegrupper kan vi kjenne igjen i Edwardsens tolkning av Heggstad. Slik nevnt forklarer Heggstad ifølge Edvardsen at herming er den første fasen i den dramatiske leken. Dette ser vi også i Edwardsens tolkning av forklaringen til Åm om at barn får impulser av hverandre (Edvardsen, 2015, s. 20). Vi kan da tenke oss at barnas kollektive reaksjoner til forestillingen kommer fra en trygghet de har utviklet sammen i leken. De girer hverandre opp på en måte som gjør at de sammen er trygge. Til forskjell fra barnet som kom med en foresatt, som ikke har lekekameratene sine ved sin side, får ikke barnet samme trygghet fra fellesskapet.

5.1.2. OBJEKT: RØD SKO

Vi ser også en aktiv bruk av objekter i forestillingen *De Røde Skoene*. Hovik tok i bruk nyanser av grå for å fremheve den sterke rødfargen i detaljer som hårspenner og spesielt røde sko (Hovik, 2014, s. 126). Hun forteller også at de holdt en workshop i innledningen til prøveperioden der hun inviterte Anne Marit Sæther og Alf Totner. Sammen skapte de ideer og skisser til hvordan de skulle bruke de røde skoene Hovik hadde samlet opp fra bruktmarkeder og lignende. De skapte skofamilier og roller til stykket fra skoene. Hovik forklarer at hun ønsket å gi skoene en menneskelig karakter, i tillegg til at hun ville ha dansesko, sansesko og sko med elektroniske elementer som lys og lyd (Hovik, 2014, s. 126). Hun tar spesielt opp to skofigurer som fikk sin egen rolle i forestillingen. Skokarakterene het Mr. Kul og Slangen Ka som ble ført av to av aktørene. Ifølge Hovik fikk skoene en magisk virkning da de i tillegg hadde musikk inni seg, noe som skapte forundring hos barna (Hovik, 2014, s. 127).

Videre forteller Hovik hvordan hennes skokarakterer og skoene i den originale fortellingen henger sammen. På samme måte som at skoene til Karen i H. C. Andersens fortelling var forhekset og danset av selv, hadde også skoene Hovik bruker i forestillingen samme evne. Når aktørene hadde på seg skoene, ble de tvunget til å danse helt til de tok de av seg. Også da fortsatte skoene å danse av seg selv (Hovik, 2014, s. 127). Vi ser her at sko-objektene i *De Røde Skoene* har en absurditet slik som Paulsen snakker om i sammenligningen mellom surrealisme og barns lek. Slik nevnt forklarer Paulsen at barna har evne til å lage rare kombinasjoner når de utforsker objekter fritt (Paulsen, 1999, s. 150-151). I likhet skapte Hovik kombinasjoner av sko og menneskelighet, samt hodetelefoner som spilte musikk. Hvis barna allerede er åpen for at ting og objekter ikke trenger å være nøyaktig det de er ment til å være, klarer de kanskje også å leve seg inn i fantasien om at Slangen Ka faktisk er en slange, og ikke bare en sko.

I tillegg ser vi likheter med Hernes, Horn og Reistads tolkning av Peter Slades og Winnicotts teorier om objekt. Barn har evnen til å se muligheten i de ytre objektene de har rundt seg og integrere objektene med det indre subjektive, så vel som de i rolleleken har evnen til å gjøre objekter levende og gi de en symbolfunksjon (Hernes, et al., 2011, s. 51-52). Vi kan da se at Hovik har tatt i bruk sin egen lekenhet, samt barnas lekenhet i utformingen av skokarakterene. Det kan tenkes at dette også gir barna en trygghet fordi de kjenner igjen lekenheten i skoene. Objektene blir ikke bare troverdig, men gir også en mulighet for barna å relatere til spillet.

5.1.3. KONKLUSJON AV ANALYSEN

Samspill er en viktig del av *De Røde Skoene*. Vi kan si at hele forestillingen bygger på samspillet mellom aktørene (de voksne kunstnerne) og barna. Aktørene inviterer barna med i forestillingen og dens univers. Forestillingen anvender fenomener som er kjent for barna som for eksempel objekter og improvisasjon. At barna har kjennskap til fenomener i forestillingen kan også skape en trygghet. Det er ikke noe helt ukjent de erfarer, likevel er opplevelsen særegen nok til at de får en kunstnerisk opplevelse som de kanskje ikke får i hverdagen. Vi kan med dette tolke at forestillingen beveger seg mellom teater for, med og av barn.

