

Forskerblikk på BaKu

Barnas egen kunstfestival

Barn møter kunst – kunst møter barn

Barnas Hus, Bergen 10.11.-24.11.07

RAPPORT

Guri L. Østbye – våren 2008



Forskerblikk på BaKu: BARNAS EGEN KUNSTFESTIVAL

Arrangør:



Barnas Hus, Bergen kommunes barnekultursenter

Post- og besøksadresse: Kalmargaten 6, 5011 Bergen

Tel.: 55 90 47 20 (Telefontid: 09.00-15.00)

Faks: 55 90 47 21

E-post: barnashus@bergen.kommune.no

Hjemmeside: <https://www.bergen.kommune.no/organisasjonsenhet/barnashus>

Prosjektleder:

Annette Marandon

Foto:

Line C. Olaisen

Kjersti Vik

Forfatter:

Guri Lorentzen Østbye - førsteamanuensis (Ph.d.: kunsthistorie og pedagogikk)

Kontakt:

Gurilo forlag og formidlingsvirksomhet v/ Guri L. Østbye

Post- og besøksadresse: Bygdøy allé 27A, 0262 Oslo

Tel.: +47 22 54 65 74

Mob.: +47 918 38100

E-post: gurilo@start.no

Hjemmeside: www.gurilo.no

Copyright tekst: Guri L. Østbye

Forskerblikk på BaKu

Barnas egen kunstfestival

Barn møter kunst – kunst møter barn

Barnas Hus, Bergen 10.11.-24.11.07

RAPPORT

Guri L. Østbye – våren 2008

INNHold

FORORD	s 9
Om kunnskap, læring og ulike forventninger til kunstrelaterte aktiviteter og “grunnleggende ferdigheter”	
RAPPORTENS STRUKTUR	s 15
DEL 1	s 17
INNLEDNING	s 17
1.1 FORMÅL MED PROSJEKTET	s 17
1.1.1 Mål	
1.1.2 Barnas deltakelse i kunstprosjektene	
1.2 FORMELL RAMME	s 18
1.3 INTENSJON: RAPPORTEN	s 19
1.4 METODE OG TEORI	s 20
1.4.1 Metode	
1.4.2 Teori	
1.5 BEGREPSBRUK I	s 21
1.5.1 Kunstprosess, kunstobjekt og kunstverk	
1.5.2 Konklusjon: Kunstprosess, kunstobjekt og kunstverk	
1.6 BEGREPSBRUK II	s 22
1.6.1 Kunstformidling eller kunstpedagogikk	
1.6.2 Forutsetninger for kunst med barn-aktivitetene på BaKu	
1.6.3 Konklusjon: Kunst med barn	
1.7 BEGREPSBRUK III	s 27
1.7.1 Kunstnerrollen og publikum	
1.7.2 Konklusjon: Målgruppen som medvirkende i kunstnerrollen	
1.8 BEGREPSBRUK IV	s 29
1.8.1 Interaksjon og refleksjon	
1.8.2 Konklusjon: Interaksjon, refleksjon	
1.9 BEGREPSBRUK V	s 30
1.9.1 Kvalitet og vurderingskriterier	
1.9.2 Konklusjon: Kvalitet og vurdering	
1.10 OPPSUMMERING: SPESIFISERING AV BEGREPER	s 31

DEL 2

PRESENTASJON AV DE TRE KUNSTPROSJEKTENE	s 35
2.1 <i>FOTOGRAFISK KARAKTERWORKSHOP</i>	s 37
2.1.1 Hva skjedde?	
2.2 <i>LIVET UNDER STEINEN</i>	s 45
2.2.1 Hva skjedde?	
2.3 <i>PEEMUT</i>	s 55
2.3.1 Hva skjedde?	
2.4 KORT OPPSUMMERT	s 61

DEL 3

ALDER OG MEDVIRKNING	s 63
3.1 <i>FOTOGRAFISK KARAKTERWORKSHOP</i>	s 63
3.1.1 Endringer underveis	
3.2 <i>LIVET UNDER STEINEN</i>	s 67
3.3 <i>PEEMUT</i>	s 71
3.4 TRANGEN TIL Å YTRE SEG OG KOPLE EGEN BIOGRAFI TIL KUNSTMØTENE	s 73
3.4.1 Konklusjon: Betydningen av å virke med ved å ytre seg	

DEL 4

DANNING VED ERKJENNELSESUTVIDENDE KREATIVITET	s 75
4.1 EN LIVSNÆR, PRAGMATISK BÅDE-OG-FILOSOFI	s 76
4.1.1 Lek, medvirkning og danning	
4.1.2 Konklusjon: Glede og nytte	
4.2 MOTSTAND OG MULIGE OVERSKRIDELSER	s 79
4.2.1 Tilpasning og midlertidig underkastelse	
4.2.2 Konklusjon: Hegelsk dialektikk og aktivitetens egenverdi	

DEL 5

KROPPSLIGE REFLEKSJONER	s 83
5.1 TRE ULIKE ERKJENNELSESOMRÅDER	s 83
5.2 TRE ERKJENNELSESOMRÅDER SOM INTERAGERER INNBYRDES	s 83
5.3 DET PERSIPERTE (MEN IKKE BEVISST ERKJENTE)	s 85

5.3.1	<i>Toddlernes interaksjons- og kommunikasjonspraksis</i>	
5.3.2	Konklusjon: Persepsjon og somatisk erkjennelse	
5.4	DET YTREDE: OPPLEVELSE OG ERFARING I LEKENDE HANDLING	s 87
5.4.1	Konklusjon: Ytringer som ulike objektiviseringsfremstøt	
5.5	BEVISST REFLEKTERTE SAMTALER I PORSJEKTENE	s 90
5.5.1	Metarefleksjon	
5.5.2	Oppsummering: Didaktisk relatert metarefleksjon	
5.5.3	Konklusjon: Refleksjon og metarefleksjon	
5.6	KONKLUSJON: HELHETLIG PERSPEKTIV PÅ BARN, KUNST OG DANNING	s 96
 DEL 6		
	KREATIV UTFORSKNING SOM SAMSPILL I GRENSELAND	s 97
6.1	BETYDNINGEN AV DE VOKSNES SAMSPILL	s 97
6.1.1	Hos <i>Peemut</i>	
6.1.2	“Pause”	
6.1.3	Små uhyrer	
6.1.4	Rollespill	
6.1.5	Konklusjon og spørsmålsstillinger om de voksnes roller	
6.2	LEK, KUNST OG KREATIVITET I GRENSELAND	s 105
6.2.1	Lek, kreativitet og danning	
6.2.2	Grenseland, grensevandrere og potensielle grenseoverskridelser	
6.2.3	Oppsummering: Grenser mellom “løgn” og “sannhet”	
6.2.4	Om barnas kreativitet, <i>katharsis</i> og forskerblikk	
6.2.5	Konklusjon: Grenseland, identitet, kreativitet og “sannheter”	
 DEL 7		
	AVSLUTNING	s 115
 FOTNOTER		
		s 117
LITTERATUR		
		s 118
VEDLEGG		
		s 119

FORORD

Barn og unge som vokser opp i det 21. århundre står overfor nye muligheter og utfordringer i forhold til interaktivitet med og i ulike estetiske uttrykksformer. Dette fordrer nye måter å snakke på når vi utforsker kunstrelaterte møter i den hensikt å forstå mer om oss selv og hverandre. Når kunstens og pedagogikkens perspektiver og handlinger møtes og interagerer kan det skje noe grenseoverskridende, noe som fungerer erkjennelsesutvidende i og mellom aktørene.

Denne form for erkjennelsesutvidelser kan innebære noe verdifullt for alle involverte, men på ulike vis, avhengig av den enkeltes forhistorie og livssituasjon i øyeblikket. Hva dette potensielt verdifulle kan være og hvordan det kan registreres og videre omtales, og bør i høy grad være et område under stadig utforskning.

Om kunnskap, læring og ulike forventninger til kunstrelaterte aktiviteter . . .

Parallelt med at diskusjonen i storsamfunnet stadig kretser om krav til økt kompetanse i det *Kunnskapsløftet* omtaler som grunnleggende ferdigheter (å kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne, uttrykke seg skriftlig, bruke digitale verktøy) skjer en nasjonal satsing på utbredelsen av *Den kulturelle skulesekken* (DKS).

Sentrale momenter fra DKS gjenkjennes (i alderstilpasset form) i aktiviteter innen *Den kulturelle bæremeisen* (DKB). Sistnevnte er et 3-årig samarbeidsprosjekt mellom Byrådsavdelingen for finans, kultur og næring og Byrådsavdeling for oppvekst i Bergen kommune som startet høsten 2006. Prosjektet er lagt til Barnas Hus ved prosjektleder Greta Evjen. Lignende kunstformidlingstiltak der barnehagebarn er målgruppe er nå i gang rundt om i landet. BaKu er et tiltak i tråd med intensjoner bak DKS og DKB. Under den overordnede målsettingen står blant annet at DKS skal “medverke til å utvikle ei heilskapleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål” (St.meld. nr. 38 2002-2003:3.3). Når det gjelder innholdet, står blant annet at:

For å kunne skape eit godt innhald i Den kulturelle skulesekken og for å sikre at Den kulturelle skulesekken vil gje gode møte mellom kunstnar og elev, må produsentar og formidlarar over heile landet arbeide målretta med nye metodar og ny formidling. Innanfor alle kunst- og kulturuttrykka ligg det eit stort potensial i å utvikle meir dialogbaserte formidlingsmetodar og tilbod som i større grad aktiviserer og inkluderer elevane i formidlingsarbeidet (ibid: 2.3).

Som en følge av DKS, er kunstneriske ytringsformer i bevegelse innen utdan-

ningsinstitusjonene. Her blir de tillagt en form for verdi som fremdeles først og fremst er relatert til egne, de såkalte kunstfaglige, læringsarenaer.¹

I grunnskolens generelle læreplandel står også at skolen skal “hjelp elevene i deres personlige utvikling” ved å la elevene få utvikle sine skapende evner, og ved å gi dem erfaring med vitenskapelige arbeidsmåter (*L-97 – Generell del*). Videre står det: “Opplæringen må trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag” (ibid:24). Såkalt skapende eller kreativ aktivitet forventes med andre ord å ha en positiv innvirkning på elevens utvikling i de grunnleggende ferdighetene, i tillegg til at kunstreferanse relateres til personlighetsforståelse og -utvikling.

Dette perspektivet går igjen i omtalen av fagområdene som det skal jobbes med i barnehagen ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rpl.):

Barnehagen må gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg estetisk. Å være sammen om kulturelle opplevelser og gjøre eller skape noe felles, bidrar til samhørighet. Barn skaper sin egen kultur ut fra egne opplevelser. Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenking og kommunikasjon (Rpl. 2006:36).

Kunstfagene har en annen status enn de mer økonomi- eller naturvitenskapelig orienterte. Det hersker imidlertid en oppfatning om at kunstrelaterte aktiviteter er matnyttige i den forstand at de bidrar til å styrke barnas resultater innen andre fagområder, for eksempel norsk og matematikk (jfr. Bamford 2006).

Samtidig hersker en viss forventning til at kunstfagrelaterte aktiviteter skal ha en gunstig innvirkning på lærings- og identitetsutviklende momenter i deltakernes liv – som en form for “verktøy”, men av en annen karakter enn språklige og matematiske ferdigheter. I denne rapporten er det ikke gjort noe valg eller analyse av aktivitetene som ble gjennomført på barnekunsthifestivalen ut fra en legitimerings-tradisjon der kunst defineres som *nyttige i seg selv* versus *nyttig som middel for å oppnå noe annet* (matnyttig). Perspektivet rapporten er skrevet ut fra, vektlegger først og fremst kunstmøtenes potensial som dannelsesarena; som møtested og aktivitet som i særlig grad utnytter barns trang til og glede ved å delta i aktiviteter som bevirker at de utvikler og styrker seg selv både generelt og spesielt; i gruppe, men først og fremst som enkeltindivider. Betydningen av enkelthendelser og utfordringene de representerer innen samme kunstneriske “oppgave” slik disse er beskrevet i Del 2, kan variere ut fra den enkeltes biografi og livssituasjon.

I denne rapporten er det ikke fokusert på hva kunnskap er og hvordan vi kan

finne en metode for å nå avgrensede kunnskaps- og ferdighetsmål på best mulig vis (ofte identifisert som på raskest så vel som på lettest målbart vis). Det handler snarere om hvordan kunnskap – som stadig pågående, **erkjennelsesutvidende** prosesser – blir til eller genereres i møter mellom barn og kunst. I forhold til hvordan barna føler og tenker om seg selv, tillegges disse kunstmøteprosessene betydning. BaKu-aktivitetene tillegges betydning for den enkelte aktørs utforming og forståelse av seg selv som vurderende, handlende og reflekterende menneske, men med ulik vekt på de tre nevnte momentene, avhengig av det enkelte barns alder og forutsetninger.

Noe av det interessante i forlengelsen av intensjonen bak rapporten (1.1, 1.3) er hvordan kunst og kunstrelaterte prosesser kan vises til og prøves ut i nye utforminger – **som eksemplariske prosesser** – når en vil si noe om hvordan vi lærer og samtidig utvider vår erkjennelse. Parallellene mellom kunstnerens og barnets tidvis **lekende** og fabulerende tilnærming til sine omgivelser og utfordringer søkes eksplisert. Estetiske læreprosesser knyttes fremdeles først og fremst til kunstfagene (jfr. Læreplanen og Rammeplanen), men vi kan like gjerne vise til at kunst og forskning innen de forskjelligste fagområder har mange felles karakteristika. Ett av disse er leken. Lekebegrepet er meget omfattende. I denne rapporten blir lek, læring, estetiske opplevelser og kunstneriske utfordringer omtalt ut fra et helhetlig syn på hva menneske er; hvordan det fungerer og utvikler seg ut fra den hensikt å mest mulig “bli seg selv” ut fra sitt unike dannelsespotensial (jfr. Schiller 1991). I vår tid innebærer det å være i kontinuerlig utvikling (jfr. uttrykket livs-lang læring).

En **kunstnerisk** prosess omfatter flere momenter som er sentrale når vi forsøker å si noe om hva en **danningsprosess** er. I begge tilfeller handler det om kultiverende prosesser av betydning for aktørenes unike biografier. Videre handler dette om noe som kjennetegnes ved bestemte kvalitative karakteristika. Ut fra de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for rapporten er det relevant å knytte kunst- og kunstnerbegrepet til spørsmål om danning som **identitet- eller selv-skapende aktivitet** (Østbye 2007). Rapporten er vinklet slik at den synliggjør BaKu som en relevant arena for slik aktivitet.

Hvem det enkelte barn er og hvem det kan bli er ikke lenger forutbestemt av familie, kjønn, etnisk, geografisk eller kulturell bakgrunn (Winger 1994). Samtidig med at barn og unge i vår tid skal tilegne seg tradisjonelle og nye kunnskaper og ferdigheter og på samme tid utvikle sin moralske handlingskompetanse, forventes at de selv tar aktiv del i utformingen av sin egen identitet.

I tillegg til å rette oppmerksomheten mot enkeltmenneskene som deltok på BaKu, berøres også (om enn i mindre grad) interaksjon og mulig danningspotensial deltakerne imellom i denne rapporten. Dersom det hadde vært en vesentlig intensjon fra arrangørenes og kunstnernes side, kunne imidlertid fokus forholdsvis enkelt vært dreiet mot et mer sosialiseringfundert perspektiv (jfr. Säljö 2001). Det ville i så fall innebære mer tid og oppmerksomhet på interaksjon *barna imellom* i løpet av tiden de var på BaKu.

Momentene som blir omtalt er aktuelle ut fra et kunstteoretisk så vel som ut fra et pedagogisk-filosofisk perspektiv. Vi forholder oss derfor ikke enten til kunst eller til pedagogikk. Alternativet handler mer om dialektiske bevegelser mellom disse to fagfelt og interessesfærer, og om mulige sammenfall dem imellom. Håpet er å synliggjøre hvordan disse to tilnærminger utfordrer hverandre, samtidig som de også kan utfylle og utdype hverandre på en gjensidig fruktbar måte. Det vil igjen si; på måter som kan hjelpe oss å gripe, begripe og kommunisere om dette praksisfeltet (jfr. Østbye 2007).

Den ideelle målsettingen er å rette oppmerksomhet mot “noe” som kan bistå oss i våre anstrengelser for å kultivere i betydning foredle oss som mennesker. Dette omfatter det filosofene har vært engasjert med opp gjennom tidene; å finne nærmere ut av hva som menes med å leve et godt liv, og hvordan vi kan nærme oss en slik levemåte. Som sagt i arrangørenes beskrivelse av intensjonene bak BaKu, er vi oppsatt på belyse aktiviteter som bidrar til økt **livsmestring**.

... og “grunnleggende ferdigheter”

Ut fra et erkjennelsesteoretisk og dannelsesrelatert perspektiv ble BaKu-prosjektet noe mer enn et avbrekk fra en hverdag der barna stadig forventes å tilegne seg noe håndfast (de såkalte grunnleggende ferdigheter og kunnskaper). Men det innebærer også noe annet og mer enn underholdning eller pause fra annen “mer seriøst målrettet” aktivitet.

Aktiviteten som helhet er forsøkt belyst som en form for tilnærmet “basiskunnskap” i den forstand at det handlet om å gjøre seg erfaringer om prosesser der noe utilsiktet, noe uforutsigbart kan skje. Slik sett handler det som skjedde på BaKu blant annet om å øve seg i å være i det uvisse og forholde seg aktiv og (kanskje?) mer bevisst til slike situasjoner. Det omfatter utforskende aktiviteter i forhold til egen kapasitet og egne grenser i møte med nye utfordringer som ikke skal “måles og veies”; utfordringer som det ikke fins entydige rette eller gale svar på.

Den “basisferdigheten” deltakerbarna på BaKu fikk øve seg på, innebærer at de

koplet egne tidligere (i hovedsak emosjonelle) erfaringer til hendelser i ulike situasjoner som de ble stilt overfor mens de deltok i kunstprosjektene på BaKu (jfr. Østbye 2007, kapittel 4). Aktivitetene i de ulike kunstprosjektene fremsto som noe kvalitativt annerledes enn de mer hverdagslige barnehage- og skoleforventningene til mestring; ferdigheter som å kle på seg selv, vente på tur i en samtale eller få dreis på rettskriving, multiplikasjonstabell eller bruk av data. Like fullt tenker vi oss at de opplevelser som BaKu-barna deltok i kan komme til å utgjøre en kvalitativ forskjell i forhold til deltakernes opplevelse av og syn på egen mestring, og i forhold til hva som blir lagret i den enkeltes biografiske “minnelager” (Østbye 2007).

Slik sett forholder vi oss i høy grad til basisferdigheter av grunnleggende betydning for aktørenes livsmestring. Registrerte motivasjonsfaktorer på BaKu var essensielle tilstander karakterisert som konsentrasjon, uro, glede, anstrengelse – og synlige eksempler på opplevelse av deltakelse og mestring.

BaKu er et konkret og relevant bidrag i arbeidet med å utvikle kulturpolitikk for barn og unge (jfr. St.meld. nr. 8, 2007-2008). I tråd med dette bør forventninger og samarbeidsformer mellom representanter fra kunst- og kulturlivet og ansatte i barnehager og skoler tematiseres og utvikles innen førskole- og allmennlærernes profesjonsutdanninger (jfr. 1.7.2).



RAPPORTENS STRUKTUR

INNHOLDSFORTEGNELSE

DEL 1 presenterer selve prosjektet: Arrangørenes intensjoner og de formelle rammer. Videre byr denne tekstdelen på problematisering og forsøk på spesifisering av noen sentrale begreper.

DEL 2 inneholder beskrivelse av tre kunstprosjekter og noe av det som skjedde der.

DEL 3 belyser og presenterer tilløp til analyse av medvirkningsaspektet sett i forhold til målgruppen (barn med aldersspredning fra cirka fem til cirka tolv år) og deres muligheter for å knytte aktiviteten til eget selvskapende arbeid.

DEL 4 presiserer rapportens bakenforliggende teoretiske perspektiver.

DEL 5 utdyper teoretiske perspektiver og knytter momenter herfra direkte til rapportens empiriske referanser. Her blir videre vist til utfordringer og tanker knyttet til fremtidige oppgaver i forlengelsen av BaKu-prosjektet.

DEL 6 gjengir og kommenterer kort en gruppe barns ytringer mens de beveger seg i grenseland mellom fantasi og virkelighet.

DEL 7 oppsummerer ved å henvise til verdien av å øve seg i å være i uvisshet og forsøksvis ta grep om eget liv i kunstverkenes "fantastiske virkelighet".

FOTNOTER

LITTERATURHENVISNING

VEDLEGG



DEL 1

INNLEDNING

Denne rapporten omhandler barnekunstfestivalen BaKu – Barnas egen kunstfestival – som ble avholdt i Barnas Hus, Bergen, høsten 2007. Rapporten utgjør en teoribasert beskrivelse av praksis, samt refleksjon over og utdyping av problemstillinger som vi står overfor når vi inviterer til møte mellom barn og kunst.

BaKu var planlagt som et interaktivt møtested mellom barn og kunst:

Barn fra barnehager og barneskoler i Bergen kommune ble invitert til BaKu for å “gjøre, se og utforske” i kunstprosjekter ledet av kunstnere.

Ordet *baku* viser ellers til vesener kjent fra japansk og kinesisk mytologi.

Der betyr *baku* “drømmespisere”, det vil si ånder som hjelper menneskene ved å spise marerittene deres, eller åndene som forårsaker dem.

1.1 FORMÅL MED PROSJEKTET (fra arrangørenes *Skisse til prosjektet*)

1.1.1 Mål

- Å utforske området kunst og barn
- Å presentere samtidskunst
- Å tenke kunst med, i stedet for kunst for...
- Å utfordre kunstnere til å jobbe kreativt/kunstnerisk med barn
- Å utfordre oss selv til å tenke nytt om kunst og barn
- Å heve vår egen og kunstnernes kompetanse innen dette området

1.1.2 Barnas deltakelse i kunstprosjektene

Kunstprosjektene er valgt fordi de er interessante i seg selv, men også fordi de i høy grad involverer og aktiviserer. De er ‘brukergenererte’ i den forstand at barna enten setter i gang kunstverket, fyller ut installasjonene, utgjør det materialet som kunstnerne jobber med eller selv «produserer» verket. I utvelgelsen av prosjektene er kunstnernes konseptuelle grep vektlagt - BaKu er et dynamisk og prosessorientert prosjekt, kunsten skal sette spor hos barna og barna sette spor i kunsten: Samtlige av verkene inviterer til deltakelse, både fra barna og fra kunstnerne selv som også vil være tilstede i sine utstillinger/installasjoner. Slik møter barna seg selv, kunsten og kunstneren.

1.2 FORMELL RAMME

“Barn møter kunst – kunst møter barn i tidsrommet 11.11.-24.11.07”

Tre kunstprosjekter som inviterer til *iscenesettelse foran kamera*,
å skape sitt eget nordlys, og *å modellere “liv under steinen”*.