Forestillingen har tilrettelagt for at den ikke er avhengig av barns deltakelse (for), samtidig som de gir barna friheten til å delta (med) og i tillegg har elementer i forestillingen hentet fra barns lekverden (av). Samtidig er det viktig å foreta en begrensning når man setter opp et slikt forestillingsprosjekt. Det burde være en klar avgrensning av hvor mange som kan delta av gangen. Dette for å forhindre kaos, men det gir også en sjanse for at alle barna føler seg sett. I en slik kunstnerisk kontekst er det også viktig at de voksne lar barna utforske og reagere slik de ønsker. I tillegg vil de voksnes fasinasjon av forestillingen trolig smitte over på barna, på denne måten kan både de voksne og barna dele en kunstopplevelse.

5.2. NÅR BARN ERFARER KUNST

Vi har nå analysert visse aspekter ved ettertankene og observasjonene Hovik gjorde i forbindelse med *De Røde Skoene*. Vi kan se på det som at barna har nå fått en opplevelse. Men hvorfor fikk de denne kunstopplevelsen? Hva gikk de egentlig ut med fra forestillingen? Og hvorfor er det egentlig viktig at vi gir barn kunstopplevelser? I denne bachelorbesvarelsen har jeg gjennom teoretikere vist til likheter mellom barnas lek og selve kunsten. For å besvare den siste delen av problemstillingen min har jeg valgt å gå tilbake til leken for å vise hvorfor leken er viktig. På denne måten kan vi senere se hvorfor selve kunsten er så utrolig viktig.

Brit Paulsen skriver at lek og fantasi er viktig for barns utvikling. Lek er den aktiviteten barna bruker mest tid på, den aktiviteten de hengir seg fullstendig til, den aktiviteten de får utstrålt sin glede og den aktiviteten der de får utfordret og anvendt fantasien. Samtidig forteller hun at barna har mulighet til å gå inn og ut av leken når det passer dem (Paulsen, 1999, s. 162).

Videre refererer Paulsen til unavngitte teoretikere som hevder at viktigheten rundt leken er at barna også lærer gjennom den. Barna lærer om virkeligheten gjennom at de utforsker den i

leken. Likevel er det en dualitet i leken. Barna kan leke utfra fornuften og ta naturlige valg utfra fornuften. Men på den andre siden kan barnas lek springe ut fra fantasien, der fornuften ikke er i fokus, og der alt er mulig og naturlovene slik vi kjenner de er visket bort (Paulsen, 1999, s. 162). Dette viser også at barna har en kunnskap og forståelse av hva som er virkelig og hva som er *på liksom*.

I tillegg til Paulsens forklaring om hvordan barna utforsker verdenen gjennom leken, kan vi også se at de utforsker seg selv. Edwardsen refererer til Winnicott som skriver at barn får brukt hele personligheten sin i leken, og at kreativiteten utvikler selvet. I tillegg blir det påpekt at barn trenger å utfolde sin kreativitet, de trenger å leke, fordi det gjør at de utvikles til kreative mennesker (Edwardsen, 2015, s. 25). Vi kan med dette se at leken står sentral i utviklingen av barn. De kan utvikle fantasien og kreativiteten, og med det også oppleve sider ved seg selv som bare kommer frem i leken. I tillegg får barna mulighet til å utforske verdenen gjennom leken, og med det også lære om kulturer og normer. Likevel har de også mulighet til å utforske kreativiteten sin i lekene som har rot i fantasiens verden der for eksempel mennesker kan fly og magiske skapninger eksiterer.

Edwardsen ser også til Vygotskij som mener at barns kreativitet er annerledes fra de voksnes. Ifølge Edwardsen forklarer Vygotskij dette ved at barn ikke kategoriserer kunstformene. Barn skiller ikke dikt fra prosa, eller drama fra historie, noe som de voksne gjør. Det påpekes også at barna tegner mens de forklarer, og skaper tekst til rollen sin simultant som den spilles. Dette mener Vygotskij, ifølge Edwardsen, skaper en begynnelse til den kunstneriske kreativiteten (Edwardsen, 2015, s. 25). Vi ser altså at barna skaper kunsten der og da. Likevel vil barna selv ikke kategorisere det de selv gjør som kunst. På den andre siden vil denne utforskningen av "kunsten" trolig bidra til utviklingen av kreativiteten.