Arrangør: Barnas Hus, Kalmargaten 6, 5001 Bergen ved Turid Fadnes – leder

Prosjektleder/kurator: Annette Marandon – kunstformidler ved Barnas Hus

Kunstnerne og deres prosjekter:

Line Christine Olaisen – *fotoworkshop og utstilling*

Monica Marcella K. Askim – *modelleringsworkshop og installasjon
med porselensobjekter*

Mona Bentzen – *interaktiv videoinstallasjon*

Merthe Koke – *konstruksjonsworkshop utenfor Barnas Hus.*

Sistnevnte kunstprosjekt var kun et tilbud en av lørdagene den tiden BaKu varte.

På grunn av lite dokumentasjonsmateriale er den ikke utdypet i denne rapporten.

Det er jobbet mer med denne aktiviteten etter at selve BaKu-festivalen var avsluttet. I fortsettelsen refererer derfor prosjektene kun til de tre først nevnte.

Arrangementet var gratis

Finansiering, forskerengasjementet: Sparebanken Vest ved banksjef Gro Reppen

Tidspunkt

F.o.m. lørdag 11. november t.o.m. lørdag 24. november 2007

Mandag-fredag 10.00-12.00 – Lørdager 13.00-16.00

Deltakere og program

Deltakerne kan deles i to undergrupper:

1) Lørdags-besøkende

- Åpent hus for barnefamilier: Her kom foreldre/besteforeldre og barn i alderen 2,8 til 12-13 år. De besøkende bestemte selv hvor lenge de ville oppholde seg i det enkelte kunstprosjekt, bortsett fra i fotoatelieret. Her forhåndspåmeldte de seg, og fulgte fotografens anvisninger og tidsramme underveis.

2) Arbeidsuke-besøkende

- Invitasjon til barnehager (fra 4 år) og barneskoler. Forhåndspåmelding.
(Invitasjonen omfattet også informasjonsmøte for lærere og barnehagepersonell tirsdag 13.11. kl. 14.00-16.00. Her møtte kun tre personer.)
- Maks. 15 barn pr. gruppe.
- Opplegget varte to timer, inkl. 30 minutters spisepause.
- Barnas Hus tok imot inntil 60 barn/voksne pr. dag. Disse ble fordelt i 4 grupper á 15 barn/voksne. Hver gruppe fikk delta i tre kunstprosjekter.
- I alt møtte 146 barn og 40 voksne fra 13 barnehager og 231 barn og 12 voksne fra tre skoler. Skolebarna var fordelt på 2., 4. og 7. klassinger.

1.3 INTENSJON: RAPPORTEN

Utgangspunktet for rapporten var at

... vi mangler mye kunnskap om barns kunstmøter – særlig små barn. Mye av det teoretiske utgangspunktet om barn og kunst (for eksempel Evalueringen av DKS 2006 og Lehmanns foredrag om kunst og pedagogikk under Nystemt i Bergen mai 2007) er av dikotomisk art. Her rendyrkes motsetninger mellom kunst på den ene siden og pedagogikk på den andre.

Gjennom prosjekter som DKS og DKB og det arbeidet Barnas Hus har hatt fokus på i 15 år, gjøres det forsøk på å skape et rom for barns møte med kunst: altså et tredje rom mellom kunsten og pedagogikken.

Dikotomien kunst-pedagogikk kan dårlig belyse hva som foregår i dette rommet. Vi må velge andre begreper og forståelsesformer som kan gi oss kunnskap om hva som skjer i dette rommet /i barns møte med kunst.

Et alternativt blikk kan kanskje være å vurdere prosjektet som relasjonell kunst; heller enn å bruke motsetningen kunst og pedagogikk? Der publikum i relasjonell kunst er barn? (. . .)

Vi ønsker et teoribasert forskerblikk som kan beskrive praksis: kunstmøte/det tredje rommet. En slik beskrivelse av praksis vil trolig "tvinge fram" andre/nye begreper eller forståelsesformer – for å kunne belyse hva som skjer i dette møtet. Heller enn å vurdere resultatet som vellykket eller ikke, ønsker vi altså en mer prosessorientert evaluering som beskriver problemstillinger og utfordringer (. . .)

Fokus vil knyttes til bl. a. kunstforståelse, barndomsforståelse, kunstnerrolle, læringsforståelse og samspill pedagogikk og kunst. Fokus er på å kartlegge hva som skjer, hva som skal til for at

barn kan nytte seg av kunsten – i sin egen livsmestring (fra BaKu-arrangørenes *Skisse til prosjektet*).

BaKu-arrangørene er på søk etter nye måter å legge til rette for gode møter mellom barn og kunst. De er oppsatt på å finne ut mer om hvordan barn motive-res, hva de gjør og hva de kan få ut av møter med kunst eller kunstbaserte akti-viteter. Intensjonen bak BaKu handlet om aktivitetenes potensielle nytteverdi, med vekt på livsmestring.

1.4 METODE OG TEORI

1.4.1 Metode

Empirien er delvis generert ved kvalitativ undersøkelse. Rapporten utgjør ikke noen systematisk kategorisering og metodisk analyse av praksismaterialet, men bygger på nedtegnet observasjonsmateriale og logg. Skriftlige tilbakemeldinger fra kunstnere og barn er også med å utgjøre rapportens bakgrunnsmateriale (jfr. vedlegg 1).

Forsker gikk daglig mellom de ulike prosjektene de to ukene BaKu-festivalen varte, og observerte og noterte enkelthendelser og uttalelser. I denne tiden vekslet observasjonsteknikk mellom å følge én barnegruppe fra de kom inn av døren og til de gikk igjen og til at hun forholdt seg i ro i et prosjekt mens barnegrupper kom og gikk. Andre ganger beveget hun seg tilfeldig mellom prosjektene i løpet av dagen.

Alle forskers notater ble lagt inn på data samme dag som de ble nedtegnet. Dette materialet er basis for de tolkninger og teoretiske innspill som denne rapporten utgjør.

Del 6 kan leses som et *case* der samme barnegruppe ble fulgt gjennom alle tre kunstprosjektene. I praksis fungerer denne gjengivelsen mer som illustrerende ek-sempel på de teoretiske tolkninger og vurderinger som er med å utgjøre rapporten.

Ved et par anledninger stilte forsker spørsmål til aktørene underveis. Ordveks-ling herfra er ikke gjengitt. Det samme gjelder korte samtaler med noen av de voksne som fulgte barna til BaKu. Før oppstart var forsker til stede på to informa-sjonsmøter der kunstnerne fortalte om sine prosjektplaner, og der arrangørene stilte dem spørsmål og definerte noen rammer for prosjektet og de voksne delta-kernes roller. Underveis hadde forsker korte samtaler med prosjektleder og kunst-nerne.

Prosjektene var ulike, både som sjangre og med hensyn til hvordan og i hvilken grad barna ble invitert til å bidra ved selve utførelsen av kunstverkene. Dette krevde individuell tilnærming til de enkelte aktivitetene. De er derfor ikke konsekvent beskrevet og analysert ut fra samme forhåndsbestemte mal. Derimot viser prosjektene samlet til mangfold i uttrykk, metode og prosess. Fordi BaKu representerer en arrangementform under utvikling, er det vesentligere å få frem de ulike aktivitetenes potensialer, inklusive eventuelle muligheter for forbedringer, enn å sammenligne eller gradere dem i forhold til avgrensede mål ut over de kriterier og forventninger til kvalitet som er nevnt i 1.9.1.

1.4.2 Teori

Rapporten bygger på danningsteori, der kunst- og kreativitetsteoretiske perspektiver er inkorporert og diskutert. Rapporten er mer å ligne med en drøftingstekst over faktiske hendelser der man fornemmer og peker på tendenser, retninger og utviklingspotensialer fremfor definitive konklusjoner.

1.5 BEGREPSBRUK I

Begrepet kunst er omfattende og tillegges flere og ulike definisjoner. I denne rapportens kontekst skiller vi mellom kunstnerisk **prosess**, **kunstobjekt** og **kunstverk**, med vekt på ulikheter ved de uthevede deler av de tre begrepene:

1.5.1 Kunstprosess, kunstobjekt, kunstverk

En **kunstnerisk prosess** innebærer det vi senere skal utdype ved begrepene danning og lek, som igjen kan karakteriseres ved fenomenene relasjon, eksperimentering og frembringelse av noe nytt for den som “er i” og dermed er med å utgjøre denne prosessen.

En kunstprosess oppstår når kunstnerens utspill fascinerer og engasjerer det enkelte barn slik at barnet gjør noe som i fortsettelsen kan gjenkjennes som en eller annen form for ytring. Innen BaKus kontekst tillater vi oss å si at kunstprosessen barna deltok i ikke nødvendigvis ble avsluttet *som danningsvirksom prosess* idet besøket i Barnas Hus var over.² Det samme gjelder fenomenet kunstverk, som forøvrig ikke var i fokus på BaKu.

En kunstnerisk prosess kan føre til at det skapes et kunstobjekt. Et **kunstobjekt**

referer vanligvis til det produkt som kunstneren har fremstilt. I vår kontekst er barna med å utforme og utføre dette “objektet”. Det handler først og fremst om materielle gjenstander (jfr. figurene i *Livet under steinen* og de ferdig bearbeidede fotografiene som ble tatt på *fotoworkshop'en*). Kunstobjektet *kan* også omfatte lyder, bevegelser, lys, farger og former av ulike materialer som sammen er med å utgjøre kunstobjektets helhet (jfr. *Peemut*).

Kunstverket er (meget kort sagt) det som “oppstår i interaksjonen mellom en aktiv betrakter og et kunstobjekt” (Østbye 2007:52). Kunstverket er beroende av levendegjort, individualisert erfaring (ibid).

1.5.2 Konklusjon: Kunstprosess, kunstobjekt, kunstverk

Kunstprosesser defineres som en form for interaksjon, noe pågående som kan fortsette å fungere etter at aktivitetene på BaKu er avsluttet.

Kunstobjektet viser først og fremst til kunstprosessenes produkt. Som ved beskrivelsen av kunstprosesser, innebærer kunstverk også noe relasjonelt, og det fordrer en eller annen form for interaksjon.

Både kunstprosess og kunstverk kan relateres til ikke-språklig interaksjon. I den forbindelse er det viktig å fremheve at også tenkning og samtale defineres som handling (jfr. Østbye 2007). På BaKu dreide dette seg om de handlinger som faktisk foregikk da de profesjonelle kunstnerens eksperimentelle kommunikasjonsfremstøt møtte kunstnerens medaktører, barna.

1.6 BEGREPSBRUK II

Det empiriske materialet som denne rapporten omhandler er ikke et innarbeidet, entydig og klart avgrenset praksisfelt. Det er derfor ikke endelig definert. BaKu-arrangementet fremstår som en praksisform under utvikling. Rapportteksten omfatter derfor forsøksvis teoriutvikling og begrepsavgrensninger.

1.6.1 Kunstformidling eller kunstpedagogikk

Kunstformidlingsbegrepets innhold tillegges ulik betydning avhengig av hvilken praksis en arbeider innenfor. (Jfr. målsettinger i *Den kulturelle skulesekken*, DKS, i *Klangfugl*-prosjektet samt i det lokale *Den kulturelle bæremeis*-prosjektet, DKB. Se side 9 i rapportens forord.)

Styringsdokumenter som ligger til grunn for arbeid i Barnas Hus bruker ordet kunstformidling fremfor kunstpedagogikk. I det følgende tar vi for oss seks ulike praksiser som knyttes til begrepene kunstformidling og kunstpedagogikk, men med utgangspunkt i ordet kunstformidling (jfr. Illeris 2007:9).

Grovt formulert kan vi si at de tre første vektlegger samtale om kunst, fjerde tilnærming utgjør en form for “pose og sekkpraksis”, mens femte og sjette tilnærming vektlegger synlig fysisk interaksjon:

1) I en tradisjonell kunstformidlingssituasjon gir formidleren (omviser, lærer, kurator) publikum informasjon relatert til kunstobjektet. Dette er en kunnskapsrettet modell (jfr. Danbolt og Meyer 1988). Her vektlegges momenter fra kunsthistorien, og anstrengelser for å tolke kunstnerens kodete budskap er i fokus. Kunstformidlerens kunnskaper og evne til presentasjon av dette budskapet blir tillagt avgjørende betydning når vi vurderer om formidlingsforsøket har vært vellykket ut fra en slik tilnærming til kunsten. Oppmerksomheten er rettet mot kunstneren bak verket og mot formidlerens evne til å tolke og bringe kunstnerens budskap videre; fra kunstneren og til formidlerens eget lyttende publikum.

Dette dreier seg om en form for kommunikasjonsmodell der kodete budskap skal bringes fra avsender til en mottaker via et medium (kunsten). Innen en kunstformidlingskontekst skjer dette videre via en formidler (oftest en kunsthistorisk kyndig person; en faglærer, omviser eller kurator). Kunsten beskrives og vurderes her ut fra en kunsthistorisk kontekst. En slik praksis kalles også **kontekstualisme** (jfr. Pierroux 2006, *Article 4*).

2) Et alternativ innen det som går under benevnelsen kunstformidling er praksisen der formidleren utfordrer barna til selv å beskrive og tolke det de ser. Dette utgjør et såkalt **formalistisk**, essensialistisk perspektiv. Her fremheves det direkte forholdet mellom kunsten og det observerende subjekt (barnet). Intensjonen bak denne formen for kunstformidling er at tilskuerne nærmer seg en tolkning av kunstverket ut fra sine egne beskrivelser av det persiperte kunstverk og de følelser og konkrete assosiasjoner disse setter i gang i betrakterne.

Denne modellen fremstår som en mer direkte dialogbasert modell enn den førstnevnte (der kunstformidleren for eksempel stiller faktaspørsmål som barna blir bedt om å besvare). Denne sistnevnte dialogmodellen praktiseres på flere sentrale

norske kunstinstitusjoner ved siden av eller i kombinasjon med den førstnevnte tilnærmingen, spesielt når barn og unge ser på samtidskunst. Metoden, som også går under benevnelsen VTS (*Visual Thinking Strategy*) er særlig utviklet, dokumentert, praktisert og vurdert av P. Yenawine (1991) ved Museet for Moderne Kunst (MoMA).³

Formålet med begge disse praksisene er en annen og mer direkte kunnskapsrettet enn intensjonen bak BaKu-arrangementet, til tross for at forventninger til den formalistiske dialogmodellens læringsutbytte er mindre faktarettet enn til den tekstbaserte.

3) En tredje innfallsvinkel vektlegger kunstmøter som prosesser der barna inviteres til å ytre seg om kunsten (for eksempel ved tegning, loggbokskrivning eller i direkte tale), gjerne på **fabulerende og filosoferende** vis. Som i BaKu er heller ikke intensjonen her å lære ved å tilegne seg og gjengi andres budskap. Derimot blir barna oppfordret til å reflektere over sine egne og hverandres ytringer, og til å ytre seg om hverandres ytringer i en påfølgende samtale (Østbye 2006 og 2007). Denne tilnærmingen er inspirert av såkalt *filosofi med barn-praksis*, spesielt slik den er omtalt av Liptai (2005).

Når det gjelder forventet måloppnåelse, har denne kunstmøteformen mer til felles med intensjonen bak BaKu. Selve prosessen i kunstmøtene – det å gjøre seg kjent med en måte å forholde seg til seg selv og verden på – er vesentlig. Slik sett handler det om erkjennelsesutvidende prosesser av betydning for deltakernes generelle modning og utvikling, men med forholdsvis uoverskuelige konsekvenser for den enkelte der og da.

4) Før de to siste kunstformidlingsformene blir presentert skal kort nevnes en praksis der momenter fra alle de tre ovennevnte kunstformidlingsformene er med. Det er tradisjonen med bruk av **kunstverksteder** som avslutning på omvisninger med barn ved offentlige og private kunstmuseer og gallerier. Disse verkstedene er særlig rettet mot de yngste blant publikum (barnehage- og småskolealder). Vanligvis starter da barnepublikums kunstbesøk med en omvisning preget av dialogformidling der barna først får anledning til å beskrive det de ser. Barnas egne beskrivelser kombineres så gjerne med faktainformasjon og anekdotebaserte fortellinger knyttet til kunstnerens biografi. Etter en slik samtalebasert omvisning får barna mulighet til å jobbe, rent fysisk, med oppgaver der materiale, arbeidsform og eller

motiv eller tema tar utgangspunkt i den kunsten de nylig har sett og samtalt om.

I kunstverkstedet får de blant annet gjøre seg kjent med og kanskje prøve ut noen av de formale og idérelaterte utfordringene som kunstneren bak den utstilte kunsten har jobbet med. Selve kunsten som de først har møtt i museet, er oftest “ikke rør kunstgjenstandene”-kunst.

I motsetning til hva tilfellet er i de praksiser som er beskrevet over, er forholdet mellom kunsten og publikum gjerne direkte og fysisk i de to siste kunstformidlingspraksisene. De to neste avsnittene er et forsøk på å si noe mer spesifikt om de to praksisformene kunst **for** barn og kunst **med** barn.

5) *Klangfugl – kunst for de minste* (2000-03) var i utgangspunktet et kunst for barn-prosjekt i regi av Norsk Kulturråd. Målsettingen her var å gi de yngste barna muligheter til å møte og oppleve kunst innen ulike kunstneriske uttrykksformer. Kunstnerne som var involvert skulle skape og formidle kunst rettet mot barn i alderen 0-3 år. Intensjonen bak *Klangfugl* var ikke at barna skulle lære noe ut fra forutbestemte læringsmål, men å by dem øyeblikksopplevelser. Herfra, og fra arbeider i forlengelsen av dette prosjektet som nå foregår rundt om i landet, samles erfaringer fra interaksjon mellom barn i barnehagealder og kunstneres arbeid, blant annet gjennom DKB i Barnas Hus.

Kunsten som er utformet spesielt for bruk innen *Klangfugl*-prosjektene ble produsert og rettet spesielt mot en avgrenset aldersgruppe. På nasjonalt nivå ble dette ikke først og fremst annonsert og gjennomført som et initiativ der kunsten fremdeles var “materielt uferdig” da barna fikk seg den forelagt. Flere av *Klangfugl*-arrangementene (for eksempel konserter og dramaforestillinger) var ikke avhengige av publikums direkte intervensjoner slik uttalte ideer bak deler av BaKu-prosjektene var.⁴ Samtidig ble følgende understreket overfor kunstnerne og kunstformidlerne som skulle bidra i *Klangfugl*: “Kunstformidling til små barn handler altså om en balansegang mellom å gi rom for barnas bidrag samtidig som man holder fast ved egne intensjoner” (Os 2000).

6) BaKu var et uttalt **kunst med barn-prosjekt** som samtidig var rettet mot barn; som et kunst for barn-prosjekt. Vi registrerer med andre ord glidende overganger mellom disse to kunstformidlingspraksiser, som en parallell til det som ofte er tilfelle i forholdet mellom de tre første dialogbaserte fremgangsmåtene.

Intensjonen bak BaKu var ikke at kunsten skulle henvende seg til en snevert avgrenset aldersgruppe. Barnegruppene som skulle interagere med kunstnerne og deres arbeider utgjorde alderssprik på 7-8 år. I praksis deltok barn helt ned til 2,5 års alder ut fra sine premisser (3.2). Hva som fremsto som utfordringen for det enkelte barn var uansett avhengig av vedkommendes funksjonsnivå og biografi. Dette er et vesentlig karakteristika ved kunst generelt, slik begrepet blir brukt i denne rapporten. Slik sett skiller BaKu-kunsten seg fra utpregede kunst for barnprosjekter og fra andre kunstprosjekter rettet mot bestemte mottakergrupper (mødre, unge menn, syke o.a.). Det forhåndsuttalte publikumsavgrensede kunst med barn-kriteriet fra arrangørenes side knytter kunsten nærmere pedagogikken i den forstand at kunstnerens arbeid skulle tilpasses en bestemt, men like vel forholdsvis vid målgruppe.

Andre kunstprosjekter der selve prosessen er i fokus, men ut fra en annen hovedintensjon, kan være prosjekter der barna inviteres til å utforske et fenomen sammen med en eller flere kunstnere for å gjøre seg kjent med kunstnerens arbeidsmåte (jfr. punkt 4 over).⁵

1.6.2 Forutsetninger for kunst med barn-aktivitetene på BaKu

Barnas status i prosjektet var ikke et tradisjonelt publikums. De skulle være reelle samarbeidspartnere. Deres innsats skulle utgjøre en forskjell i forhold til hvordan kunstprosessen utviklet seg. Kunstnerne måtte derfor trekke inn sitt barnepublikum i prosjektplanleggingen på annet vis enn om de for eksempel skulle laget kunst for barn, – eller for eller med voksne. Barna skulle være samarbeidspartnere i prosjekter som i høy grad var forhåndsdefinert og forberedt av voksne, og med utgangspunkt i den voksnes profesjon. Dette at den primære mottakergruppen var barn, innebærer blant annet de ikke skulle pålegges samme type og eventuelle grad av ansvarlighet som forventes av en voksen når *de* inviteres inn i en aktivitet styrt av andre voksne.

Barnas deltakelse som samarbeidspartnere i kunstprosjektene handlet om at de fikk tilbud om å ta del i noe som på forhånd var tiltenkt og tilpasset dem (som i et kunst for barn-prosjekt). Det omfattet blant annet forventning om at kunstnerne tok hensyn til barnas forutsetninger for deltakelse ut fra alder, og derfor deres fysiske så vel som psykiske muligheter for reell medvirkning.

Barna var fra fire til tolv-tretten år gamle, og representerte dermed store variasjoner i forhold til motorisk og intellektuelt funksjonsnivå. I tillegg til å forholde

seg til hvilke faktiske muligheter for å interagere i kunstmøtene de ulike barnegruppene kunne ha, måtte kunstnerne ta i betraktning hvordan deres forberedende arbeid og kommunikasjonsutspill i prosjektene kunne komme til å påvirke barna, både som enkeltindivider og som gruppe.

Kunstnernes måter å involvere barna på – hvordan de blant annet tilpasset seg de ulike barnegruppene ved måten de inviterte til interaksjon i sine prosjekter – ble herved vesentlig for selve kunstprosessen fremtreden og resultater. Måten barna ble mottatt og geleidet mellom kunstprosjektene i Barnas Hus var også en faktor i forhold til deres totale opplevelse herfra. Det gjaldt blant annet den generelt (barne-)vennlige omgangstonen, samt organisator Annette Marandons klare instruksjoner.

Intensjonen var å legge til rette for barnas deltakelse som *forutsetning* og *mål* for selve arrangementet. Sett fra et kunstpedagogisk nytteperspektiv ble det da vesentlig å belyse og forsøksvis problematisere barnas **delaktighet** i prosjektet.

1.6.3 Konklusjon: Kunst med barn

På BaKu fikk barna anledning til å delta i en kunstrelatert prosess. De ble invitert til å lage et kunstobjekt ved å interagere med en profesjonell kunstners idé og forberedelser til frembringelsen av kunstobjekter. Kunst med barn-prosjektet handler med andre ord ikke om formidling av kunstobjekter eller kunstverk. Det som skjedde i kunstprosjektene kan beskrives som en form for **utprøving** og **formidling av prosessen** eller deler av prosessen; å skape kunst. Prosessen og dens karakteristika var fokus. Hvorvidt kunstobjektene senere ble oppfattet som kunstverk er derfor ikke interessant her.

1.7 BEGREPSBRUK 111

1.7.1 Kunstnerrollen og “publikum”

I motsetning til den tradisjonelle kunstformidlingssituasjonens søken etter kunstnerens (avsenderens) budskap, skulle BaKus hovedfokus rettes mot det som måtte oppstå i interaktive møter mellom de profesjonelle kunstnernes “verktøyvalg” og barnas handlinger, inklusive barnas eventuelle refleksjoner i ettertid.

BaKu-kunstnerne utformet ideer og la premissene for barnas handlingsrom, uten at de på forhånd kunne vite hvordan barna ville forholde seg i dette. Barnas

aktive deltakelse utgjorde imidlertid en forutsetning for realiseringen av kunstnerens idé. På BaKu refererte dette til de handlinger og objekter som ble virkelig gjort i aktivitetene i de prosjektene (eventuelt også i de refleksjoner som måtte utspinne seg i forlengelsen av disse, for eksempel samtaler om de bearbeidede fotografiene som ble sendt deltakerne i ettertid, se 2.1). Slik sett nærmer kunstnerens rolle seg pedagogens.

Den tradisjonelle kunstmottakeren er tillagt en ny og, for kunsten, avgjørende rolle her. Det gjelder enten en tar utgangspunkt i et rent opplevelses-, kommunikasjons-, lærings-, ferdighets- eller erkjennelsesperspektiv på det som skjedde. Kunstnerens målgruppe skulle ikke motta et ferdigstilt profesjonelt kunstprodukt. BaKu-barnas handlinger fikk avgjørende betydning for den helhetlige vurderingen av den profesjonelle kunstnerens arbeid. Prosessen utgjorde produktet.⁶

Fra å søke på ulike vis (rett nok ut fra egen erfaring) i den hensikt å tolke kunstnerens budskap, ble barnas utbytte av aktiviteten avhengig av egen direkte handling i samarbeid med kunstnere på BaKu. Barnepublikummerne ble definitivt ikke oppfattet som passive kulturkonsumenter, men som medagerende utøvere. Graden av det enkelte barns medvirkning kunne imidlertid variere.

Hvordan kan vi utdype interaksjonen mellom kunstner og samarbeidspartnerne? Blant annet fordi kunstnerne var voksne, mens barna var barn og underlagt kunstnerens så vel som de voksne ledsagernes rammer, var det slik at den voksne initiativtakeren hadde definisjonsmakten og dermed stadig det siste ordet. Hvilke rammer barna fikk anledning til å agere innenfor, ble således vesentlige i forhold til hvilke spor som ble skapt, i barna og i kunsten. Videre ble det vesentlig hvordan disse rammene fungerte i forhold til de ulike barnegruppene som deltok på BaKu (se Del 3).

På BaKu ble “det *betraktende* publikum” først og fremst barnas ledsagere mens de var på BaKu (ansatte i skole og barnehage), i tillegg til andre som måtte være til stede samtidig med dem (fortrinnsvis barnas pårørende og andre voksne med interesse for barn og/eller kunst). Dertil kan vi tenke oss at vi som i ettertid forholder oss til dokumentasjon fra BaKu kan plasseres nærmere rollen som “den tradisjonelle publikummer” (i betydningen interessert, men ikke fysisk involvert): En som ser, hører og tolker BaKu-aktivitetene ut fra sin biografi og eventuelle faglige ståsted (som en tradisjonell kunstbetrakter), men uten å delta aktivt i den konkrete, synlige **kunstutøvelsen**.

1.7.2 Konklusjon: Målgruppen som medvirkende i kunstnerrollen

Forventningen til BaKu innebar ikke kun at kunsten skulle sette spor i barna, men også at *barna satte spor i kunsten*. I kunst med barn-prosjekter er kunstnerrollen endret: fra oppfatningen om at kunstneren er den som har et hovedbudskap som formidles til mottakeren via et kunstobjekt – eventuelt videreformidlet via en kunstkyndig (kunstkurator eller lærer) – og til å den profesjonskyndige tilrettelegger med innsikt og evne til å forholde seg til barna og deres forutsetninger. Det fordrer en annen form for forberedelse fra kunstnerens side som også innebærer en viss form for pedagogisk basert forberedelse.

Behovet for nytenkning med hensyn til de to tradisjonelt atskilte posisjoner – kunstnerens og pedagogens – bør utforskes og utvikles med tanke på utvikling av kunst for og med barn-prosjekter rettet mot barn i barnehage- og grunnskolealder. Det gjelder særlig utvikling av relevante samarbeidsformer mellom de to profesjoner.

1.8 BEGREPSBRUK IV

Kunstprosjektene i BaKu fungerte som **kunstmøter**; steder der det ble lagt til rette for **interaksjon** mellom store og små kunst-**aktører** (Østbye 2007:52-54). Kunstobjektene oppsto i de hendelser hvor kunstnernes forhåndsplanlagte og tilrettede mer og mindre materialiserte ytringer virket sammen med de besøkende barnas respons og direkte deltakelse i prosjektene. BaKu-deltakernes ulike **refleksjonsformer** vedrørende det de tok del i er vesentlige hvis vi vil å si noe om arrangementets effekt.

1.8.1 Interaksjon og refleksjon

Interaksjon viser til noe som skjer mellom flere aktører. (Jfr. uttrykket *inter-esse* som kommer fra latin og direkte oversatt betyr *mellom-være*). Det er her, i dette mellomrommet at det skjer “ett eller annet”. Interaksjon, slik vi tenker oss at den foregikk i kunstprosjektene, kompliseres når vi forsøker å omtale nærmere det som gikk for seg. Der skjedde interaksjon innen flere områder: Fra det rent kroppslige, før-bevisste (også kalt det før-språklige) – via de forskjelligste former for signalisering – og til det intellektuelle; det begrepsdefinerte interaksjonsområde (5.5).

Slik begrepet **refleksjon** blir brukt her, kan det handle både om bevisst og om ikke intellektuelt bevisstgjort refleksjon – det vil si; erkjennelsesutvidelse innen

flere kroppslige erkjennelsesområder (Østbye 2007:102ff).

I boken *Art as Experience* skrev John Dewey om det han kalte “emotional thinking”, og “unconscious memories” (Dewey 1980). Han fremhevet betydningen av å “tenke med følelsene”. En slik form for “kroppslig tenkning” foregår når vi berøres av noe vi sanser og kroppen herved blir emosjonelt engasjert. Dette “noe” trigger hele kroppens persepsjonssystem samtidig som det bidrar til at bevisste så vel som ikke bevisste minner blir aktivert. Disse kroppslige bevegelser og minner bidrar til hvordan den som har/er i kroppen opplever hendelsen der og da.

Naturviternes forskningsutstyr har nå gjort det mulig for blant andre biologer, nevrologer og hjerneforskere å registrere slike kroppslige forandringer som blant andre Dewey skrev om for mer enn hundre år siden (jfr. Zaidel 2005). Når det abstrakte (her forstått som udefinerte følelser) objektiveres (ytres og gestaltes) – det tingliggjøres og blir noe konkret som det reflekteres over – foregår erkjennelsesutvidende transformasjon og det som kalles danning i ordets prosessuelle betydning (Løvlie 1979). Forholdet mellom kropp, kunstprosess og danning blir utdypet i Del 5.

1.8.2 Konklusjon: Interaksjon, refleksjon

Dersom vi ønsker å si noe om BaKu-arrangementets betydning, er det interessant å få frem hvordan aktørene selv oppfattet det de deltok i; hvordan de opplevde og tolket det som skjedde. Barna som deltok hadde ulike forutsetninger for å uttale seg språklig om dette. Det forhindret dem ikke i å interagere med, men også om dette. En konsekvens av en slik slutning, blir at det er relevant å søke flere måter å registrere og beskrive aktørenes refleksjoner på enn utelukkende de språklig baserte.

1.9 BEGREPSBRUK V

Begrepet **kvalitet** blir ofte brukt ved vurdering av kunst og undervisning. **Kriteriene** for hva som gis kvalitetsstempelet varierer i forhold til hvem som uttaler seg og innen hvilken kontekst begrepet blir brukt. (Jfr. St.meld. nr. 8, 2007-2008, kapittel 4).

1.9.1 Kvalitet og vurderingskriterier

I denne rapporten referer kvalitet først og fremst til grad av engasjement i forhold til de målene som BaKu-arrangørene hadde satt for barnekunstfestivalen (1.1).

Denne forståelsen av kvalitetsbegrepet omfatter videre et (u-uttalt) håp om at kunstprosessene kan bidra til økt vilje til å forsøke å forstå kunstens og menneskenes mangfoldige interaksjons- og erkjennelsesformer og uttrykk.

Kunstnernes **vilje og evne til å motivere barna til deltakelse** får betydning når vi ønsker å vite noe om arrangementets kvalitet. Herfra ble det videre interessant å registrere hvorvidt deltakelsen kan karakteriseres og koples til momenter av betydning for deltakernes biografier: En god kunstprosess i prosjekter definert som kunst med barn må gi barna rikelig **anledning til å ta i bruk sine egne livshistorier**. De må få bruke sine individuelle opplevelser og erfaringer og utvikle disse (ikke minst sine emosjonelt funderte minner). Herved får de selv være aktivt med på å styre og utvikle sider ved egen identitetsutvikling og dermed historie i tillegg til at de tidvis kan gjøre seg kjent med ulike materialer, teknikker og historier av ulike slag.

Et kvalitetskriterium for prosessen gjaldt derfor i hvilken grad det var rom for at aktørene kunne uttrykke sin individualitet. Dette momentet kunne ikke forutses i detalj.

Tilrettelegging og faktiske muligheter for det uforutsigbare og individuelle høynet kvaliteten på de prosessene BaKu inviterte til. Det motsatte er ensretting, forutsigbarhet og kjedsomhet. Grad av **åpenhet for det uforutsette**, men **innen etisk forsvarlige rammer**, er dermed kriterium for vurdering av arrangementets kvalitet.

1.9.2 Konklusjon: Kvalitet og vurdering

Kvalitet og kriterievurdering av BaKu innebærer noe prosessuelt som omfatter fenomener som fascinasjon, engasjement, samt mulige transformasjoner og ny forståelse. Forandring i positiv forstand er dermed et sentralt moment som innebærer mer og mindre registrerbare "minnespor". Tidvis omfattet sporene som ble satt i aktørene på BaKu også ny, utvidet bevisstgjort forståelse. Forståelsen innebærer da overskridelser og flere former for refleksjon. Hva, mer spesifikt, forståelsen innebar, kunne imidlertid i høy grad variere blant aktørene.

1.10 OPPSUMMERING: SPESIFISERING AV BEGREPER

Som en foreløpig spesifisering av intensjonen bak BaKu kan vi si følgende: På BaKu ble hovedfokus rettet mot barnepublikums direkte, fysiske handlinger i kunstmøtene. De skulle ikke bare se, høre og eventuelt omtale (og/eller kopiere)

kunsten de fikk seg presentert. De skulle heller ikke kun forholde seg til lyder, bevegelser, lukter eller objekter som var laget spesielt slik at barna kunne persipere og være i avgrensede opplevelser – eventuelt også utføre bevegelser eller lignende i samspill med kunst som er tilrettelagt spesielt for deres aldersgruppe. På BaKu skulle barna være aktører i den kunstneriske prosessen for å skape et nytt kunstobjekt.

BaKu-barnas initiativ og intervensjon skulle medføre en forskjell i forhold til det vi kan kalle kunstobjektets identitet; hvordan det kunne gjenkjennes, karakteriseres og eventuelt identifiseres i ettertid. Bruken av det tradisjonelle kunsthistorisk og profesjonsrelaterte og definerte begrepet kunst er herved utfordret. Det samme gjelder begrepet kunstformidling, fordi kunstens identitet per definisjon ble avhengig av barnas initiativ og konkrete handlinger. Her handler det ikke om å kommunisere budskap, men om direkte interaksjon i et forholdsvis uforutsigbart møterom mellom kunstner, kunstners idémessige og konkrete forarbeider og barnas intervensjon.

Ved tradisjonell pedagogisk planlegging styres aktiviteten vanligvis av et forhåndsdefinert kunnskaps- og/eller ferdighetsmål. Intensjonen bak prosjektene på BaKu var mer rettet mot momenter som estetisk opplevelse og utforskning og identitetsskaping ved egenaktivitet, i samspill med en kunstners ideer og fysiske forarbeider. Forventninger relatert til barnas konkret registrerbare utbytte var i liten grad spesifisert på forhånd, utover ønsket om konstruktivt (i betydningen positivt ladet) engasjement og mulige utvikling mot utvidet livsmestring.

Snarere enn å definere det som kunst, kan det som skjedde i de enkelte prosjektene omtales som **kunstbasert utforskning** eller som **eksperimentering** med kunst. Ut fra et teoretisk perspektiv gjelder denne utforskningen og eksperimenteringen enten en tar utgangspunkt i kunstnernes eller barnas ståsted. Læringspotensialet på BaKu var dermed i høyeste grad prosessbasert, selv om de faktiske kunstobjekter (det som ble gjort i kunstprosjektene) kunne identifiseres. Slik sett handlet deltakernes utbytte blant annet om å gjøre seg kjent med og (i ulik grad) tilegne seg direkte erfaring ved selv å være aktive i en bestemt måte å forholde seg til verden på; kunstnerens og forskerens, tidvis også filosofens. I fortsettelsen spør vi: Passer en slik kunst med barn-praksis bedre for enkelte aldersgrupper, for eksempel de yngste BaKu-barna, enn for de eldste (7. klassingene)? (Del 3)

Vi ønsker også å se nærmere på hva som kjennetegner prosessene i kunst barn **med** prosjekter ut fra et bestemt teoretisk perspektiv (Del 4).

Videre er vi interessert i å finne ut om eventuelt en slik form for direkte fysisk involvering og sporadisk refleksjon som ble praktisert i løpet av BaKu refererer til noe annet enn de andre kunstformidlingspraksisene nevnt i 1.6.1 ser ut til å gjøre (Del 5 og 6).

Før vi begir oss ut på en drøfting av disse spørsmålene, blir det nødvendig å beskrive nærmere noe av det som foregikk i løpet av de to ukene BaKu-festivalen varte.

DEL 2

PRESENTASJON AV DE TRE KUNSTPROSJEKTENE

Her presenteres de tre kunstprosjektene som daglig var virksomme gjennom de to ukene BaKu varte. Noe av det som skjedde her, er konkretisert ved gjengivelse av enkelte situasjonsbeskrivelser. Her gis videre en omtale av aktiviteter som ble tolket som direkte følger av det barna opplevde – som de umiddelbare første tegn på aktivitetenes innflytelse på barns liv.

Det enkelte prosjekt og det som skjedde der i løpet av BaKu er kommentert ut fra momenter som forskerens teoribaserte og medopplevde blikk observerte der og da. Dette er videre tolket som relevant i forhold til en første tilnærming for å forstå hva som skjedde ut fra arrangørenes mål.⁷

I det følgende er ikke barnehagebarnas versus skolebarnas handlinger fremhevet, blant annet fordi det ikke var påfallende forskjeller mellom en femåring og en syv-åtteårings måte å oppføre seg på, rent prosessuelt. Derimot er ofte fremhevet skille mellom “de eldste” versus “de yngste”, spesielt med tanke på disse yttergruppens ulike motoriske og språklige ferdigheter.



2.1 FOTOGRAFISK KARAKTERWORKSHOP

Kunstner: Line C. Olaisen

Teknikk: Fotografering, senere digital billedbearbeiding

Materiale: Fotografisk utstyr, PC, printer og utkleddningsutstyr (klær, sminke, ulike rekvisitter)

Intensjon: Det var et forhåndsuttalt mål at barna skulle få teste ut en *rolle* eller en *karakter* mens de var i fokus på fotoscenen. Som verktøy her skulle de få velge seg utkleddningsutstyr og i tillegg benytte ulike rekvisitter og eventuelt sminke. Fotografiene av barna i de ulike rollene skulle så bearbeides av kunstneren og forevises barna, som følelsesbaserte utfordringer og innspill til barnas refleksjoner rundt identitetsrelaterte spørsmål.

Kontekst: Barna ble delt inn i grupper med fra to til seks personer i hver gruppe. Fotoverkstedet besto av et hovedområde, fotoscenen, og et mindre område der de som ikke ble fotografert i øyeblikket kunne sitte og følge med på det som skjedde på fotoscenen. Mellom disse områdene var rekvisittene plassert, og her beveget fotografen seg mens hun tok bilder.

Konteksten fordret tidvis utstrakt improvisasjon fra kunstfotografen Lines side. Improvisasjonene var basert på mange og nyanserte forberedende ideer. Disse forberedelsene og fotografens kunstfaglige intensjoner var ikke like innlysende for andre som var til stede mens fotoseansen pågikk. Kunstnerens forarbeid fungerte imidlertid som grunnlag for mange og uensartede innspill og meldinger til barna underveis.

Det ble brukt digitalt kamera, og de som ble fotografert fikk umiddelbart se minst ett resultat i dette kameraet. Noen ganger ble det tid til at barna fikk se fotografiene på dataskjerm etter at bildene var lagt på harddisken. På PC'n ble bildene bearbeidet ("skinnende øyne", konturer, farge- og lysjustering o.l). Etter at BaKu-festivalens to uker var omme ble disse bearbeidede bildene sendt til de barnehagene og skoleklassene som hadde vært på besøk.



2.1.1 Hva skjedde?

Barna fikk på seg kostyme (noen ble også sminket eller sminket seg selv) før de poserte foran kamera, primært etter fotografens anvisninger. De voksne som kom med barna den første lørdagen oppfordret fotografen til å lage julekortbilder. De ble møtt i forhold til dette ønsket ved at disse fotoseansene ble delt i to: *Julekort-foto* og *kunstfoto*.

Julekort: Barna ble plassert i en fotografdefinert setting og instruert til å te seg på bestemt vis.

Kunstfoto ble definert på linje med de fotografiene som ble tatt av barnehage- og skoleklassegruppene resten av tiden: Barna (av og til også en voksen) ble instruert til å danne grupper som fungerte som tablåer. De første dagene ble det jobbet med flere ulike tablåer. Etter hvert ble tablåvariasjonene mer avgrenset og voksenstyrt. Som ved julekortarbeidene fikk de varierte instruksjoner i forhold til plassering, kroppsmimikk, ansiktsuttrykk, og forhold/kontakt mellom dem som ble fotografert. Av og til fikk deltakerne også være med på råd på det vis at de ble bedt om å komme med forslag underveis til hvordan bildet kunne komponeres. Videre kunne de bli utfordret i forhold til spørsmål og kommentarer til det som skjedde:

- *Hva trodde de kunstneren tenkte om det som skjedde?* – og
- *Hva kunne det innebære i forhold til mer eksistensielle spørsmål?* (se under).

Deltakerne kunne bli oppfordret til å velge tema for bildet, for eksempel “glad”, “uvenn” eller “venner”. En gruppe på to jenter valgte å “være” vennskap. Da de så bildet i det digitale kameraet etterpå, sa Line (kunstneren):

– *Alle ser at dere er venner. Hva tenkte dere på der, og hva tenker dere nå når dere ser hvordan dere ser ut?*

Det ble sjelden anledning til å lytte aktivt, respondere og utdype spørsmålene som deltakerne ble stilt underveis i forhold til hva de følte og tenkte. Det er videre vanskelig å si noe konkret om effekten av disse spredte spørsmålene, enten de kom fra kunstneren eller fra barna selv. En av kunstnerens forhåndsuttalte intensjoner var imidlertid å **sette i gang tankeprosesser** (iflg. svar på spørsmål; vedlegg 1a), uten at dette måtte ordsettes og utdypes der og da. Hun kalte det som kunne skje for “kime-minne”; at det forhåpentligvis ble sådd noen ideer eller pekt mot noe å undre seg over som kanskje først kommer til uttrykk eller får betydning på et langt senere tidspunkt.



Rommet var stadig fylt av *action*: Fotografen instruerte barna i forhold til det uttrykket eller den rollen de ble tildelt eller valgte (for eksempel Batman, prinsesse, såret, vismann, venn, rockestjerne). Videre ble de instruert, blant annet i forhold til blikkfokus:

– *Stirr i veggen, i taket, ned i gulvet, over hodet mitt, eller rett i kamera.*

En større gruppe ble fortalt at de skulle “være” en gruppeskulptur, og de ble spurt om følgende:

– *Hvem har sett det før? Hvor?* (oppfordring til å memorere)

Og hun kunne spørre:

– *Kjenner du at du slutter litt med å være deg selv når vi gjør dette, – at du blir en del av noe annet?* (eksistensielt spørsmål)

Et barn svarte:

– *Det er som å gå inn i et eventyr.*

Andre ganger skulle de “lage” glade ansikter med føttene, “sjefete hender”, og “hender som blir bestemt over”. De kunne også bli bedt om å velge et tema de nylig hadde jobbet med i barnehagen, for eksempel “familie”, som utgangspunkt for bildet. Grensen mellom en profesjonell barnefotografers måte å arbeide på og en kunstnerisk tilnærming til fotoseansene ble ofte vanskeligere å få øye på jo yngre barna var.

En barnehagegruppe brukte bandasje som hovedrekvisita:

– *Er det noen som har slått seg?* Unisont svar:

– *Neei!*

– *Men hvem vil ha bandasje?*

Alle vil ha bandasje, og fotografen danderer dem. Noen får bandasje på hodet. En synes det blir for mye av det gode, eller snarere motsatt; assosiasjoner til noe vondt blir for sterke. Han får flytte sin bandasje til armen, det vil si, til et mer kontrollerbart sted som han selv foreslår. En annen spør om de må gå med bandasjen tilbake til barnehagen. Han får beskjed om at dette bare er på liksom, og at de skal ta bandasjen av når bildene er tatt og de forlater rommet. Førskolelæreren sitter midt i bildet og blir også bandasjert. På oppfordring begynner barna å fortelle hva som har hendt dem, hvorfor de har bandasje: En har falt i asfalten og slått seg mens han syklet uten hjelm, en annen stupte kråke med en arm, og en tredje vil

like vel ikke ha på bandasje,
... *for jeg har bare slått meg litt.*

Her kunne det virke som om selve “kunstprosessen” like mye er å ytre seg om sine subjektive assosiasjoner i forhold til rekvisita som det å bli fotografert i bestemte positurer.

Noen begynner å mime:

- *Ååå, jeg har så vondt...*
- *Se, jeg er blitt overkjørt av en bil!*
- *Jeg har falt og slått meg!*
- *Stakkars deg, da! – og så ler de!*

Førskolelæreren begynner å synge 2. vers av “I en by er det ofte stor trafikk”:
For en mann her i byen hette Frans. Han hang bakpå alle bilene som fans..., og vi gjetter oss til fortsettelsen. Førskolelæreren minner barna på at de nylig har hatt besøk av fotograf i barnehagen. Den fotografen tok to bilder av dem: Ett der de var triste, og ett der de var glade. Da hjalp de seg selv til å få frem det triste og glade ved å synge novembersangen som starter i moll (*November er så trist og grå*), men endres – både tekstlig og stemningsrelatert – til noe positivt (*. . . men nyttig like vel. For da kan barna finne på å lage moro selv!*). Måten sangteksten ytres på, får avgjørende betydning for stemningsskiftet her.

Til slutt fikk barna stå bak kamera og ta bilde av de andre, en etter en. Dette ble det ellers ikke alltid tid til.



2.2 *LIVET UNDER STEINEN*

Kunstner: Monica Marcella K. Askim

Teknikk: Installasjon og modelleringsverksted

Materiale tilgjengelig for barna: Plastilina, syltynne metallstrenger, ørsmå glassperler. Kunstnerens hovedmateriale var porselen (mens barna formet i plastilina).