Anne Elisabeth Lauvland skriver også i artikkelen *Der skoen trykker* (1999) om hvor viktig kunsten er. Hun hevder at mennesket har behov for kunst fordi vi også har behov for erfaringer og opplevelser. I tillegg skriver hun at vi kan få kunnskap gjennom kunsten, samt at møte med kunstnere og deres verker kan utvide perspektivet vårt. Kunsten kan ifølge Lauvland vekke følelser hos mennesker. Kunsten kan vekke glede og sinne, og dette er noe hun mener at barna også skal få lov til å kjenne på selv (Lauvland, 1999, s. 187). Videre trekker Lauvland paralleller til lekens egenart der barna har en forståelse av at noe er "på liksom". Dette mener Lauvland kan overføres til kunsten, der den også er, til en viss grad,

utenfor vår virkelighet (Lauvland, 1999, s. 187). Her ser vi også noen likheter til Paulsens tanker om betydningen av leken. Noen av de samme grunnene til hvorfor leken er viktig finner vi igjen i kunsten. Kunsterfaringer gir opplevelser til barna der de har mulighet til å samtidig utforske seg selv og sine følelser.

6. AVSLUTTENDE ORD

Vi har med dette sett på hvordan samspill mellom de voksne og barna kan utforme seg. Gjennom Paulsens teori om dadaismens likhet til barnas lek, har vi sett hvordan de voksne og barna kan gå sammen i skapelsen av kunst. Videre har vi sett hvordan de voksnes forståelse av leken er med på å bygge et samspill. Hvis de voksne har forståelse for leken og hvordan barna kommuniserer, kan de også fungere som en støttespiller, inspirasjonskilde eller igangsetter av leken. Dette henger også sammen med interaktivitet. Selv om interaktivitet fungerer som et virkemiddel, ser vi også hvilken verdi den har når interaksjonen er mellom barn og voksen.

I tillegg har vi fått innsikt i og drøftet hvordan samspillet mellom barn og voksne kan gi en unik kunstopplevelse som i *De Røde Skoene*, der de har anvendt kjente fenomener fra barns lek. Både improvisasjon og bruken av objekter i *De Røde Skoene* har fungert som et bindeledd mellom den voksne kunstneren og barnet. Gjennom det kjente blir det også skapt en trygghet i *De Røde Skoene*, som gjør det mulig for barnet å tørre å delta i forestillingen. Likevel er det viktig at de voksne som kommer sammen med barnet i slike kunstopplevelser hengir seg til forestillingen og slipper kontrollen over barnet. På denne måten kan barnet både se til de voksne som inspirasjon, så vel som at de får friheten til å utforske og reagere på kunsten slik de ønsker.

Til slutt har jeg vist hvilken potensiell rolle kunsten og leken har i et barns liv. Barn opplever verdenen på sin måte som senere er med å forme og utvikle selvet. Deriblant ligger også kreativiteten som utvikles gjennom kunstopplevelser, men også i selve leken. Gjennom nevnte teoretikere har jeg lagt frem og drøftet deres syn på kunstens verdi. Der Lauvland mener at kunsten kan utvide perspektivet vår, har Paulsen lignende tanker om leken. Utdra dette har vi sett at det ligger et poeng i hvordan kunstopplevelser er med på å forme meninger og følelser hos barn.

7. BIBLIOGRAFI

- Edwardsen, M. M. (2015). *Varsomme fugler*. (Masteravhandling). NTNU, Trondheim.
- Hernes, L., Horn, G., & Reistad, H. (2011). *Lek, dans & teater*. Oslo: Tell forlag.
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Hovik, L., & Nagel, L. (Red.). (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S., & Wostryck, A. (Red.). (1999). *Mens leken er god*. Tano Aschehoug.
- Lauvland, A. E. (1999). Der skoen trykker. I S. Kibsgaard, & A. Wostryck (Red.), *Mens leken er god* (ss. 186-210). Tano Aschehoug.
- Lindqvist, G. (2002). LEKENS ESTETIK. I *Psyke & Logos* (ss. 437-450). Dansk Psykologisk Forlag.
- Paulsen, B. (1999). Surrealisme i barnehagen? I S. Kibsgaard, & A. Wostryck (Red.), *Mens leken er god* (ss. 146-166). Tano Aschehoug.