Intensjon: Barna skulle få oppleve et ferdig, utstilt kunstverk, reflektere over dette og selv skape noe nytt med emosjonell tilknytning til følelser de kunne gjenkjenne i møte med kunstnerens arbeid. Barnas individuelt utformede objekter skulle deretter settes i sammenheng med andre (både kjente og ukjente) barns. De skulle monteres på veggen i verkstedet slik at de individuelle arbeidene sammen kom til å utgjøre noe nytt som tok form i løpet av de to ukene BaKu varte. Hvert enkelt barns figur bidro til en endring i fellesarbeidet.

Dette prosjektet innebar to arenaer; to kunstmøter der barna ble invitert til å interagere, men på ulike måter:

Intensjonen bak det første kunstmøtet var blant annet at barna skulle inspireres til å forholde seg aktive til sine egne opplevelser. Det gjaldt opplevelser som de kunne bli minnet om i møte med kunstnerens utstilte arbeid, og i de åpne samtaler som kunstneren inviterte til i utstillingsrommet.

Det andre kunstmøtet i dette kunstprosjektet foregikk i verksteddelen. Der formet den enkelte sin egen gjenstand. I tillegg beskrev barna (rett nok i ulik grad) med ord det hun eller han modellerte. Alle navngav figuren sin og monterte den inn i et felles arbeid.

Kontekst: Lokalet er delt i to. Først kommer publikum inn i et utstillingsrom. Her presenteres kunstnerens "prosjektrelaterte verden". Den består av arbeider som hun har laget på forhånd, og som har en klar følelses-, idé- og materialbasert forbindelse til oppgaven som barna snart skal utføre selv. Verket består av glassmontere som inneholder små figurer. Tre av disse er festet til veggen, mens det fjerde (et såkalt terrarium) står på et lavt bord midt på gulvet: I montrene er det oppstilt svært små, kryplignende vesener som er formet og brent til små hvite porselensfigurer. De er spredt omkring i litt sand i terrariet på gulvet. Her skimtes også noe elektrisk utstyr (deler av et batteri) som er delvis skjult i sanden. Vi ser også blant



annet litt av en gammeldags telefonledning. I tillegg til å bli omtalt som ledning blir den definert på ulike vis av barna, som slange og som del av et merkelig uhyre. De små porselensfigurene kan minne om noe av det barna skal gjøre i modelleringsverkstedet.

I glassmontrene på veggene gjenkjenner vi flere utgaver at de små, hvite porselensfigurene fra terrariet på gulvet. I montrene på veggen er porselensfigurene plassert i ulike miljøer. I det monteret som først viser seg å fange de fleste barnas oppmerksomhet, er figurene plassert på eller i noe som vekselvis av barna blir assosiert til sjokolade eller bæsje. Ett av veggmontrene består av figurer festet til en nøytral bakgrunn, som en parallell til det fellesarbeidet barna senere skulle bidra til ved å utforme noe selv i modelleringsverkstedet.

Forhistorie: Barna ble også kort fortalt noe om den idébaserte forhistorien for disse arbeidene, og de ble oppfordret til å reflektere over det de så og hørte, og knytte dette til egne opplevelser og innsikter (jfr. 1.6.1, punkt 3):

Monica fortalte at hun, som barn, hadde hatt et spesielt forhold til gravemaskiner. Hun vokste opp i et område utenfor Bergen som den gang var et sted med høy utbyggingsaktivitet. Der dukket stadig opp nye byggefelt, og da skjedde alltid følgende: Først kom noen og markerte det nye stedet som skulle bebygges. Det ble merket i terrenget med trepinner som var malt oransje.

Til enkelte barnegrupper fortalte Monica også at hun og venninnen en tid pleide å løpe rundt i skogholtet og ta opp slike pinner. De tenkte at hvis de fjernet dem, forhindret de at gravemaskinene kom og ødela lekeplassene deres. De fant stadig nye, uberørte friområder hvor de kunne være og leke uforstyrret. Men rett som det var ble disse områdene like vel invadert av gravemaskiner og bygningsarbeidere. Derfor kom gravemaskinene til å fremstå som noe potensielt truende for Monica som liten pike. Dette omdefinerte hun senere til noe som var fascinerende for henne som kunstner. Gravemaskinene ble til noe hun gjerne ville overvinne: De opptrådte i områdene som ble “invadert” og omgjort fra fritt lekested og til forbudt byggeplass. Hun syntes at de var skumle, litt truende, – og hun ønsket å finne ut mer om hva/hvem de var. Til barna sa hun også at hun syntes det var interessant å jobbe med noe som hun ikke riktig likte eller skjønte, – noe hun oppfattet både som litt skummelt og som noe spennende.

2.2.1 Hva skjedde?

Galleridelen bidro til å angi en kontekst og en slags stemning for hva barna kunne forvente seg å delta i. De fikk lage noe selv som bidro til å komplettere kunstnerens arbeid: Barna startet med å studere det som var inni montrene, spesielt terrariet midt i rommet. Det kunne betraktes fra fire sider så vel som ovenfra for de som var høye nok (eller ble løftet). Noen ganger definerte barna selv straks det de så i glassmontrene som gravemaskiner. De fikk da bekreftelse på at

– *Ja, der er flere typer gravemaskiner.*

Andre ganger startet de med å stille spørsmål om hva dette var, men blitt møtt med motspørsmål:

– *Hva tror dere at det er, da?*

– *Gravemaskiner!*

– *Ja! Har dere sett sånne før?*

– *Ja, men ikke så små.*

– *Ser dere noe annet?*

Hermed var barna i gang med å **beskrive** – og dermed definere for seg selv, hverandre og de voksne – det de så. Figurene er utpreget **flertydige**. I dette arbeidet må betrakterne virkelig konsentrere seg og foreta raske vurderinger og revurderinger underveis i forhold til hverandres forslag til hva eller hvem disse figurene er.

I fortsettelsen stilte kunstneren vekselvis spørsmål og fortalte om sitt eget arbeid med figurene hun hadde plassert i montrene. Noen ganger gjenkjente og definerte barna figurer som de hadde sett i virkeligheten. Andre ganger var de små figurene *litt* lik noe de hadde sett i virkeligheten, men også annerledes. De så blant annet gravemaskiner med store taggete kuler som blir brukt når man skal rive hus. Enkelte gravevesener så mer ut som uhyrer enn virkelige gravemaskiner.

Det taktile: Barna ble oppfordret til å si noe om hvordan de trodde figurene kjentes, om de var harde eller myke, skarpe eller runde, glatte eller takkete. Deretter tok kunstneren gjerne ut en av figurene. Hun lot barna holde den lille figuren i hånden, kjenne etter og forsøke å beskrive hvordan det føltes å berøre figuren.

Barna ble utfordret til å gjette hva det hvite materialet var, og de ble bedt om å komme med forslag til hva selve porselensmaterialet brukes til. Her trengte de fleste hjelp ut over forslagene kopp og tallerken. De færreste var klar over at toa-

letter, badekar og servanter vanligvis er laget av porselen, og de syntes det var merkelig å høre at kunstige tenner kan lages av samme materiale. Enkelte gjettet frimodig i vei, og laget forklaringer på hvor figurene kommer fra ut over at kunstneren hadde laget dem. Det ble for eksempel foreslått at figurene var noe som fantes i naturen, men som vi vanligvis ikke ser.

I et av utstillingsmontrene var det plassert en død øyenstikker. I motsetning til de små, menneskeskapte porselensfigurene som var hvite, var den døde øyenstikkeren sort. Vingene var nærmest gjennomsiktige, med tynne sorte mønstre. Øyenstikkeren ble tidvis gjenstand for egne samtaler:

- Hva var den, og var den død? Hvordan hadde den dødd? Hvorfor var den der? Var den farlig? Hvorfor het den øyenstikker?

Sistnevnte spørsmål ble det utvekslet mange svar på i løpet av de to BaKu-ukene. Noen mente at de hadde sett et slikt vesen i virkeligheten, mens andre nektet for at slike kunne finnes i naturen.

Barna ble så spurt om det var noe *de* var redd for, noe de syntes var skummelt. Da kunne det komme opp historier om det meste; fra brennmaneter og hester til maur, bomber, slips, babyer og barbie dukker. Dersom enkelte, ifølge egen betydelse, ikke var redd for noe som helst, ble de oppfordret til å tenke seg noe som en de kjente var redd for, og så forsøke å gjengi det.

Etter hvert oppfattet vi voksne det slik at flere av barna, fra de yngste og opp til 7. klassingene, ofte ikke skilte noe vesentlig mellom begrepene ekkel, farlig og skummel. Denne sammenblandingen av betegnelser ble imidlertid ikke utdypet, såfremt barna selv ikke ble opptatt av å nyansere og spesifisere her. De gangene det skjedde kom samtaler til å dreie seg om nyansering av hva disse ordene kunne bety, og at de innebar noe ulikt fra person til person. Slike samtaler oppsto gjerne spontant rundt enkelte småbord som barna satt ved mens de modellerte.

Modelleringsverksted: Aktiviteten i selve verkstedet var nært knyttet til utstillingen, som blant annet fungerte som igangsetter av den enkeltes mentale og følelsesmessige utforskninger av sin egen forhistorie:

Deltakerne fikk hver sin lille plastilinaklump. I tillegg kunne de få tynne, stive tråder og ørsmå perler. Der var, kort sagt, materialbegrensning i forhold til størrelse. Oppgaven de skulle utføre var å gi form til noe de tenkte seg som skummelt.



Det taktile: Mange gav uttrykk for undring da de fikk ta på porselensfigurene; spesielt at de var så glatte, samtidig som de kunne se skumle ut. Erfaringene som barna gjorde seg i dette prosjektet utfordret i høy grad den enkeltes taktile varhet og finmotorikk. Flere blant de eldste barna kommenterte at de syntes det var vanskelig å jobbe med noe så smått. Samtidig tok de eldste i større grad i bruk ekstrautstyret, spesielt de tynne trådene som de anstrengte seg for å forme på mer finurlig vis enn de yngste hadde motorisk mulighet til.

Da de hadde laget sitt “kryp” som de mente de selv eller andre kunne være redde for, ble det de hadde laget montert på en hvit plate på veggen i verkstedet. Det skjedde ved at en tynn nål ble stukket gjennom plastilinafiguren og inn i monteringsplaten på veggen, slik nåler vanligvis brukes til å feste utstilte, døde insekter i insektsamlinger. Dette lignet det ene “bildet” i ett av veggmontrene i utstillingsrommet. Produktet, det de hadde laget, ble ledsaget av en merkelapp hvor det sto navn på “barnekunstneren”, dato og navn på/beskrivelse av det de hadde laget, (“giftig edderkopp”, “farlig pytonslange”, “pølse”, “skummelt slips”, “hippie” osv.). De som kunne skrive, skrev selv. Andre skrev litt, for eksempel forbokstaven i navnet sitt – eller de kunne lage et lite tegn på merkelappen ved siden av figuren. Noen få blant de yngste valgte bare ut stedet hvor deres arbeid skulle festes blant de andre barnas kreasjoner. Slik var de med på å ordfeste objektet de selv hadde formet.

Ettersom dagene gikk, ble monteringsveggen sakte fylt med figurer som kom tettere og tettere innpå hverandre. De ble ikke montert gruppevis, for eksempel slik at slangene eller edderkoppene var ett sted, mens monstre eller dragehoder var et annet sted. Det enkelte barn fikk alltid bestemme hvor hans eller hennes produkt skulle plasseres. Det så da ut til å være viktigere å finne en “åpen plass” blant de andre arbeidene enn å plassere produktet sammen med kameratens eller sammen med andre figurer med mer eller mindre lignende tittel.

Forestillinger om hva som var skummelt så i liten grad ut til å smitte, men av og til ble mange i en gruppe raskt enige om at brennmaneter var fæle greier som mange av dem var redde for. Mens de jobbet kunne derimot enkelte finne på å gå tilbake til utstillingsmontrene for å ta en ny titt på det som var der, eller de studerte andre barns arbeider som allerede var montert. Det ble lite direkte kopiering barna i mellom. De fleste, enten de var blant de eldste eller de yngste, så ut til å ha mer enn nok med å forme *sitt* vesen.

Blant de eldste barna forsøkte noen å utforme vesener á la øyestikkeren, med filigranslignende vinger formet av de syltynne trådene de fikk som “ekstrautstyr” i tillegg til plastilinaklumpen. I løpet av de to ukene som BaKu varte, var det kun et par barn som forsøkte å lage gravemaskiner. Var det fordi de var for kompliserte, – eller hadde de mer enn nok med å forholde seg til sine egne assosiasjoner og ideer? Den særegne verdenen i galleriets montre fremsto uansett tydeligvis som både sterk og egenartet. Barna lot seg tydelig fascinere av det de så.

Selve handlingen å stikke nålen gjennom plastilinafiguren og feste den til veggen kunne fremstå nærmest som en form for ritualisert eller symbolsk hendelse i voksnes øyne. Men det var klart for alle at plastiliafigurene ikke var noe “levende”, og dermed ikke noen som fikk “vondt”. Dette ble imidlertid ikke kommentert av barna. Ved en anledning satte to fedre i gang med å fortelle om opplevelser fra sin egen barndom. De hadde samlet insekter og satt dem på nåler, – og de hadde selv stukket seg på nålene. Barna så ikke ut til å være opptatt av hvilke erindringer denne stikkingen kunne fremkalle.

En annen dag begynte to barn å minne hverandre om opplevelser de hadde gjort sammen i forhold til små insektskryp. Temaet interesserte tydelig flere som sluttet seg til samtalen og satte ord på egne (virkelige så vel som tydelig mer fantasipregede) erfaringer av lignende art. En pike fortalte inngående og med stor innlevelse om en død mus som hun hadde sett noen dager tidligere. Faren hennes brøt inn i samtalen og opplyste at den musa ikke hadde vært helt død, for “da vi dyttet litt i den, så rørte den på seg”. Herfra beveget samtalen seg til spørsmål om skille mellom liv og død, og fabulering over hva vi kan vite og hva vi ikke kan vite. Med andre ord diskuterte samtaledeltakerne her eksistensielle, filosofiske spørsmål på eget initiativ mens de modellerte. (Jfr. 1.6.1, punkt 3)

På lørdagsarrangementene dro barna ofte foreldrene med for å vise frem det hadde laget og stilt ut. De var stolte av det, og fikk oppmuntrende tilbakemeldinger på det de hadde modellert. Barna identifiserte seg tydeligvis med sine produkter, og de mottok styrkende respons på seg selv via sine ytringer; det de kreerte. Teoretisk formulert objektiverte de seg selv. Videre reflekterte de (om enn i mer og mindre bevisst grad) over dette. Tidvis reflekterte de sammen, som en form for spontan metarefleksjon (5.5.1) og metakommunikasjon.



2.3 PEEMUT

Kunstner: Mona Bentzen

Assistent: Mattias Arvastsson

Utstyr: Vannbolle, lys, videokamera, projektor, lydutstyr

Teknikk: Installasjonen lager en illusjon av nordlyset (*Aurora Boralis*) med sensortechnologi. “nordlys” og lyd lages og kontrolleres ved å bevege hånden i en bolle med vann.

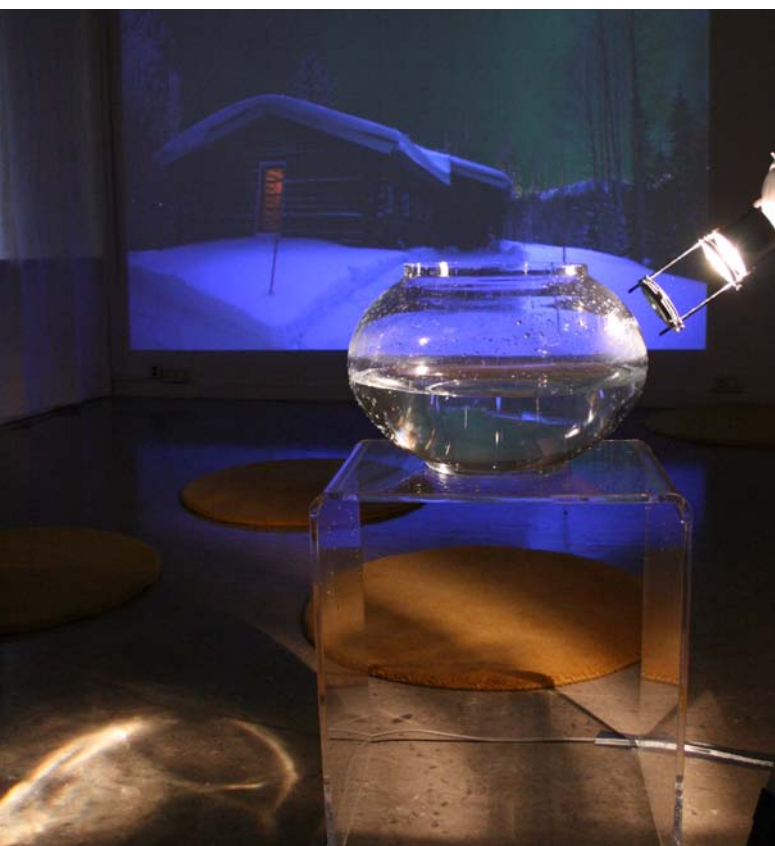
Intensjon: Kunstneren Mona Bentzen fikk ideen til prosjektet inspirert av sin mors oppvekst i Nord-Norge. Når nordlyset dukket opp viftet barna med hvite tørkler og trodde det var de som styrte og beveget det. Historien har alltid fascinert henne, og hun ønsket å gjenskape denne magiske verdenen for barna som kom på BaKu. Installasjonen er tidligere presentert for et generelt publikum.

I dette verket har kunstneren også valgt å vise deler av teknologien bak ved å vise den som en del av installasjonen. Teknologi kan virke fremmedgjørende. Det er derfor et ønske fra kunstneren om at barna skal se muligheter teknologien kan gi for å skape blant annet kunst.

Kontekst: *Det visuelle:* Vannbollen er belyst med *spotlight*. Dette skaper en refleksjon på gulvet. Når barna rører i vannet skapes bevegelser som forandrer refleksjonen av lys og vann på gulvet. Denne refleksjonen fanges av linsen til et videokamera som står på gulvet. Herfra overføres refleksjonen til en datamaskin som via en projektor viser bildet på veggen. Det ferdige bildet projiseres med en projektor på veggen består av tre lag; en bakgrunn (himmel), *live video* (nordlys) og i front et bilde med en hytte i et vinterlandskap.

Lyden: I taket over vannbollen henger et videokamera hvor linsen fanger opp hånden og vannets bevegelse ovenfra. Dette overføres som bilde til samme datamaskin og programvare. Programmet gjør *live-video* om til lyd som kommer ut gjennom høyttaleren.

Myten: Myten om et merkelig vesen, et uhyre – kanskje en drage – som heter *Pee-mut* var også en del av det som utgjorde dette kunstprosjektet, fordi barna fikk den



fortalt her. Uhyret lever oppe i isødet, i Nordishavet hvor det er iskaldt vann. Når *Peemut* slår med halen, skapes nordlys på himmelhvelvet. *Peemut* er utrolig gammel. Barna ble bedt om å røre i vannbollen for å hjelpe *Peemut* med å lage nordlys. Det ble sagt at *Peemut* trengte hjelp fordi han var så gammel og sliten – eller fordi han sov eller var på ferie.

Verket er avhengig av at barna rører i bollen og beveger vannet for å kunne skape nordlyset og lyden. De erfarer også at dette forandrer seg etter hvordan og hvor mye de beveger hånden i bollen. Ingen bevegelser er like. Derfor vil dette gi mange muligheter for det visuelle og lyden. Vann på gulvet gir andre former; som stjernelignende formasjoner på himmelen. Slik kan barna eksperimentere med ulike måter å bruke vannet og også lyset på. Med lyden kan de lage sin egen “musikk”. Holder de hånden lavt er lyden lavere, beveger de den oppover øker intensiteten i lyden. De kan gå frem og tilbake og lyden vil forsvinne. Den kan også komme snikende eller brått.

Rommet var mørkt, bortsett fra lyset fra gangen der publikum gikk inn. Døren sto oftest åpen eller på gløtt, og der var en halvvegg mellom døren ut til gangen og selve installasjonsrommet. Inngangspartiet fungerte som et slags forværelse på vei inn til installasjonen. På gulvet lå runde, gule teppesirkler til å sitte på. Disse var løse og ble ofte flyttet på etter behov enten en vil sitte på dem, eller hoppe fra det ene til det andre. Hoppingen oppsto særlig de gangene det var barnehagebarn til stede.

Teppene var ikke del av installasjonen, men ble plassert i rommet fordi det var kaldt å sitte på gulvet. Enkelte dager ble de imidlertid, på barnas initiativ, trukket med underveis i det vi kan kalle den helhetlige kunstopplevelsen i møte med *Peemut*. For eksempel kunne barna finne på å leke at de slang seg fra isflak til isflak i Nordishavet når de hoppet fra teppe til teppe.

2.3.1 Hva skjedde?

Bortsett fra lyset fra det tekniske utstyret, refleksen av lys fra vannbollen og lyset fra det store fotografiet er det temmelig mørkt i rommet. Barna nærmet seg ofte litt nølende. De fleste, både barn og voksne, så ikke ut til å skjønne hva som var der inne i starten.

Barna blir oppfordret til å stikke hendene ned i vannbollen, en og en, og bevege hendene i vannet. Enkelte var temmelig frimodige og ivrige etter å prøve dette, men mange var litt tilbakeholdne i starten. Det gjaldt enten de hørte til blant lørdagspublikum eller de var på besøk med en barnehage- eller skolegruppe. Et par ganger fikk to barn røre i vannet samtidig fordi en av dem var litt engstelig, men samtidig hadde lyst til å forsøke å lage sitt eget nordlys. De fleste var på forhånd blitt fortalt at de skulle få lage sitt eget nordlys når de kom inn i rommet. De ble også spurt om de visste hva nordlys er, og om de hadde sett det. Spørsmålene avstedkom de forskjelligste forklaringer.

Noen var så opptatt av å stikke hendene i vannbollen at de ikke straks merket forandringen som skjedde på himmelen over hytten i bildet på veggen idet de berørte vannet. Når vannet ble satt i bevegelse, fremsto lysende, flakkende bevegelser på bildet. Lysstyrken og bevegelsene endret seg i forhold til håndbevegelser i vannet, men på temmelig uforutsigbart vis: Noen ganger nærmest flerret lyset opp på nattehimmelen for så å forsvinne eller flytte seg på himmelen. Andre ganger kom det nærmest smygende. Det så ikke alltid ut til at håndens bevegelse (styrke) automatisk førte til de voldsomste lysutslag. Dette “selvskapte nordlyset” var med andre ord forholdsvis uforutsigbart.

Videokameraet fanget opp bevegelsene og refleksene i bollen og sendte disse via datamaskinprogrammet og til projektoren som igjen påvirket hyttbildet. Noen ganger tok kunstneren et stort hvitt ark og la det på gulvet ved bollen. Arket hindret refleksene, slik at himmelen ble “død” eller “stille”. I løpet av den første dagen “oppdaget” Mona, sammen med noen av barna, at det oppsto en ny effekt dersom de dryppet vann på dette hvite arket og på gulvet. Vanndråpene fikk det til å se ut som lysende stjernefelt med ulik lysstyrke og bevegelse inni nordlyset. Avhengig av vannmengde og form kunne vannsprut på ark og gulv få det til å se ut som spøkelser eller andre dansende vesener av ulikt opphav (avhengig av deltakernes fantasi) inne i selve nordlyset. Ved noen anledninger tok barna av og sprutet kraftig!

Lyd: I tillegg til de visuelle forandringene barna direkte medvirket til med sine fysiske bevegelser, ble bevegelsene transformert til en slags brummende lyd av varierende karakter og styrke. Lyden kom først i gang noen sekunder etter at bevegelsene skjedde. Hver gang et barn derfor flyttet seg bort til bollen og stakk hen-

dene ned i vannet, startet ikke lyden umiddelbart. Likeledes ble lyden “hengende igjen” flere sekunder i rommet etter at barnet hadde flyttet seg bort fra bollen, enten vedkommende forholdt seg rolig i kroppen eller gjorde bevegelser av ulike slag.

Det var en brummende, nærmest dirrende lyd. Av og til kunne den føles ubehagelig – og litt skummel – som om noe eller noen nærmet seg uten at det var klart hvor dette kom fra. (Det var visse tekniske problemer med denne lydfunksjonen, slik at lydeffekten ikke alltid var virksom eller fungerte slik kunstneren hadde planlagt i løpet av de to ukene BaKu varte.)

Den andre BaKu-ukene var Mattias Arvastsson ansvarlig kunstnerrepresentant for *Peemut*. Han er først og fremst lydkunstner, og det kom til å prege dette prosjektet mens han var der. Mattias snakket lite og lavt, og, han forholdt seg meget rolig. Dette så ut til å smitte over på de besøkende på den måten at de tidvis oppførte seg mer lyttende enn visuelt oppmerksomme. Til tross for *Peemuts* brummende lyd og nordlysets flakking på veggen oppsto lange sekvenser med en påfallende stemning av ro og dvelen både på lyd og bevegelser. Ofte så det da ut til at de fleste fulgte lyden mer enn nordlysbevegelsene. Noen av barna la seg etter hvert ned på gulvet og bare “var til stede” i rommet. Enkelte lukket øynene. Et par grupper med skolebarn begynte å massere hverandre vennlig mens de satt der. De gangene barna opplevde *Peemut*-lyden ubehagelig, la de seg *ikke* ned, men var mer kroppslig på vakt. Og de fulgte synligere med på “vannbollerørersens bevegelser” og det som ellers skjedde i rommet. Kommentarene de kom med, handlet da i hovedsak om lyden.

Ved et par anledninger var enkelte barn så opptatt av å bli sett på – og hvem blant de andre barna som så på dem mens de rørte i vannet – at de knapt kommenterte nordlyseffekten de var med på å få frem. Uttalelsene fra barna var da korte og kvalitativt vurderende, som:

- *Nå er den (lyden) merkelig!*

- *Den var høyest da jeg gjorde det!*

Det taktile: Samtidig som barna stakk hendene ned i vannet i bollen, ble de bedt om å si hvordan det kjentes. Vannet var kaldt! Herfra ble gjerne samtalen dreid mot is, kulde, hvor i verden det er kaldt, og hvor *Peemut* kan tenkes å befinne seg. Barna kunne også komme med sine erfaringer rundt fenomener som is og kulde.



Noen fokuserte kun på det å bevege på vannet, og de så at bevegelsene påvirket nordlyset.

Enkelte barnegrupper fikk forklart litt om hvordan teknikken fungerte, og enkelte fikk lov til å “styre” kamera/lyskilden og se hvordan det førte til endrede bevegelser og lysstyrke på nordlyshimmelen. Underveis kom kunstner (tidvis også andre voksne så vel som barna) ofte med anerkjennende uttrykk som

- *Åååååå, så fint!*

- *Nææææ, så flink du er!*

- *Det var flott!*

- *Se, hva du lager!*

Ett barn ville ikke ha noen forklaring, men sa bare: *Ja, ja, ja*, da fortellingen om *Peemut* kom. Hun stirret bare vekselvis på sine egne hender og på forandringene på himmelen på bildet, og overså forøvrig det som skjedde rundt seg. Senere, da hun var i de andre prosjektene, måtte hun stadig tilbake til *Peemut*-bollen. Så gikk hun og tegnet nordlys før hun tok seg en siste tur opp og stakk hendene i bollen med det iskalde vannet igjen – liksom for å få bekreftet noe hun hadde registrert, men fremdeles var litt usikker på, før hun gikk hjem.

2.4 KORT OPPSUMMERT

Alder og refleksjonsnivå fremsto som sentrale momenter av betydning for hvordan BaKu fungerte for de besøkende barna. Gjennom hele rapporten blir disse variablene derfor referert til i ulike kontekster.



DEL 3

ALDER OG MEDVIRKNING

BaKu-arrangørene og andre som arrangerer lignende aktiviteter trenger å vite noe om de ulike kunstmøteaktivitetenes relevans sett i forhold til barns alder. Noen aktiviteter, eller deler av disse, fungerer mer optimalt for visse aldersgrupper enn andre, mens enkelte kunstneriske innspill i større grad ser ut til å appellere til mennesker i alle aldre. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan aktivitetene i de ulike prosjektetene fungerte i forhold til de ulike aldersgruppene som BaKu henvendte seg til.

En vesentlig forskjell med hensyn til forutsigbarhet og reelle muligheter for deltakelse og utbytte handlet om mengde og grad av opplevelser og erfaringer i de ulike aldersgruppene. De yngste BaKu-deltakerne var i en alder der de fremdeles opplever relasjonelle interaksjoner av ulik karakter for første gang, mens de eldste barna har gjort seg flere egne, direkte erfaringer. Skolebarna, spesielt de eldste blant dem, har hatt anledning til å tilegne seg ulike ferdigheter, kunnskaper og holdninger som de, i denne fasen av livet (fra omtrent 6-7 årsalderen og frem til tenåringsfasen) er i ferd med å bevisstgjøre, nyansere og befeste i forhold til sine egne unike biografier. De eldste kunne dermed tenke og handle mer nyansert ved bruk av språk så vel som ved bruk av andre redskaper sammenlignet med barnehagebarna. I tillegg til konkrete initiativ og kommentarer underveis, ble barnehagebarnas grad av medvirkning først og fremst vurdert ut fra deres synlige engasjement, konsentrasjon og ut fra den stemning som dominerte mens de ulike gruppene var i aksjon på BaKu ifølge forskerens nedtegnelser.

3.1 FOTOGRAFISK KARAKTERWORKSHOP

Testingen av rolle og eventuelt refleksjon over den enkeltes opplevelse av dette kom i varierende, ofte i liten grad frem der og da:

7. klassingene var tilsynelatende de mest bevisst vurderende og medbestemmende gruppene på denne *workshop*'en. De fleste av disse elevene viste intenst initiativ og engasjement i forhold til å dandere eget utseende. De var svært opptatt av å

sminke seg. Både gutter og jenter opptrådte som storforbrukere av hårspray, pudder og juletreglitter. Enkelte var imidlertid temmelig tilbakeholdne, men samtidig oppmerksomme på det som foregikk i rommet. Noen forsøkte seg med falske øyenvipper, og de var vekselvis sjenerte og frimodige overfor kamera og hverandre. Her oppsto mye fnising, og utbrudd av typen:

– *Se her !*

– *Sjekk meg nå!*

– *Passer dette?* og

– *Hjelp meg med*

Ett barn utbryter plutselig:

– *Å nei, ikke stå der og ta bilde! Tennene mine er så stygge fra den siden!*

(Intensjonen bak denne aktiviteten var ikke å fokusere på pent-stygt, og denne siste uttalelsen ble ikke kommentert.) Enkelte av barnas kommentarer hadde egnet seg som utgangspunkt for samtaler av filosoferende art.

De større barna var også mer aktive i forhold til å posere, kommentere og gi hverandre råd underveis i fotoseansene sammenlignet med de yngste. En gruppe på fire gutter dannet først et “lekesloss-bilde” etter forslag fra fotografen. De viste først lite tegn til entusiasme. Men så ombestemmer Line seg og sier plutselig:

– *Lag et skikkelig “boy-band”!*

Det forårsaker øyeblikkelig en automatisk, høylytt positiv stemningsendring blant guttene i gruppen. De gir klart kroppslig uttrykk for at *dette kjennes BRA!*

3.1.1 Endringer underveis

Underveis viste det seg at visse forandringer gjorde aktiviteten mer håndterlig både for kunstner og barnegrupper:

En dag starter med en utrolig “høy” stemning i den første fotoseansen. Barna veksler mellom å fnise, småklukke og le hjertelig og hemningsløst – igjen og igjen – men hele tiden med og til hverandre. Disse barna får beskjed om at de skal være eventyrfigurer, og de blir instruert til å posere i eventyrtablåer. Det innebærer konger, dronninger, trollmenn, Batman, Askepott osv.

Barna gir uttrykk for stor glede underveis, og latteren deres runger så det høres over hele Barnas Hus. Like vel er barnegruppen i naborommet (der er bare en tynn vegg mellom rommene) konsentrerte om *sitt* arbeid. Når så gruppene bytter rom og aktivitet, sitter den gode latteren igjen i fotorommet, og hele denne dagen preges av

gledesstemning. Andre ganger kan noen være utålmodige, en følelse som også kan smitte dersom ikke andre fokus får ta over i de enkelte grupper/situasjoner.

Fra og med denne dagen ble det kun jobbet med eventyrtablåer i fotoatelieret. Denne begrensningen så ut til å frigjøre både kunstneren, trolig også barna – i alle fall til en viss grad: Ved at de fikk færre valgmuligheter fikk de samtidig bedre anledning til å eksperimentere mer konsentrert innen denne rammen og de muligheter og nyanser som denne tematiske avgrensningen åpnet for. Ikke minst fikk barna bedre **tid** til å samle seg og kjenne på de ulike karaktermulighetene og de følelsene som eventyrkarakterene kunne aktivere.

Aktiviteten i dette kunstprosjektet var i høy grad voksen-/kunstnerstyrt. Umiddelbart kan vi tenke oss at *workshop*'en, som kunst med barn-aktivitet, passet best for de eldste barna. De har bedre forutsetninger – både motorisk og intellektuelt – til å forholde seg bevisst til både teknikken og instruksjonene. Derimot kunne de yngste også hatt utbytte av å reflektere over det de registrerte her, ut fra *sine* forutsetninger.

Her var ofte mange aktører som skulle holdes orden på blant mye teknisk utstyr. Samtidig ble barna ofte oppskjørtet når de skulle kle seg ut i tillegg til at de skulle fotograferes. Spontane utbrudd som svirret rundt i luften gjaldt for eksempel spørsmål av typen:

- *Hvem skulle ha på seg hva, og hvordan skulle de stå/sitte?*
- *Var dette tøft eller teit? Eller:*
- *Denne armstillingen er slitsom, og*
- *Kommer jeg virkelig med på bildet nå?*

Det er vanskelig å si noe endelig om hva barna eventuelt gjorde av egeninitierte aktiviteter i forlengelsen av fotoseansene. Kanskje ble noen, særlig de litt eldre skolebarna, inspirert til å lage egne tablåer i ettetid?

Som i vurderingsrapporten av DKS (Borgen og Brandt 2006), påpeker Illeris (2007) sine informanternes entusiasme da de fikk delta aktivt – gjøre noe selv fremfor å motta informasjon fra en fagperson – i kunstformidlingssituasjoner.⁸ Publikum eller mottakergruppene i Illeris' undersøkelse var rett nok ungdommer. De fikk blant annet anledning til å lage egne tablåer og fotograferer disse etter inspirasjon fra en fotoutstilling. På BaKu viste det seg også at det var de eldste (7. klassingene) som var mest initiativrike og som fikk størst anledning til å bestemme hvordan de skulle posere foran kamera. De var best i stand til å sette ord på og ar-



gumentere for det de ønsket. Av samme grunn kunne de også i sterkere grad nyanse og bevisst vurdere egne og andres iscenesettelser. De hadde også større mulighet til å forstå og til å forholde seg aktive til det tekniske utstyret som ble brukt i fotoatelieret.

Her kunne det vært aktuelt å forfølge de fotograferte barna ved oppfølgende samtaler slik det nå blir lagt til rette for i et “fortsettelsesprosjekt” i Barnas Hus. I dette prosjektet etterfølges fotograferingen av refleksive samtaler (5.5ff) Her ser ut til å ligge et potensial som også kan tilpasses samtaler i ettertid sammen med de yngre barn. Slike samtaler vil være betydningsfulle i forhold til mer eksplisert utprøving av karakter- og identitetsdanning. (Jfr. Østbye 2007 der fabulerende og filosoferende samtaler diskuteres i forhold til ideen om barn og unges selvskapende prosesser.)

De eldste barna så uansett ut til å kunne nyttiggjøre seg fotoatelierets muligheter på en mer nyansert og omfattende måte enn de yngste. Hva de yngste eventuelt fikk ut av aktiviteten her, skal imidlertid ikke underkjennes av en utenforståendes blikk: Enkelte blant de yngre barna fikk utvilsomt et selvstyrkende kick der og da, som når kameratene gav uttrykk for at de fremsto som “noe fint eller tøft”. De ble, kort sagt, lagt merke til på positivt vis. Dette fremkom imidlertid uten at de selv nødvendigvis gjorde noe selvinitiert, men fulgte fotografens instruksjoner.

3.2 *LIVET UNDER STEINEN*

I dette kunstprosjektet kunne den enkelte deltaker i stor grad selv justere og tilpasse aktiviteten til sitt eget liv, både fysisk, psykisk og i forhold til **tiden** de hadde til rådighet. Dette skjedde både ved det de faktisk laget og ved det de samtalte om – eller ved at de kunne velge å ikke si noe særlig mens de var her. Likevel fikk de ytret seg ved det de laget og markerte som sitt produkt på “fellesveggen” i verkstedet.

I tillegg til at barna så ut til å ha glede av å modellere sitt eget produkt, gav flere av de voksne som fulgte med dem uttrykk for at de også gjerne kunne tenke seg å få lov til å lage noe i plastilina.

Teoretisk-filosofisk dreide dette seg om hvordan deltakerne (i mer og mindre synlig grad) fikk og grep anledningen til å bli seg bevisst aktivitetens relevans i

eget liv. Dette gjaldt både i forhold til opplevelser og refleksjoner som ble satt i gang da de var opptatt av porselensfigurene, og da de så og knyttet det de selv formet i plastilina til egne eller andres historier. Slik sett fungerte kanskje denne aktiviteten mest “helhetlig kunstrelatert”. Med det menes her at den innebar publikums medvirkning på mange visshets- og ferdighetsnivåer, også det bevisst reflekterte, men avhengig av den enkeltes biografi og aktive innsats – blant annet i samtalene som oppsto der og da. Andre vil kort og godt kunne hevde at deltakerne rett og slett gjorde dette fordi det var morsomt og “passe utfordrende” på en måte som virker tiltalende for mennesker generelt.

Enkelte (4. klassinger) gav uttrykk for at de kunne tenkt seg å lage flere ting, og noen mente det var dumt at de bare fikk lage noe smått. Denne aldersgruppen er i en fase i livet der de har tilegnet seg en del ferdigheter som de gjerne vil prøve ut og sjekke at de kan kontrollere. De yngste er derimot på “førstegangsutprøvningsstadiet”, mens de eldste generelt sagt kanskje var mer opptatt av hvordan de kunne takle det lille formatet (som tydelig var uvant og overraskende for mange) og dessuten hvordan de – bevisst – kunne markere seg ved det de laget.

Det lille formatet var en utfordring for mange. Samtidig som det var begrensende, var det avgrensede formatet skjerpende for alle. Finmotorikken ble utfordret både blant de yngste og de eldste deltakerne. De førstnevnte strevde med å beherske de små bevegelsene som var nødvendige for å få frem “det de selv ville”. Vanligvis er de mer vant til å jobbe med større formater og bruke større (grovmotoriske) kroppsbevegelser når de skal uttrykke seg. De største barna strevde også tidvis med å jobbe frem noe smått med (de store) hendene sine for å synliggjøre detaljene de ville ha med.

I galleridelen var det store variasjoner med hensyn til hvor aktivt det enkelte barn var i samtalene rundt utstillingen. Det er imidlertid ikke ensbetydende med at de som ikke sa noe ikke var berørt av det de så og av det de andre snakket om. Uavhengig av alder lot barna seg synlig engasjere så snart de kom inn i galleriet. Slik sett entret de kunstnerens verden uten at hun måtte forklare noe.

Noen av barna kunne forholde seg tause samtidig som de, ved blikk og kroppsspråk, gav uttrykk for intens konsentrasjon. Enkelte blant de aller yngste var mer opptatt av sidemannen enn av det som ble sagt. Atter andre virket tilsynelatende uberørte, men kunne livne til når de fikk plastilinaklumpen mellom hendene på verkstedet.

Uavhengig av alder så barna først og fremst ut til å være opptatt av og innstilte på å forme noe ut fra sine egne forestillinger. Det forhindret ikke at de lot seg inspirere av kunstnerens utstilte arbeider så vel som av hverandres utsagn. Herfra fabulerte de seg imidlertid frem til sine individuelle uttrykk innen rammen for midlene de fikk til rådighet.

Ett barn brøt med praksisen med å lage *ett* vesen. Denne gutten fant på å dele opp den tildelte plastilinklumpen i flere, mindre biter og montere disse sammen til et eget, avgrenset bilde bestående av flere deler som sammen utgjorde en liten egen helhet. Dette produktet skilte seg slik sett radikalt fra de øvrige.

Pø(l)se-eksemplet: Ett av de yngste barna som deltok (en lørdag sammen med foreldrene) var under tre år. Hun ser først på hva de andre gjør. Så tar hun plastilinklumpen sin og triller en *pø(l)se!* (L'en var vanskelig å uttale.) Hun gjentar ordet mange ganger og viser stolt frem det hun har laget til de som vil se. Hun har sett, gjort og definert noe nytt, noe kjent (en pølse) av noe ukjent (plastilinaen) – ut fra egne forutsetninger (motorisk og intellektuelt) innen prosjektets ramme. Idet hun viser frem arbeidet sitt og navngir det (ved at hun forsøker å sette ord på det hun har laget), mottar hun bekreftelse tilbake fra de hun henvender seg til. Både voksne og barn nikker og smiler anerkjennende til hennes utsagn i tillegg til at hun høster oppmuntrende kommentarer. (En av de voksne gjentar i tillegg ordet pølse, med ekstra vekt på l-lyden.)

Dette barnet handlet ved å vekselvis reflektere, objektivere, reflektere, ytre seg og reflektere igjen overfor omverdenen om det hun gjorde. Med utgangspunkt i barnets biografi (dets individuelle livshistorie) kan opplevelsen herfra tenkes å utgjøre en forskjell i forhold til hvordan det oppfattet seg selv der og da – og i fremtiden. Videre har det som skjedde betydning for barnets potensielle mot til å forsøke å gjøre noe på egen hånd i fremtidige, lignende situasjoner. Dette skjedde fordi barnet, inspirert av omgivelsene, så å si kastet seg uti en eksperimenterende handling, både kroppslig, fysisk, mentalt og språklig.

Aktiviteten i denne kunstprosessen bød, kort sagt, på muligheter for gjenkjenner, utfordringer og transformative opplevelser av ulik styrke (Del 4) for barn i alle aldre.



3.3 PEEMUT

BaKu-barna fikk i høy grad oppleve at deres fysiske handlinger utgjorde en forskjell i forhold til kunstnerens forarbeid. Det skjedde på en måte som var uforutsigbar, men innen en avgrenset ramme som i hovedsak var kjent og bevisst satt av kunstneren på forhånd.

Hendelsene i *Peemut*-prosjektet fascinerte også alle der og da, men på ulike vis. Som på de to foregående var fascinasjonen også her avhengig av den enkeltes forhistorie og interesse. I tillegg til øyeblikkets stemning, påvirket dette igjen hva som ble den enkeltes hovedfokus (på det visuelle, det auditive, på historien om *Peemut* eller på de andre fysiske forandringene som skjedde). Dette er i det vesentligste utilgjengelig for en utenforstående observatør, ut over de ytringer barna kom med (i form av uttalelser og kroppslige bevegelser) der og da, – og som dermed er tilgjengelige for ulike tolkninger. Fordi det som skjedde i dette rommet var så annerledes enn det barna er vant til (uavhengig av alder), ble de fleste tydelig litt ekstra på vakt her, også de eldste.

De enkelte barn (grupper) lot seg tydelig merke på ulike vis og i ulik grad av *Peemut*-installasjonen. Noen ble mest opptatt av muligheten for å bli oppslukt i det fantastiske (Del 6), mens andre var mer opptatt av hvordan det tekniske utstyret virket. Atter andre gav først og fremst uttrykk for ren begeistring over det som skjedde i øyeblikket. Slik sett kan vi konkludere med at dette kunstprosjektet kunne fungere optimalt for alle aldersgrupper, men kvaliteten på opplevelsen var her (som i de to andre prosjektene) blant annet avhengig av de voksne ledsagernes innspill overfor den gjeldende gruppe.

Barna gav ofte kroppslig uttrykk for forbløffelse over de visuelle forandringene de så på nordlyshimmelen. Enkelte var skuffet over at det ikke var flere farger. (nordlyset var vesentlig grønt og gult i ulike sjatteringer og i ulik farge- og lysstyrke.) Noen av skolebarna sa i ettertid at de hadde ønsket seg en konkret, vitenskapelig basert forklaring på hva virkelig nordlys er. De savnet en naturvitenskapelig forklaring i tillegg til eller som alternativ til *Peemut*-myten, som de definitivt ikke slo seg til ro med. Tilbake på skolen fikk denne skoleklassen en slik forklaring fra læreren sin, og de ble også vist en faktafokusert film om nordlys (vedlegg 1b). Denne faktaorienteringen samsvarer i stor grad med det lærere generelt erfarer at fanger denne aldersgruppen. Andre var overhodet ikke interessert i teknikken bak det de opplevde der og da.

En dag oppdaget en femåring at hendene hans forandret seg da de ble stukket ned i vannet. De ble større. Dette var merkelig! Et par syntes det ble så rart – og nifst – at de ikke våget å stikke hånden ned i vannet, til tross for at andre demonstrerte at hendene deres var “de samme, gode, gamle” idet de ble tatt opp igjen av vannet. Kunstneren forklarte at hendene ble forstørret – som når de ble sett på gjennom forstørrelsesglass. Grensen mellom fantasi, magi og virkelighet fremsto tydeligvis som temmelig skjør for noen. Andre lot seg “rive med” i øyeblikkets fantastiske fortelling uten å tvile eller bekymre seg over hva som var lek eller fantasi og hva som var virkelighet. (Dette kommer vi tilbake til i Del 6.)

På vei fra garderoben og til *Peemut*-installasjonen gikk deltakerne opp en trapp. I taket over trappen henger et digert rødt og grønt uhyre (i hovedsak laget av tekstiler) med sorte klør og med noe som de fleste definerte som gulhvite tenner. I gangen utenfor døren inn til *Peemut*-installasjonen var plassert en liten plakat med tegning av *Peemut* og en kort tekst som forteller myten om dette vesenet. Informasjonen var montert i tilknytning til installasjonen, men uhyret i trappen var ikke kjent for kunstneren da hun utformet installasjonen.

Det var barna selv som koplet dragen (mange definerte først uhyret som drage) til *Peemut*-fortellingen. Kunstneren fulgte opp sammenkoplingen og tok den i bruk overfor nye barnegrupper. Ved et par anledninger ble barna derfor møtt i trappen og fortalt at uhyret heter *Peemut* og at det egentlig bor i Nordishavet. Der skaper det nordlys ved å vifte med halen. Enkelte ganger ble barna utfordret til å “være” *Peemut*’er med kroppene sine. Da la de seg på maven på gulvet og viftet med sammenstilte bein. Slik var de med å “forsterke” bevegelsene i bollen hvor en sto og laget nordlys.

Flere ble fortalt at de skulle inn for å hjelpe *Peemut* med å lage nordlys: . . . *for han er gammel og sliten*. Til fryd for barna la kunstneren seg også på gulvet og bidro med “halevifting” de gangene noen kom på at de kunne hjelpe *Peemut* med å lage nordlys slik. Enkelte dager laget barna dessuten *Peemut*-lyd selv, med sine egne stemmer. I tillegg kunne de skjære ansiktsgrimaser og utføre gape- og gripebevegelser med overkropp, armer og fingre. Denne lydskapingen kunne da utvikle seg til noe skremmende, også for den som laget lyden og utførte bevegelsene.

3.4 TRANGEN TIL Å YTRE SEG OG KOPLE EGEN BIOGRAFI TIL KUNSTMØTENE

Ut fra det som ble observert mens de var på BaKu, så mange av barna i de besøkende barnegruppene ut til å legge vesentlig vekt på hverandres innspill. Det gjaldt ulike ytringer; fra muntlige kommentarer, selvbiografiske referanser og tolkningsforslag i forhold til det de opplevde og til synlige fysiske og materielle ytringer (hvordan de så ut foran kamera, hvordan de muntlig tolket porselensfigurene og senere formet egne plastilinafigurer, samt hvordan de beveget seg og hva de sa i *Peemut*-rommet). Der og da ble følgende synliggjort:

Et overveldende flertall syntes interesserte i å ytre seg i skapende aktiviteter som klart var knyttet til det de nettopp hadde opplevd. Og de knyttet forbindelser til egne minner. Dette er en tendens som er vel kjent for de som jobber med barn, også i andre sammenhenger enn kunsten: Barn utviser ofte en sterk trang til å sette ord på det de blir påminnet om fra sin egen biografi når de møter noe nytt. De vil fortelle og de vil bli lyttet til. Mange er også synlig interessert i og villige til å respondere overfor andres ytringer. Det fremkommer blant annet ved at de retter oppmerksomheten mot den som viser eller sier noe, for eksempel ved å se på vedkommende.

Trangen til å ytre seg der og da, gjelder ikke alle. Vi vet også av erfaring at barn som sitter, tilsynelatende opptatt av lodotten på sidemannens sokk, kan følge meget godt med på det som foregår i rommet rundt seg. Enkelte syntes å ha mer enn nok med å forholde seg til seg selv og den aktuelle utfordring i øyeblikket (for eksempel som plastilinafigurskaper eller som betrakter av det som skjedde når en av de andre ytret seg i *Peemut*-rommet). På BaKu fikk også de som ikke var synlig interessert i å kommunisere med andre om det de holdt på med i stor grad sette grense for egen "offentlighet".

I motsetning til praksis i skolen (eller for eksempel i barnehagenes samlingsstund), var det ikke i samme grad forventet at det enkelte barn stadig skulle ha fokus på ett og samme sted som resten av gruppen. Men her var også muligheter for slik felles fokusering og refleksjon i samtaler underveis.

Flere av barna så ut til å ha en viss trang til å "ytte seg videre" i forhold til det de hadde opplevd i de tre kunstprosjektene. I underetasjen i Barnas Hus er det pauserom med kjøkken og spiseplasser, en lekekrok og et stort bord med tegnesaker. Blant de lørdagsbesøkende barna (som ikke var bundet til å forholde seg til en bestemt gruppe, men kunne bevege seg friere rundt i hele Barnas Hus mens de var der) gikk flere ned til spise- og tegnerommet etter at de hadde vært hos *Peemut*. Her tegnet de

nordlys, *Peemut* og andre uhyrer, men også helt andre motiver.

Noen av barna i barnehage- og skolegruppene tegnet også, men det var tilfeldig om de fikk anledning til det umiddelbart etter *Peemut*-besøket eller ikke. Disse barna var ofte i større grupper sammen, og de tegnet gjerne noe helt annet enn det de nettopp hadde vært opptatt med i de tre kunstprosjektene i løpet av sine matpauser. Etersom dagene gikk, ble det stadig flere barnetegninger på veggene i underetasjen i Barnas Hus. Barna viste ofte interesse for tegningene til de som hadde vært der før dem, og flere lot seg inspirere av disse mens de selv tegnet.

3.4.1 Konklusjon: Betydningen av å virke med ved å ytre seg

Ifølge teori som ligger til grunn for denne rapporten (Del 4 og 5), trenger mennesker å ytre seg for å bevisstgjøre seg selv i forhold til det de har opplevd: Persiperte inntrykk og interaksjon som følge av slike inntrykk blir stadfestet som bevisst minne idet aktørene ytrer seg om dette overfor den andre, og samtidig for seg selv. Slik sett er BaKu-aktivitetene godt egnet som arena for gryende bevisstgjørende – erkjennelsesutvidende – anstrengelser. Når de ytrer seg i kunstbaserte prosesser er det store muligheter for at de samtidig skaper noe som er nytt, i første omgang er det i alle fall nytt for dem selv. Dermed er det vesentlig for den enkelte aktørs utvikling.

Teoretisk kan vi fremheve at kunst med barn-aktiviteter er relasjonelt betinget. Dersom disse sammenlignes med kunst for barn-arrangementer, kan vi ikke si noe definitivt om hva barna fikk innen den første fremfor den andre av disse to kunstformidlingsformene, ut over markering i forhold til det vi vet om taktile “minnespor” (jfr. introduksjonen til Del 4 og Del 5:5.3). Det gjelder enten vi betrakter dem som enkeltindivider eller som grupper.

Enkeltprosjekter kan derimot blant annet i vurderes i forhold til hverandre i forhold til faktorer som muligheter for ulike former for ytring og faktisk medskapning. Tid, samsvar mellom oppgave og barnas funksjonsnivå (mulighet for fleksibilitet med hensyn til individuell tilpasning) og den dominerende *ethos* (atmosfære) i kunstprosjektene er aktuelle stikkord her. (Østbye 2007:159)

Uansett kan vi foreløpig oppsummere med at barna fikk anledning til å handle – interagere – innen flere erkjennelsesområder mens de var på BaKu. Det blir tema i Del 4 og 5, der BaKu-hendelser belyses teoretisk. Vi starter med følgende spørsmål: Hva er det ved estetiske erfaringer og spesifiserte kunstrelaterte aktiviteter som gjør dem særlig attraktive ut fra et pedagogisk – her avgrenset til og spesifisert som et helhetlig dannelsesrelatert – perspektiv?

DEL 4

DANNING VED ERKJENNELSESUTVIDENDE KREATIVITET

Observasjonene som denne rapporten bygger på er nedtegnet og tolket med utgangspunkt i et dialektisk dannelsesperspektiv, med vekt på en estetisk, erfarings-teoretisk tilnærming til praksisfeltet (jfr. Løvlie 1990). Danning innebærer her noe prosessuelt og mindre avgrenset enn ordet dannelse (Løvlie 1979, 2003). Forøvrig oppfattes alle former for erfaring som estetiske ifølge den teori som det refereres til her.⁸

Estetiske opplevelser kan ikke fullt ut defineres ved bruk av ord, men de kan vises til. Enkelte karakteristika ved opplevelsene kan trekkes frem og omtales, selv om nettopp helheten som den estetiske erfaring kan karakteriseres ved, aldri fullt ut kan gripes ved tale- eller skriftspråk. Derimot kan vi si at de estetiske opplevelsene – eller, rettere; momenter fra disse – kan bearbeides og utdypes til bevisstgjorte erfaringer (Dewey 1980). På BaKu kunne betraktene observere aktører oppslukt i estetiske opplevelser, tidvis også av kunstnerisk aktivitet i betydningen bevisst reflektert kreativitet.

Kreative prosesser foregår i vekselvirkning mellom gjenkjennelse og nyskaping, mellom menneskets trang til å gjenskape noe det allerede har forestillinger om, og tilbøyelighet til å prøve ut det allerede kjente i nye kontekster. Dette inviterte BaKu-prosjektene til: Det skjedde når barna tok i bruk forestillinger og erfaringer de allerede var i besittelse av i møte med ferske inntrykk, slik at det oppsto noe originalt for barnet der og da (jfr. Vygotskij 1998). Derved skapte de noe nytt, både fysisk og mentalt. Dette ble særlig tydeliggjort under barnas aktiviteter i prosjektet *Livet under steinen* (2.2).

Slik kreativ, dannende aktivitet involverer bevegelser og endringer som skjer på flere bevissthetsområder samtidig (Østbye 2007:102ff): En dannelsesprosess kan karakteriseres ved momentene *berøring*, *bevegelse*, *motstand*, *anstrengelse*, *over-skridende forandring* og *refleksjon* (ibid:46ff). Det handler om hendelser som setter minnespor i de involverte. Disse minnesporene er både bevisste og ubevisste. Barna på BaKu lot seg berøre og fascinere. De kan også sies å ha møtt en viss motstand som de ble oppfordret til å “overvinne” ved å anstrenge seg i prosjekta-ktivitetene. Disse anstrengelsene medførte ulike former for forandring som kom til

å utgjøre en forskjell i forhold til den enkelte deltakers kroppslig lagrede opplevelsesminner (Dewey 1980). Disse minnene fungerer i fortsettelsen som “spor”.

Ut fra et pedagogisk og danningsteoretisk perspektiv er det viktig at disse minnene/sporene kan fungere som ønskelige, at de kan være verdt å sette; som første-gangsspor (hyppigst blant de yngste BaKu-deltakerne) eller som bidrag til utdyping og/eller endring av allerede markerte minner (hyppigst blant de eldste barna), enten disse er bevisstgjorte for den berørte eller ei.

4.1 EN LIVSNÆR, PRAGMATISK BÅDE-OG-FILOSOFI

I tråd med Hegels lære om hvordan mennesket utvikler visshet om seg selv, fremheves de rent kroppslige, ikke bevisst erkjente erfaringer når vi forsøker å omtale noe av det observerte på BaKu i lys av teori.⁹ Disse ikke-bevisstgjorte, kroppslig lagrede **sporene** defineres som betydningsfulle for den enkelte deltakers utvikling av egen erkjennelse i møte og interaksjon med kunst. Dewey og Vygotskij var påvirket av Hegels dialektikk som, kort sagt, handlet om hvordan mennesket blir klar over seg selv som reflekterende vesen, og med en viss innflytelse på eget liv.

I sin kreativitetsteori utdypet Vygotskij det dialektiske forhold mellom reproduksjon og kreativitet (Vygotskij 1998). Dewey realiserte en lignende dialektikk i forholdet teori-empiri ved vekselvis å fokusere på den kontinentale filosofitradisjon etter Hegel og den (den gang) nye og radikale forskning som naturvitenskapsmannen Charles R. Darwin (1809-82) offentliggjorde det året Dewey ble født (Darwin 1990). I dag, anno 2008, er en slik dialektisk, teoretisk tilnærming til praksisfeltet aktuell på ny, men nå blant annet med utgangspunkt i nye tekniske redskaper, ikke minst innen naturvitenskapens forskningsfelt (Damasio 1994, Zaidel 2005), og i en senmoderne kulturell kontekst.

Uavsluttede dialektiske bevegelser mellom et humanistisk og et naturvitenskapelig ståsted – men der humaniora utgjør den teoretiske basis – er betegnende for rapportens “blikk”. Det er inspirert av John Dewey (1859-1952) og hans arbeid for å bygge pragmatisk motiverte allianser mellom poetiske (som her fungerer som synonym for kunstneriske) og sakprosadominerte ytringsformer. Et mål og tiltak i den forbindelse var å *bringe kunsten tilbake til enkeltmenneskenes liv*, slik Dewey proklamerte hensikten bak utviklingen av sin kunstteori (Dewey 1980).

Dette var nettopp noe av det vi kan si at BaKu ble et fremstøt for, men med den spesifisering at enkeltmenneskene først og fremst var barn med færre egenopplevde erfaringer enn voksne. Barn er “ferskere”, og derfor blant annet mindre forutinntatte. Sporene – minnene kunstverkene setter i det enkelte barn – kan dermed vise seg som tydeligere og mer betydningsfulle i forhold til hva barnet kommer til å gjøre når det senere møter nye utfordringer som også vil sette spor. Sporene som settes i barnets første leveår blir grunnlagsmaterialet for dets senere relasjonelle forståelse og mest nærliggende handlingsmuligheter. Fra et pedagogisk perspektiv er det da vesentlig å la barn få være i optimale estetiske opplevelser, samt invitere dem til å delta i utfordrende aktiviteter så de selv kan gjøre seg relevante, gode erfaringer.

I dag kan den teoretiske alliansen mellom ulike faglige tilnærminger til kunstmøtene blant annet være en allianse mellom kunstneriske, frie assosiasjoner og tolkninger på den ene siden og nevrobiologiske undersøkelser og resultater på den andre siden. Begge innfallsvinkler må imidlertid fremdeles forholde seg innen en språklig fundert diskurs. Det vil igjen si innen en bevisst erfart erkjennelsesform som beror på språklig interaksjon.

En slik utfordring er blant andre gjort rede for allerede av Hegel da han problematiserte dialektikkens tilnærmingsform overfor sin leser av verket *Åndens fenomenologi* fra 1807. Hegel ønsket å berøre og å utfordre sin lesers nysgjerrighet og ønske om å “gripe det ubegripelige” ved nettopp å “sette det abstrakte på begrep”. Det handlet om å anstrenge seg for å konkretisere det foreløpig abstrakte, men sanselig registrerte, slik at det ble bevisst registrert og dermed bevisstgjort. Dette skjedde de gangene barna ytret seg, gestaltet sine opplevelser, og dermed plasserte seg selv i verden, for seg selv og for hverandre.

4.1.1 Lek, medvirkning og danning

I leken har barnet det fortrinn at det oftest styrer læreprosessen sin selv i større grad enn i en lærer- eller læremiddelstyrt kontekst. I leken kan barnet sette rammer for egen virksomhet ut fra seg selv og sin egen fysiske og psykiske tilstand. De lekte hendelsene fremstår som nødvendige for barnet, for at det skal kunne gripe noe av det vi gjerne omtaler som kunstens og lekens vesen. Det handler om en form for utprøving og stilisering av en indre (subjektiv) og en ytre (objektivt) form for virkelighet. Leken er en følge av det Dewey var så opptatt av, både i sin

kunstteori og i tekstene han skrev om erfaring og læring; betydningen av å bli berørt, gjøre (handle) og å reflektere over handlingene.

Enkelte kunstnere har nettopp anstrengt seg for å gripe fatt i og etterligne det de oppfattet som det ukultiverte barnet. Flere har også vært oppsatt på å lære fra de såkalt primitive ville. (Jfr. maleren Gauguins interesse for innbyggerne på Tahiti og det han oppfattet som deres enkle, ekte livsførsel.) I løpet av sin lange karriere, påla billedkunstneren Picasso seg selv ved flere anledninger vesentlige anstrengelser for å avlære seg sin egen tillærte måte å se, tenke og handle på i *sitt* kunstneriske arbeid. Dette gjorde han for å komme nærmere det han forsto som den mest grunnleggende fremgangsmåte i forhold til de mange og ulike arbeidsoppgaver han selv valgte seg. Det paradoksale her var at han nettopp måtte anstrenge seg i betydningen disiplinere seg selv (ta i bruk selvpålagte restriksjoner og operere innen klare rammer) for å tilegne seg et såkalt barnlige sinnelag og en barnlig handlingsform.

Teoretisk beveger vi oss her i tradisjonen etter Schiller, men i en ny kontekst og med omvendt “fortegn”. Med utgangspunkt i Schillers idé om at mennesket utvikler sin opprinnelige (1.) natur ved å kultivere seg via sin 2. natur – slik at den 1. kunne fremstå best og mest mulig helhetlig – kan vi si at Picasso søkte å reversere denne prosessen. (Østbye 2007:47)

Ut fra ideen om et dialektisk dannelsesperspektiv er det imidlertid ikke mulig å uten videre bevisst bestemme seg for å “glemme”; nullstille seg i forhold til allerede erfarte opplevelser og innøvde ferdigheter. I så måte er lekende erfaringer minst like vesentlige som de tradisjonelt “skoleaktige”:

For barn er lek den mest nærliggende *selv-dannende* aktivitetsform. Såfremt de er friske og ikke føler seg truet, har barn en egen, indre trang til å pålegge seg selv utfordringer som innebærer restriksjoner. Dette gjør de frivillig fordi aktiviteten innebærer en tilfredsstillelse i seg selv. Det handler om å utfordre egen kapasitet ved å utforske noe de i utgangspunktet ikke har herredømme over, men som de oppfatter som forlokkende på en eller annen måte.

Kunstneriske prosesser kan karakteriseres på lignende vis: Kunstneren forsøker å nærme seg noe u-begripelig som samtidig oppfattes som vesentlig ved å “fange” dette i en ytring.¹⁰ Som barnets lek kan kunstnerens arbeidsprosess omfatte glede og frustrasjoner, hindringer og tilfredsstillelse – både ved det å være i selve aktiviteten og i ettertid. Drivkraften bak kunstnerens så vel som det lekende barnets

aktivitet handler blant annet om følelsen av å være til og å være en del av ett eller annet ut over seg selv og sin egen kropp.

Kunstprosjektene i BaKu var i utgangspunktet planlagt ut fra en lekende tilnærming til interaksjon mellom barn, kunst og profesjonelle kunstnere. Rommene dette skulle foregå i, var på forhånd tilrettelagt av sistnevnte for barna med tanke på at de skulle få ta del i prosesser som bød på slike udefinerte utfordringer.

4.1.2 Konklusjon: Glede og nytte

BaKu-barna så i stor grad ut til å oppfatte det de deltok i som relevant i seg selv. Med utgangspunkt i barnas kroppslige uttrykk (interesse som ble synliggjort ved konsentrasjon og entusiasme) kan vi si at de tok del i en aktivitet som de selv opplevde som **verdifull å holde på med i seg selv**. Dermed anstrengte de seg for å fullføre noe ut fra sin personlige interesse.

For de fleste deltakerne på BaKu så aktivitetene de var involverte i her ut til å frembringe glede og tilfredsstillelse. Det gjaldt selv om det ikke var klart hvordan “produktet” ville se ut eller hva som kom til å skje underveis. Samtidig innebar disse prosessene såkalte selv-dannende momenter som vi skal se nærmere på:

4.2 MOTSTAND OG MULIGE OVERSKRIDELSER

Uansett om hovedfokus rettes mot forskning eller kunst som den dominerende uttrykksform, innebærer forsøk på å si noe om det som skjedde i løpet av BaKu-festivalen ett eller annet som kan registreres som en form for motstand (*Gegenstand*) i den hegelske betydningen av ordet. Begrepet omfatter både hindring og en viss forhåpning om en eller annen form for overskridende – erkjennelsesutvidende – forandring. Man blir både *løftet opp* og *oppløftet* (Østbye 2007:57-59).

I BaKu-verkstedene kan vi si at barna, men også kunstnerne, møtte og forholdt seg aktivt utprøvende overfor en form for fascinasjon som også innebar en viss motstand (om enn i ulik grad). Denne utfordringen kunne blant annet handle om sjenanse for å kle seg ut og la seg fotografere, kilingen i magen idet de stakk hånden ned i vannbollen og så at bevegelsene deres innvirket på videoinstallasjonen på uforutsigbart vis, eller følelsen som oppsto idet de tok imot den lille klumpen av plastilina og dermed aksepterte at de skulle lage noe som andre kunne se og kanskje ville kommentere. De skulle selv utforme noe som til slutt ville være en

del av et større bilde som kunne leve videre etter at de selv hadde avsluttet BaKu-besøket. Det de utformet skulle bli en del av et *produkt* som var markert med deres navn, dato og selvvalgte tittel. Det de laget skulle inngå som en del av et større, felles, offentlig (uforutsigbart) resultat. Fellesarbeidet endret og utviklet seg daglig ved at tilskudd fra nye barnegrupper ble føyd til.

De profesjonelle kunstnernes utfordring var blant annet forbundet med tanken på potensiell uvillighet, misforståelser, i verste fall motarbeiding fra barna og/eller deres ledsagere i løpet av prosjektseansene.

Barna gav selv uttrykk for at de opplevde begrensning i det at plastilinabiten de skulle jobbe med var så liten. For barna fungerte begrensningen som spore til nyansering og finmotorisk anstrengelse og utprøving.

BaKu-barna så ut til å oppfatte kunstaktivitetene som overkommelige, men ikke som motstandsløse (og dermed uinteressante/kjedelige). Sett under ett, syntes barna å finne aktivitetene relevante – passe utfordrende – enten de var fem eller tolv år gamle. Det var med andre ord ett eller annet ved dem som motiverte barna, uavhengig av alder, erfarings- og ferdighetsgrunnlag (jfr. Del 3). Graden av opplevd utfordring for det enkelte barn i de ulike kunstprosjektene er imidlertid ikke kjent, selv om enkelte gav uttrykk for at dette kunne være i skumleste laget (6.1.1).

4.2.1 Tilpasning og midlertidig underkastelse

Danningsfenomenet innebærer en form for dialektisk veksling mellom selvstendig, fri handling og midlertidig underkastelse. Vi kan for eksempel si at barnet underkaster seg kunstnerens instruksjoner for i neste omgang å kunne transformere denne handlingen til noe overskridende og erkjennelsesutvidende i forhold til sitt eget liv.

Innen BaKus kontekst blir begrepet danning brukt som motsats til fenomenet tilpassing (Skjervheim 1992). Mens danning innebærer *midlertidig* tilpasning og underkastelse, viser begrepet tilpasning til en mer permanent innordning til regler og rammer som allerede er satt. Danningsprosessen midlertidige tilpasninger skjedde for eksempel da barna måtte innordne seg fotografens anvisninger (2.1.1) eller da de ikke fikk så mye plastilina som de ville, men måtte forholde seg til en liten materialklump (2.2.1). Med hensyn til *Peemut*-installasjonen kan selve usikkerheten i forhold til hva som kunne skje i dette rommet – visuelt, auditivt og taktilt – oppfattes som en potensiell hindring i betydningen “skummel” eller “usik-

ker” situasjon som barna ble oppfordret til å bryne seg mot og overvinne (6.1.1). Når arbeidet var utført på en måte som aktøren(e) vurderte som verdifull, kan vi si at prosessens anstrengelser hadde gitt aktørene anledning til mestring og følelse av autonomi. (*Dette var vanskelig, men gøy – og vi klarte det!*)

BaKu-aktivitetene, men også andre kunstformidlingsbaserte praksiser som gir rom for refleksjon, innebærer i sin form mulighet til individuell tilpasning i forhold til subjektiv livssituasjon og forhistorie (Østbye 2007:161-162). Vi kan si at BaKu-barna fikk anledning til å forholde seg til og forsøksvis handle, først og fremst innen et kroppslig – et estetisk definert – område. Barna gestaltet seg på synlig vis ved å posere foran kamera, lage figurer i plastilina eller (av mer flyktig karakter) ved å merke seg hvordan håndbevegelsene de gjorde i vannbollen førte til synlige effekter på lysbildets nattehimmel.

Slike aktiviteter kan defineres som *estetisk funderte, erkjennelsesutvidende læreprosesser*. Her defineres videre kunst som *eksperimentelle kommunikasjonsfremstøt* (ibid:160). På BaKu skjedde dette i en lekende atmosfære som så ut til å fungere bra for en vid målgruppe. De kunstbaserte aktivitetene innebar noe som motakerne i vesentlig grad så ut til å kunne tilpasse og bruke i forhold til sine subjektive liv i øyeblikket, uavhengig av alder.

4.2.2 Konklusjon: Hegelsk dialektikk og aktivitetens egenverdi

Med referanse til Hegels utdyping av det dialektiske forholdet mellom den såkalte *herre-trell-posisjonen*, kan vi si at den som gjennomgår en dannelsingsprosess gjennomgår en form for “midlertidig eller foreløpig underkastelse” i forhold til sin(e) interaksjonspartner(e) enten det er andre mennesker eller noe – ett eller annet materiale – som de skal forme rent fysisk.

Innen BaKus kontekst kan vi blant annet tenke oss at dette skjedde de gangene barnet – i tanke og/eller følelse – “så seg selv” i en underlegen rolle; for eksempel som foto-objekt. Det kunne også forekomme de gangene barnet strevde for å få til å lage det som vedkommende hadde bestemt seg for å lage i plastilina. Det gjaldt også de gangene barna med ubehag tenkte på noe de var redde for eller syntes var ekkelt da de var i prosjektet *Livet under steinen*. I forhold til videoinstallasjonen kan vi si at barnet midlertidig underla seg de interaktive prosessene som installasjonen inviterte til.

Ved å “tre ut av” og forsøke å sette ord på noe av det som skjedde i de nevnte aktivitetene, kunne barna igjen innta “regissørposisjonen” i sine egne, respektive

liv. I ettertid vil de da kunne sies å ha inntatt herredømme over sine selv igjen i den forstand at de hadde gjennomlevd og anerkjent sine egne opplevelser i de enkelte prosjektene. Disse opplevelsene fungerte da som overskridende erfaringer. Erfaringer herfra kan fungere som referanser i senere, lignende relasjonelt triggende situasjoner. *Det* innebærer at det enkelte barn da kan handle med **større frihet**.

En slik perspektivering innebærer videre at disse barna vil ha en mer selvstendig mulighet til å gjenkjenne lignende opplevelser hos andre. Slik sett vil de også lettere kunne anerkjenne den Andres ytringer, også når disse ikke er språklig formulerte. På grunn av en slik følelsesbasert gjenkjennelse kan vi igjen forestille oss at avstanden til den Andre kan kjennes mindre (jfr. Rorty 1991).

Som i barneinitiert rollelek – der barna gjerne umiddelbart får reaksjoner på sin atferd fra lekekameratene – fikk barna raskt tilbakemelding på at det de gjorde utgjorde en forskjell i forhold til egne og andres virkelighetsoppfatninger på BaKu. Den lekende stemning som preget aktivitetene omfattet midlertidige underkastelser, usikkerhet og anstrengelse så vel som spenning, fryd og glede. Slike karakteristika kan like gjerne brukes om kunstnerens og om den naturvitenskapelig forskerens intense arbeid innen deres respektive arbeidsområder. Det handler om grunnleggende dannelsesvirksomme aktiviteter.

DEL 5

KROPPSLIGE REFLEKSJONER

Prosessen som kunstneren går gjennom i sitt arbeid med materialet for å skape et kunstobjekt og prosessen som en aktiv betrakter inngår i når hun interagerer med kunsten har mange felles karakteristika: Som kunstneren danner også den aktive “betrakter” seg selv når hun ytrer seg i interaksjon med kunstverket (Østbye 2007).

På BaKu var ikke barna betraktere, men aktive medvirkende i en kunstnerisk prosess. Som i filosofi med barnaktiviteter, der barna deltar som aktivt filosoferende og herved gjør seg kjent med en slik måte å forholde seg til verden på, ble barna på BaKu invitert til å gjøre seg kjent med tre ulike kunstrelaterte prosesser (ibid:171).

Avsnittene under utgjør et forsøk på få frem spenningen mellom opplevelser på kroppslige, ikke-bevisst reflekterte områder i aktørenes kropp – deres kroppslige bevissthet og erfaringstilegnelser – og deres intellektuelt bevisstgjørende prosesser. Estetisk erkjennelse og danning som intendert erfaringstilegnelse må ikke behandles separat. Begge former for opplevelse bidrar til å styrke aktørenes mulighet for livsmestring: Ved å dvele ved estetikkens emosjonelle opplevelser kan vi si at barna oppøver varhet overfor estetiske uttrykk. Det skjer ved at de kjenner etter hvordan noe, for eksempel følelsen av noe skummelt, virker – rent kroppslig. Når de så får anledning til å gjøre noe som synlig bidrar til å utgjøre en forskjell, erfarer de samtidig intellektuelt at “noe” er – det føles – annerledes når de har hatt anledning til å bli oppmerksom på følelsen.

5.1 TRE ULIKE ERKJENNELSESOMRÅDER

I teorien kan vi snakke om ulike måter å erkjenne på. De ulike kunstformidlingsformene omtalt i Del 1 legger ulik vekt på disse forskjellige erkjennelsesområdene.

Det som skjedde på BaKu kan lokaliseres og organiseres innen følgende refleksive områder i og mellom aktørene (jfr. modellen av *Selvet som en oscillerende sirkel av sirkler* i Østbye 2006, 2007):

5.2 TRE ERKJENNELSESOMRÅDER SOM INTERAGERER INNBYRDES

- **Det persiperte:** Dette er somatiske områder som nevrologer og biologer i dag kan registrere og lokalisere ved hjelp av avansert, teknisk utstyr (jfr. Zaidel 2005). Vi som ikke har anledning til å bruke slikt verktøy kan – i alle fall tidvis – kjenne at noe skjer, rent kroppslig, når vi sanser noe. Det handler om emosjonelle bevegelser som vi av og til kan registrere med det blotte øye eller øre – som kroppslige bevegelser, stemmeleie og energiske uttrykk, fokusert versus uengasjert blikk o.l. – og gjenkjenne i forhold til tidligere opplevelser (5.3).
- **Det ytrede:** Dette innebærer at barnet gjør ett eller annet. For eksempel kan det si noe, synge, tegne, gjøre dansende eller hoppende bevegelser, mime eller tegne (5.4).
- **Det bevisst reflekterte:** Kommunikasjon innen dette området skjer gjennom språk. Barnet ytrer seg om det som skjer/har skjedd ved en eller annen form for reflektert formulering, gjerne som en form for metarefleksjon (5.5).

Disse erkjennelsesområdene kan hjelpe oss når vi forsøker å si noe om BaKu-aktivitetenes dannelsesrelevans. I kunstprosjektene oppsto estetiske erfaringer i korte, uforutsigbare øyeblikksopplevelser så vel som i løpet av noe lengre dannelsesrelevante prosesser. Sistnevnte kan blant annet beskrives slik:

Mens de jobbet med plastilinaklumpen kan vi forestille oss at barna hadde en dialog. Det var en dialog som de hadde med seg selv så vel som med plastilinaen og den – mer eller mindre konkrete – forestillingen de hadde om hvordan figuren som de var i ferd med å forme skulle se ut. Den enkelte interagerer med seg selv og med det kunstobjektet hun eller han var i ferd med å virkeliggjøre. Slik kan vi si at de dannet seg selv ved at de stadig undret seg over forhold som blant annet omfattet følgende: *Hva skal jeg gjøre, og hva skal jeg ikke gjøre videre nå?* Og så gjorde de noe som bevirket en eller annen form for forandring. Andre ganger handlet de kanskje før de tenkte over hva de gjorde, langt mindre over hvorfor de gjorde det de gjorde.

Denne “spørsmålsstillingen” foregikk ikke kun eller primært intellektuelt (det vil si innen **det bevisst reflekterte** området, 5.5), men også på et ikke-språklig, et **ikke bevisstgjort**, men like fullt kroppslig vurderende område (Østbye 2007:115).

En slik indre, spørrende tankehandlingspraksis utgjør ett av de praktisk-teoretiske momenter som er felles for kunstnerens og barnets prosessstruktur. Noe av det som skiller dem, er blant annet kunstnerens kunnskaper og ferdigheter i forhold til bruk av materiale og verktøy, samt kjennskap til formalestetiske utfordringer og problemstillinger.

Sammenligner vi de ulike aldersgruppene på BaKu er det, som tidligere nevnt, en vesentlig gradsforskjell mellom de yngste og de eldste barna i forhold til refleksjon i den enkelte deltaker. Jo yngre barna var, desto mer direkte og uredigert kan vi tenke oss at disse hendelsene fremsto i forhold til vedkommendes tidligere, lignende erfaringer. Vurderingene og valgene som skjer i slike skapende prosesser er alltid somatisk funderte. Som barna, vektlegger kunstnere de forskjellige områder ulikt.

Forholder vi oss til de tre nevnte erkjennelsesområdene, kan vi si at det enkelte barn på BaKu vekselvis forholdt seg *primært* på alle de tre områdene: Hovedfokus varierende avhengig av barnets alder og biografi i tillegg til den rådende stemning i barnegruppen mer enn i forhold til hvilket prosjekt de var i.

Som i fabulerende og filosoferende kunstmøter (1.6.1, punkt 3), kunne BaKu-barna registrere at deres innspill bidro til at de selv og deres omgivelser – eller deres oppfatning av omgivelsene (blant andre lekekameratene) – forandret seg noe. Herved kan de komme til å *se* (seg selv og hverandre) med nye, mer nyanserte øyne.

En illustrasjon på en hendelse der hovedpersonen forsøksvis opererte på alle de tre områdene, var den yngste BaKu-deltakeren som egentlig (på grunn av sin unge alder) var utenfor arrangementets målgruppe: Barnet som laget pø(l)se og eksemplifiserte nettopp hvordan hun bidro i sin egen dannelsesprosess (3.2).

5.3 DET PERSIPERTE (MEN IKKE BEVISST ERKJENTE)

Barn som deltar i *Klangfugl*-lignende aktiviteter, handler først og fremst på det persiperte erkjennelsesområdet. Vi har lett for å overse betydningen av at dette er et refleksjonsområde som fortsetter å følge oss og påvirke våre vurderinger, handlinger og dermed vår **livskvalitet gjennom hele livet**.

5.3.1 *Toddlernes*¹¹ interaksjons- og kommunikasjonspraksis

Nyere forskningsresultater vedrørende kommunikasjon mellom de såkalte *toddlerne* har gitt oss interessant innsikt i hvordan små barn kan interagere og bygge opp relasjoner uten å snakke sammen (Løkken 2004). Interaktiv handling mellom *toddlerne* har relevante paralleller til interaksjon som skjer i kunst med barn- så vel som i kunst for barn-baserte aktiviteter. Som *toddlerne*, kommuniserer imidlertid mennesker i alle aldre ofte direkte, uten å gå veien om talespråket, når vi be-

driver lekende, kunstbasert/-relatert interaksjon, som på BaKu.

Ser vi på noe av det som lett får barn til å le, er det ofte ikke-lineært ytrede kommunikasjonsfremstøt – for eksempel en spesiell ansiktsgrimase, kroppspositur eller gange, spesielle lyder eller uvante koplinger mellom lyder og bevegelser. Kort sagt: Det handler om kroppsnaere, estetisk baserte ytringer. Slike nonverbale kommunikasjonsprosesser opphører ikke når vi blir eldre og talespråket i mange kommunikasjonssituasjoner overtar som den bevisst registrerte kommunikasjonsform.

Med utgangspunkt i slike persiperte opplevelser kan den enkelte gjøre noe som de andre som er til stede oppfatter og tolker i ulike retninger. Hvordan det som skjer tolkes, er avhengig av det enkelte subjekts somatiske minnelager. Avhengig av deres språklige kompetanse kan de også (i mer og mindre nyansert grad) uttale seg om det de opplever. Slike persiperte og språkbaserte minner kan **interagere** i kroppen **uavhengig av vår vilje**.

Spedbarnsforskning basert på analyser av små barns interaksjon med omverdenen (Stern 2003) har ellers bidradd til å utvide vår teoretiske forståelse av noe av det som skjer med oss mennesker ut fra et erkjennelsesteoretisk perspektiv når vi bedriver lekende, kunstrelatert interaksjon – som på BaKu. Data fra nyere hjerneforskning er i ferd med å by oss nye måter å se og snakke om dette på (jfr. Damasio og Zaidel).

Eksempler på registrert aktivitet her er barnet som smiler og viser glede ved synet av en av rekvisittene eller ved poseringen til en av de andre i fotorommet.¹² Det kan videre være barnet som fascineres og opplever en form for gjenkjennelse når det føler den glatte porselensoverflaten på en av de små figurene i utstillingsavdelingen med de små gravemaskinene, – eller når det registrerer sin egen følte styrke idet det fysisk kjenner konsistensen i plastilinaklumpen mellom fingertuppene. Videre kan det handle om barnet som føler ubehag ved å ha hendene i det kalde vannet i bollen, høre den merkelige lyden i videoinstallasjonen, eller kjenner gleden ved å oppdage at det er barnets egne håndbevegelser som fører til en endring på himmelen i bildet på veggen (jfr. fotnote 13).

I motsetning til andre mer logisk resonnerende og rasjonalistisk fokuserte aktiviteter fremstår kunsten – som leken – som en særlig gunstig arena for opplevelser og videre kroppslig bearbeiding av slike opplevelser – uten at vi har full oversikt over “hva som faktisk foregår”. BaKu-deltakerne tok med seg vesentlige opplevelser fra dette kroppslig uttrykksfokuserende erkjennelsesområdet.

5.3.2 Konklusjon: Persepsjon og somatisk erkjennelse

Dette forholdsvis unge forskningsfeltet (som naturvitenskapelig tema) ser ut til å utfordre våre forestillinger om vanntette diskursive skiller mellom en poetisk, en filosofisk og en naturvitenskapelig språkbruk. Praksisfeltet fordrer tverrfaglig forskning og utvikling av nye metaforer på tvers av tradisjonelt atskilte fagområder.

Et poeng ved en slik perspektivering er blant annet at alle disse fagområdene (på ett eller annet vis) er beroende av sansning og persepsjon som den første, motiverende faktor ved oppstarten av en dannelsingsprosess.

En diskursiv (språklig formulert) refleksjon kan ikke oppstå uten at det først har skjedd en form for berøring og dermed persipert, emosjonell bevegelse i den som reflekterer. Denne bevegelsen skjer på grunnlag av noe som hender mellom de som er involvert. (Jfr. uttrykket relasjonell kunst og relasjonelt fundert respons.)

Ut fra denne rapportens danningsteoretisk perspektiv er det viktig å fremheve interaksjon innen dette erkjennelsesområdet som betydningsfullt for mennesker i alle aldre. Det er blant annet slik fordi de estetiske bevegelser i oss fortsetter å være virksomme og dermed påvirke våre vurderinger og handlemåter – som igjen er avgjørende for vår livskvalitet –uavhengig av alder.

5.4 DET YTREDE: OPPLEVELSE OG ERFARING I LEKENDE HANDLING

BaKus erfaringsarena er kunstens og lekens, og impliserer utforskende, utprøvende utspill. Her prøver barnet – men faktisk også den profesjonelle kunstneren – ut sine mer og mindre abstrakte idéer og følelsesinntrykk: I kunsten og leken søkes fornemmelser og opplevelser konkretisert som første bevisste, men også som ubevisst motiverte **handlinger**.

De fleste BaKu-barna handlet i vesentlig grad innen et aktivt ytrende erkjennelsesområde. Det var også intensjonen fra arrangørenes side. Det var forventet at barna først og fremst skulle ytre seg ved å handle – rent fysisk, materielt – i annen rekke også språklig.

I ytringen opplever barnet at det, metaforisk beskrevet, “kaster seg selv ut i verden”.¹³ Herfra kan det erfare at ytringen bevirker en forskjell i forhold til omgivelsene. Barnet identifiserer seg selv – og bli identifisert av andre – ved sine ytringer. Her ligger kunst med barn-arrangementenes potensial ut fra et kunstpedagogisk, men også ut fra et psykologisk og identitetsskapings- så vel som ut fra et læringsteoretisk perspektiv.

De tre kunstprosessene på BaKu var i ulik grad eksemplariske i forhold til et slikt perspektiv og en slik praksis. Prosessene som den enkelte deltaker var involvert i, innebar tidvis bevisste refleksjoner. Andre ganger var ikke nødvendigvis handlingen bevisst, men ble utløst ved ikke-reflekterte persepsjoner.

Fotoatelieret: I fotoatelieret var barnas rolle i liten grad selvstyrt. Samtidig kan denne *workshop*'en sies å innebære et vesentlig potensial for omfattende eksperimentering og ytringer.

Mens de aller yngste BaKu-deltakerne kanskje ikke alltid fikk helt med seg hva de var med på/hvilken rolle de fikk seg tildelt her, kan vi trygt si at skolebarna hadde forestillinger – ut fra egne opplevelser – om hvem de forestilte da de fikk på seg Batmandrakten, bandasjen eller kongekappen. Kanskje var det vesentligste barna satt igjen med herfra selve **følelsesminnet** om opplevelsen av å kjenne i betydningen **føle** (om enn kun i korte sekvenser) hvordan det kunne oppleves å “**være**” i ulike karakterer/roller? Hvordan den enkelte følte seg, har vi liten faktisk dokumentasjon på (jfr. det forrige omtalte erkjennelsesområdet, 5.3).

Her handler det fremfor alt om kroppslige, ikke nødvendigvis tanke- eller språklig bevisstgjorte, erfaringer. (Alle erfaringene vi viser til i rapporten refereres imidlertid til som kroppslig funderte.) Sekundært utgjorde erfaringene herfra de bevisstgjorte identiteter; som nyanserte symboler for mellommenneskelige relasjoner og funksjoner (for eksempel *hjelper, den mektige, flotte, sterke, eller det motsatte*).

Uansett kan vi si at ved å ta på seg utkleddingsutstyr, fikk barna mulighet til å utvide sine følelsesfunderte erfaringsrepertoar. Såfremt de fikk eller i ettertid selv tok seg tid til å reflektere over det de opplevde her, gav denne aktiviteten rik anledning til utforskning av deltakernes subjektive følelser. Når disse først var emosjonelt trigget, kunne den enkelte reflektere over egne følelsesbaserte minner uten at andre måtte orienteres.

Ifølge Dewey er slik tankeaktivitet også en form for handling. Hvorvidt slike tankehandlinger hører inn under det vi i denne rapporten beskriver som danning ved overskridende erfaring, er et interessant spørsmål i den forstand at tankeaktiviteten er satt i gang: En prosess er startet. Om så tankehandlingen ble ytret der og da – på BaKu eller ikke – er kanskje ikke så viktig?

Livet under steinen: Når og i hvilken grad de ulike erkjennelsesområder i det enkelte barn var dominerende, var ikke alltid mulig å observere her heller. Det enkleste å dokumentere (uten nevrologenes måleutstyr eller ved tolkning av filmet kroppsspråk) er situasjoner der barnet selv gav uttrykk for sin egen erfaring; ved tale eller ved aktivt å påpeke hva det hadde gjort.

Et eksempel her er den tidligere nevnte piken på under tre år som stolt viste frem plastilinafiguren hun hadde laget. Hun påkalte omgivelsenes oppmerksomhet ved å holde frem figuren samtidig som hun vekselvis så på sitt eget plastilinaprodukt og på sine tilhørere mens hun sa: *Se, pø(l)se!* Idet hun samtidig navngav det, kan vi videre si at hun gav uttrykk for egen refleksjon innen det neste, det vil si det bevisste, språkbaserte erkjennelsesområdet.

Peemut-installasjonen: Aktivitetene i *Peemut*-rommet var trolig det verkstedstilbudet som var mest basert på det å gjøre noe uten å vite på forhånd hva utfallet kunne bli, samtidig som handlingen umiddelbart medførte en radikal, registrerbar forandring i omgivelsene.

Denne forandringen skjedde i høy grad uavhengig av aktørenes vilje, mulighet eller evne til å kommunisere hva hun eller han forårsaket ut over de sansbare forandringene som alle i rommet merket seg i øyeblikket.

5.4.1 Oppsummering: Ytringer som ulike objektiveringsfremstøt

Aktørene i kunstmøtene bidro i sine egne og hverandres dannelsesprosesser da de ytret seg om det kunstneren allerede hadde objektivert seg ved, men også da de interagererte med hverandres objektiveringer (Østbye 2007). Kunstmøtene det er referert til i denne rapporten, handlet om at “mottakerne” selv gjorde noe som gav seg synlige *materielle* utslag i det som i fortsettelsen ble definert som kunstobjektet.

Innen BaKus kontekstueringer refererer objektiveringene til følgende ulike ytringer:

- 1) De små **figurene** som barna modellerte i plastilina og monterte på det felles BaKu-arbeidet, så vel som
- 2) **kommentarene, beskrivelsene** og de tidvis korte **fortellingene** som de ytret i samtaler mens de var til stede i de ulike kunstprosjektene, spesielt i forbindelse med *Livet under steinen*.

I forhold til *Peemut*-installasjonen handlet det også om

3) hvordan de **beveget hender og andre kroppsdelene**, og

4) hvordan de (på eksperimentelt vis) **interagerer med visuelle endringer** på veggen i **bildet**, så vel som med de auditive endringer som oppsto hver gang de beveget seg innen visse topologiske felt i installasjonsrommet.

Men det handlet også om

5) **historiene** som de spant videre på i samtale om *Peemut*, eller historiene de formulerte seg imellom, for eksempel om hvem barna trodde bodde i den avbildede hytten. Når det gjelder *fotoatelieret*, blir det mindre tydelig hvordan barnas mer og mindre egeninitierte handlinger kom til å prege kunstobjektet.

Med kunstobjekt menes her

6) **fotografiene**; både de ubearbeidede og de som ble bearbeidet av kunstner i ettertid.

7) Unntakene i forhold til barnas (publikums) direkte initierte innflytelse her kan være de gangene barna **spontant endret uttrykk** i det øyeblikk fotografen knipset bildet. Slik sett ble fotografens kunstprosjekt tidvis preget på uforutsett vis av barna på en måte som var utilsiktet ut fra kunstnerens forhåndsbeskrevne intensjon. En slik form for intervensjon var imidlertid et moment som fotokunstneren var seg bevisst underveis, og som hun forhold seg aktiv til.

5.5 BEVISST REFLEKTERTE SAMTALER I KUNSTPROSJEKTENE

Dette erkjennelsesområdet var minst vektlagt fra arrangørens side. Det handler om den språklige (diskursive) erkjennelsesformen. Det er denne måten å kommunisere på som vi benytter når vi skal rapportere og eventuelt vurdere hva som skjer innen et estetisk fokusert handlingsrom. I vår kontekst spør vi for eksempel: Hvordan ble mulighetene for bevisst refleksjon ivaretatt, og hvordan fungerte eventuelt dette i de ulike aktivitetene, spesielt sett i forhold til de aldersgruppene som var representert på BaKu?

Foto-atelieret: Her hadde kunstneren på forhånd forventninger om refleksjon. Det viste seg i praksis at dette ble vanskelig å gjennomføre der og da. Spesielt gjaldt det de yngste barna, som lett ble litt usynlige oppi rekvisitter og teknisk utstyr. De var heller ikke så verbalt trenet at de raskt kunne respondere på fotografens spørsmål og utfordringer.

Barnas tilbakemeldinger og eventuelle videre samtaler her burde i hovedsak skjedd slik at de samtidig fikk oppleve at de voksne hadde tid til å gi dem oppmerksomhet; høre og respondere – spesielt på de yngstes ytringer – på stedet. De eldste barna var bedre i stand til å takle den faktiske situasjonen her ved å interagere både med hverandre, kunstneren, rekvisittene og teknikken **underveis**. Slik den var tilrettelagt (spesielt de første dagene) denne gang, så denne *foto-workshop*’en ut til å være best egnet til å få frem kunstnerens **refleksive intensjoner** blant 7. klassingene.

Derimot kan en tenke seg at ideen med å “skape ulike identiteter foran kamera” og reflektere over hva som da skjedde, også kan gjennomføres med yngre barn, men i mindre heseblesende tempo enn det som ofte var tilfelle denne gangen. Slik dette prosjektet var lagt opp, hadde form og innhold interessante utviklingspotensial i flere retninger:

Først og fremst handlet det om å begrense barnas valgmuligheter i forhold til hvem de ville “være”/ hvilken karakter de skulle prøve ut, og hvordan de skulle posere foran kamera. Deler av denne erfaringen ble da også tatt til følge allerede i løpet av de to BaKu-ukene, slik at de siste barnegruppene fikk en strammere redigering og færre muligheter med hensyn til tema og rollevalg. Det så ut til å fungere samlende både for fotografen og barna, og kreativt forløsende for fotografen.

Denne “innstramningen” så videre ut til å gi barna mer ro og dermed mulighet til å kjenne etter og fundere over kunstnerens intellektuelle innspill underveis. Dette gjaldt trolig først og fremst de yngste barna. De eldste så i større grad ut til å mestre utfordringene om raske rolleskift og instruksjoner i forhold til hvordan de skulle te seg foran kamera i tillegg til kunstnerens og hverandres kommentarer underveis. De eldste var også mer språklig aktive, både utspørrende og kommenterende mens fotograferingen pågikk, enten de selv var “på fotoscenen” eller de så på og bifalt eller kom med forslag til endringer vedrørende hverandres rolleskifter.

Noen av de yngste kunne gi uttrykk for at de ble lei; enten av å vente på tur, eller på at hele fotoseansen ble ferdig. Derimot gav de gjerne høylytt uttrykk for fascinasjon bare ved å se rekvisittene som var i rommet, og eventuelt leke seg med disse – også uten at de for eksempel trengte å ta på seg kostymer. De yngste så tidvis ut til å ha mer enn nok med å få av og på seg utkledningsutstyret, og de kom i liten grad frem med språklige kommentarer av klar betydning ut fra et erkjennelsesteoretisk perspektiv. Like fullt oppsto det situasjoner der enkelte barn tydelig opplevde noe eksepsjonelt ved å bevege seg ut over sin vante hverdag/sitt

vante “jeg”. Utkledde “prinsesser” kunne virkelig stråle der de satt med “prinsesseatributter” og dertil mottok beundrende kommentarer både fra voksne og barn som plutselig “så” og følte glansen fra “eventyrprinsessen” i den ellers så nøkterne, jeanskledd “Kari”.

Særlig de eldste barna kunne hatt utbytte av å språklig utforske og begrepsfeste noe av det de opplevde da de selv inntok en uvant rolle, for eksempel de gangene de så hverandre som nye karakterer ved hjelp av rekvisita, men også da de ble utfordret til å innta bestemte uttrykk (grimaser og kroppspositurer) og til dels overdrive disse. Fotoatelierets invitt til å kjenne på forskjellige, fantastiske roller innehar et potensial som danningsarena som ikke ble fullt ut realisert i løpet av de to BaKu-ukene. Aktørene fikk imidlertid til en viss grad gjøre seg erfaringer; prøve ut, utforske og øke sin bevissthet i forhold til hvem den enkelte er, ønsker, eller *ikke* ønsker å være. Det lekende element som utkledningen inviterer til innebærer en særlig mulighet for estetisk gjenkjennelse og erkjennelse: Barna kunne her bevege seg i en “liksom-verden” som ble presentert i en styrt, avgrenset og vokseninitiert kontekst som samtidig gjorde de lekende elementene i poseringen legitim (jfr. *katharsis*-effekten: 6.2.4).

Livet under steinen: Situasjonen i forhold til bevisst refleksjon blant de yngste var en annen i dette prosjektet. Her var tempo bedre tilpasset de besøkende i barnehagealder. Den ansvarlige kunstneren hadde lagt opp til dialog underveis; både mens de så på utstillingen og (mer uformelt) da barna selv satt og jobbet med plastilina. Samtalene tok utgangspunkt i kunstnerens fortelling fra eget liv. Barna ble invitert til å vekselvis fabulere og komme med hypoteser om hva de så, følte og tenkte. Her var tid og rom for barnas individuelle, biografiske innspill og for mer direkte fantaseringer underveis.

Avslutningsvis ble barna bedt om å gi figuren som de selv hadde laget et navn. Samtidig skulle de knytte denne til sitt eget navn. Herved kan vi si at de ble direkte oppfordret til å identifisere seg med produktet sitt, også for fremtiden (ved at navnet deres ble skrevet sammen med tittel på arbeidet). Særlig barnehage- og småskolebarna slapp ofte fabuleringsevnene sine skikkelig løs uten synlig tanke for fremtidige følger her. Fremfor alt gav de yngste uttrykk for **glede** over egne og hverandres kreative innspill, også språklige, **i øyeblikket**.

7. klassingene ble også synlig utfordret i denne aktiviteten. Det gjaldt både strevet for å få til den fysiske utformingen som de ønsket ved bruk av materialet og i forhold til de assosiasjoner som dette gav dem. Også de eldste fikk her anledning til ro, og til å fokusere på egne følelsesminner på en måte som det sjelden inviteres eksplisitt til i skolehverdagen. Dette sa de imidlertid lite om.

Peemut-installasjonen: Her kom barna selv oftest med faktaspørsmål av typen:

- *Hva er det?*
- *Hvorfor blir det sånn?*
- *Hvor kommer lyden fra?*

Selv ble de oppfordret til å fabulere over hvem *Peemut* var, og hvor han var. Ifølge kunstneren trengte *Peemut* hjelp til å lage nordlys, enten fordi han var gammel og trengte hvile, eller fordi han var bortreist. En gutt foreslo at *Peemut* var på ferie i Italia. Andre begynte da straks å fortelle om sine egne feriereiser til Berlin, Dyrehagen i Kristiansand eller til besteforeldrene i Nordheimsund – eller de fablet om *Peemuts* identitet eller om hva nordlyset var.

Peemut inviterte med andre ord til refleksjoner av naturvitenskapelige så vel som av fantaserende karakter. Men først og fremst kan stemningen blant de besøkende her karakteriseres ved fascinasjon, undring, enkelte ganger uro og skepsis – og noe utålmodighet blant enkelte som ville ha “ordentlig forklaring” eller “gjøre noe mer”. En naturvitenskapelig redegjørelse for fenomenet nordlys var imidlertid på siden av kunstnerens intensjon.

5.5.1 Metarefleksjon

Metarefleksjon viser her til forsøk på å sette ord på og utdype noe som har skjedd; hvordan det kan forklares og forstås – først og fremst av aktørene selv og med bruk av deres begrepsapparat. I hvor stor grad BaKu-aktivitetene kom til å bidra til en slik konkretisering og bevisstgjøring i og blant aktørene, er fremdeles uvisst. I metasamtaler kan deltakerne fortsette å utvikle de erkjennelsesrelevante prosessene som barna – i alle fall en god del av dem – ble involverte i, i løpet av BaKu-besøket. Kanskje nye tilnærmingmåter, teoretiske begreper og perspektiver kan fremtre og utvikle seg herfra?

Metarefleksjon i ettertid blant aktørene var ikke forhåndsplanlagt slik de tre prosjektene var forberedt og gjennomført. Barna ble i liten grad – i alle fall i regi

av BaKu – bedt om å ytre seg språklig om det de hadde opplevd i ettertid. Av og til ble de like vel oppfordret til å sette ord på noe av det de gjorde og til å beskrive hvilke minner aktiviteten satte i gang og hvordan de opplevde det.

På forhånd var det avtalt at forsker ikke skulle intervenere i barnas aktiviteter, fordi det kunne oppfattes forstyrrende i forhold til de respektive kunstners intensjoner og barnas prosesser og opplevelser der og da. Derimot sto hun fritt til å kontakte barnehagene og skolene i ettertid for å stille spørsmål i forhold til hvordan barna oppfattet det de hadde deltatt i. En slik form for innblanding kunne i uforutsigbar grad komme til å påvirke hva barna i ettertid ville huske og vektlegge fordi forskeren, som engasjert observatør, lett ville komme til å påvirke besvarelsene. Metasamtaler kan imidlertid gi deltakerne anledning til å formulere og utforske interessante momenter ved det de har deltatt i.

Dersom skolene og barnehagene fikk tilsendt spørsmål etter BaKu-besøket, ville det i høy grad være den voksne som formidlet spørsmålene i ettertid som fikk anledning til å “styre” informantenes oppmerksomhet og fokus i forhold til hva de husket og hvordan de husket – inklusive de følelser som disse minnene ble dominert av (jfr. samspill mellom førskolelæreren, Mattias og barna i Del 6). Selve spørsmålsformuleringene ville i seg selv også kunne fungere ledende.

Dette at informantenes minner om BaKu-opplevelsene blir påvirket av samtaleleder, blant annet ved hvilke temaer og perspektiver vedkommende gir tid og oppmerksomhet, er særlig aktuelt når informantene er små barn som ikke har rukket å opparbeide like sterke “minnespor” som de eldre (4.0ff). Eldre barn og voksne informanter har en annen mulighet til å vurdere og bevisst velge fokus i slike samtaler. Dessuten vil de kunne gi mer språklig nyanserte tilbakemeldinger i en slik etterundersøkelse, og de vil bedre kunne reflektere individuelt og gjøre private justeringer i forhold til hva de ønsker å dele av opplevelser og erfaringer med andre, og (ikke minst) hva de velger å holde for seg selv.

Metareflekterende samtaler i ettertid kunne bidradd til at de yngste også ble seg mer bevisst hva de hadde vært med på og hvordan det kunne omtales og forstås på ulike vis – ut fra *sine* forutsetninger (jfr. Østbye 2007:159).

5.5.2 Oppsummering: Didaktisk relatert metarefleksjon

Dersom en ønsker å utdype en form for metarefleksjon ved lignende arrangementer, vil det være nødvendig å avklare

1. *om* slike refleksive samtaler skal gjennomføres, og *når* (enten der og da i løpet av tiden de er i det enkelte prosjekt, i ettertid, men samme dag, eller på et senere tidspunkt),
2. *hvem* som skal planlegge og styre slike samtaler eller intervjuer, og
3. *hvilken form* de skal ha:
Skal det skje som (a) intervjuer, og i så fall åpne eller styrte?
Skal de foregå (b) gruppevis eller enkeltvis, for eksempel i form av (c) skriftlige avkrysningsskjemaer der barna selv fyller ut besvarelsene, eller skal (d) en voksen stå for skriftligheten av barnas besvarelser? (– spesielt aktuelt i barneha-
gene). Skal samtalen ledes i forhold til (e) bestemte kategorier, eller skal den ha
en (f) åpen, filosoferende eller kanskje først og fremst fabulerende form?
Skal (g) alle svare på alle spørsmål eller i det minste få en konkret sjanse til å
besvare spørsmålene selv, eller skal det være slik at (h) de mest taleføre (som så
ofte ellers) får føre an i samtalen?
4. Det bør også avklares på forhånd *hvorfor* en velger, eller ikke velger, å avholde
en slik form for metarefleksjon over det som skjedde.¹⁴ Det vil være til hjelp,
som en form for avgrensning og spissing, i forhold til eventuelle “forskerblikk”.

5.5.3 Konklusjon: Refleksjon og metarefleksjon

På utstillingen *Livet under steinen* og verkstedet tilknyttet dette ble det som skjedde **samtidig** samtalt om på en måte som innbød til intellektuell refleksjon over de minner, følelser og taktile opplevelser som var virksomme her.

Aktiviteter her gav med andre ord anledning til slik refleksjon i tillegg til at her ble oppmuntret til fabulering. De gangene barna nærmet seg spørsmålsstillinger av mer filosoferende karakter, var det **rom** for, og det ble gitt **tid** til slik virksomhet.

I de to andre prosjektene var det lagt mindre til rette for refleksjon, spesielt metarefleksjon (ut over konkrete, sporadiske kommentarer og beskrivelser av det som foregikk i øyeblikket). Skulle det være ønskelig, ville det like vel være praktisk mulig å legge bedre til rette for at refleksive samtaler ble en del av aktiviteten der også. Det var imidlertid ikke noe klart forhåndsuttalt ønske:

BaKu inviterte først og fremst til aktiviteter der den estetiske opplevelsen i øyeblikket ble vurdert som verdi og måloppnåelse nok i seg selv.

5.6 KONKLUSJON: HELHETLIG PERSPEKTIV PÅ BARN, KUNST OG DANNING

I det de ytret seg ut fra sin egen intensjon om å gjøre nettopp det, ser vi at barna – og kunstnerne – bidro bevisst og aktivt i sine egne dannelsingsprosesser. Ut fra denne rapportens erkjennelsesteoretiske perspektiv, og der målet for aktivitetene som det rapporteres om var å skape grobunn i den enkelte for økt livsmestring, blir noe av det interessante (men fremdeles forholdsvis skjulte) hvilke minner barna reaktiverer og eventuelt bearbeider og utvikler. En detaljert innsikt i dette er imidlertid ikke nødvendig for å kunne si om aktivitetene er verdifulle eller ei. Det som er viktig i forhold til arrangørens ansvar er om det som skjer er etisk forsvarlig, og om det bidrar til at aktørene nærmer seg overordnede mål som er formulert i barnehagens rammeplan og grunnskolens læreplan.

Det vi kan si noe om, er at deltakerne på BaKu selv har bidradd til å utforme spor; først og fremst emosjonelt baserte følelsspor. Disse følelssessporene omfatter ulike persiperte opplevelser og handlinger – ytringer av ulike slag – fra stemningsminner til tale, fysisk objektproduksjon og bevisstgjorte (kognitivt erkjente) erfaringer. Herfra vil den videre effekten av BaKu-opplevelsene bero på hvordan deltakerne selv eventuelt utvider, nyanserer og raffinerer egne og hverandres erfaringer i ettertid.

Ser vi på de ulike kunstformidlingspraksiser omtalt i 1.6.1, kan vi tenke oss at barna som er med i et samtalefokusert kunstmøte forsøksvis utfordres til å interagere med kunsten og samtalepartnerne på “det bevisst reflekterte erkjennelsesområdet”. Dette området er imidlertid ikke bare avhengig av at barnet har utviklet språklig kompetanse og begrepsforståelse. For å kunne delta her, er barnet først og fremst avhengig av tidligere følelsesbaserte – relasjonelt betingede – opplevelser. Ut fra et slikt perspektiv gir det mening å si at jo yngre barna er, desto færre referanser vil de ha (Vygotskij 1998). Det var for eksempel aktuelt da de ble bedt om å forestille seg og utforme noe de syntes var skummelt.

De eldste barna har flere slike referanser, som de i tillegg (på grunn av sin alder og minnemengde) allerede har hatt anledning til å bearbeide – både bevisst og ikke bevisst (jfr. Østbye 2007, kapittel 5). Slik bevisstgjørende ytring ble også eksemplifisert da kunstneren bak *Livet under steinen* fortalte om egne barndomsopplevelser og hvordan hun hadde forholdt seg aktivt til disse i ettertid.

DEL 6

KREATIV UTFORSKNING; SAMSPILL I GRENSELAND

Et fremtredende trekk ved det som skjedde på BaKu som kom tydelig frem for en ikke-deltagende observatør, var hvordan grensene mellom lek og kunst, fantasi og virkelighet, anstrengelse og estetisk opplevelse (karakterisert ved motsetninger som nifs utfordring eller ren gledesutfoldelse) tidvis ble visket bort mens barna interagerer i de ulike kunstprosjektene.

Vi har sett at kunstverk som arena for deltakernes subjektive dannelsesprosesser har mange karakteristika felles med leken. I lek kan aktørene prøve ut egne grenser og handlingskompetanser innen mange og uensartede holdninger og ferdigheter – inklusive intellektuell kapasitet. Ved selv å gjøre, og se at det de gjorde bevirket en forskjell i forhold til omgivelsene, fikk BaKu-barna samtidig anledning til å agere som reelt medvirkende i sine egne selv-skapende prosesser. Ikke minst kunne den enkelte registrere at noe skjedde, hvordan noe føltes rent kroppslig.

6.1 BETYDNINGEN AV DE VOKSNES SAMSPILL

I det følgende skal vi, så langt, oppsummere rapporten ved å følge en gruppe på fem 4,5 år gamle gutter sammen med en førskolelærer rundt i de tre prosjektene. Fokus er rettet mot det forskerblikket så og registrerte som skjøre, men interessante og utfordrende linjer mellom fantasi og virkelighet i interaksjon mellom barn, kunstneriske prosessinnspill, og en lekende og tydelig førskolelærer.

6.1.1 Hos Peemut

- *Har dere hørt om nordlys?*
- *Nei!*
- *Jo, i Lille Einstein (barnefilm)*
- *Ja!*
- *Og i Astrix og Obelix.*
- *Jeg tror det er på Nordpolen.*
- *Vi så det på film!*
- *Vil dere høre om nordlyset?*

– *Ja . . . (og nikking).*

Kunstneren Mattias forteller om det gamle uhyret *Peemut* – med glitrende diamanter på halen – som bor i Nordishavet.

– *Hvor gammel er han?*

– *Han er veldig, veldig gammel.*

– *Han er like gammel som dinosaurene.*

– *Det var i gamle dager.*

– *Han er veldig gammel, men nå er Peemut på ferie.*

– *I Italia, kanskje?*

– *Kanskje det. I hytten her (bildet projisert på veggen) bor en familie som er veldig glade i å se på nordlys. Derfor skal dere få hjelpe til med lage nordlys nå mens Peemut er borte. Vil dere det?*

– *Jaaa*

Barna er betenkte. Stemningen i rommet er uavklart og avventende.

– *Vi starter med å brette opp armene, for vi blir våte når vi lager nordlys. Hvem vil prøve først?*

En svarer ja, reiser seg og går, litt nølende, bort til glassbollen hvor han begynner forsiktig å røre med hånden i det kalde vannet. Lyden kommer snikende, og barna trekker seg raskt mer sammen. Han som har hånden i vannet tar den til seg og setter seg hurtig ned på gulvet tett inntil de andre.

– *Stilig!*

Flere av barna, (forholdsvis entusiastiske):

– *Ja – !*

– *Ble det nordlys nå?*

– *Ja, vil du prøve?*

– *Ikke enda.*

– *Men vil du?*

Gutten reiser seg, går (forsiktig) bort til glassbollen og begynner å røre litt i vannet. Lyden kommer igjen. Barna ser på hverandre og på de voksne i rommet.

Dette er spennende, og tydelig litt skummelt.

– *Stilig, Trond!*

– *Kan jeg nå?*

– *Nå vil Rune.*

Men Svein (som først spurte om han kunne få prøve), ombestemmer seg:

– *Jeg vil vente litt.*

Barna hvisker seg imellom.

– *Kanskje det er dragen?*

– *Er det han vi så i trappa?*

– *Kanskje han kommer?*

To gutter som sitter lengst unna vannbollen og kameraet hvisker nå intens om hodeskaller, skjeletter og uhyrer. De vil *ikke* prøve å hjelpe til for å lage nordlys!

Samtidig er de tydelig nysgjerrige og følger med på lys og lydbevegelser i rommet mens de fantaserer om hva det kan være som lager den skumle lyden. Ingen blant barna vil nå lage nordlys.

– *Var det litt rart med lyden?*

– *Det er Peemut.*

– *Lyden kommer jo når vi beveger vannet?*

– *Hvor kommer den fra?*

– *Ser dere det som henger i taket over glassbollen? Det er den som gjør at det kommer lyd når vi beveger oss i nærheten av bollen.*

– *Sikkert?*

Kunstneren forklarer litt mer om kameraet med lys, og om at det er sammenheng mellom lyden og barnas bevegelser, og viser hvordan han bare kan bevege håndflaten over bollen for å få lyd. Nå vil flere prøve å gjøre det samme:

– *Skikkelig!*

– *Så dere?*

– *Det var dragen!*

– *Nei?*

– *Hva slags lyd laget du?*

– *Vet ikke, men det fins ikke drager, for det var bare i gamle dager.*

– *Men, da er den jo død?*

– *Nei, han er jo på ferie.*

Barna utvikler nå ivrig en samtale der de tidvis snakker i munnen på hverandre for å forklare hva som er skjedd, *kan* skje og:

- *Dinosaurer er døde!*
- *For haiene har spist den (Peemut).*
- *De kunne bite av beina til de deles og så kan de bite andre . . .*
- *Men hva med de kjøttetende dinosaurene – de kan jo bite av han halen?*
- *Og jeg har hørt om en dinosaur som hadde slegge på halen.*
- *Men Peemut har diamanter.*
-
- *Hva skal vi gjøre nå?*
- *Vi kan prøve å lage nordlys igjen?*

En tør, men lyden kommer før han rekker å bevege hånden noe særlig i vannet. Han trekker hånden raskt til seg.

- *Men lyden, det er dragen!*
- *Og det huset (peker) er nissehuset!*
- *Ja, for nissen bor på Nordpolen og det er på Nordpolen!*
- *Og i Nord-Norge!*
- *Det kan være lenger sør også, men det er sjeldnere.*
- *I Nord-Norge var det lilla, grønt*
- *Og litt rødt?*
- *Truls og jeg kjøpte boken om Små-Einstein. Der var glass*
- *Og romskip!*
- *Vi kan se nordlys bedre med romskip. Og det kan styre seg sjøl, og, og . . .*
- *Syntes du det var skummelt, litt spøkelsesaktig?*
- *Ikke spennende, men gøy!*
- *Lyden var litt overraskende!*
- *Men HVA KOMMER LYDEN AV?*
- *Var det sjødragen som gjorde det?*
- *Det fins ikke sjødrager!*
- *Men nå latet vi jo som!*
- *Den er jo på ferie i Italia.*
- *Det kan jo være den dragen vi så i trappen i sted.*
- *Den som henger og passer på alle barna?*
- *Den som hadde kjetting?*

- *Og pigger?*
- *Denne hadde diamanter!*
- *Jeg ser sjødragen inni der – på bildet!* (Peker på nordlyset på veggen)
- *Men han er jo i vannet, Svein.*
- *Sjødrager kan bare svømme.*
- *Jeg trodde drager kunne fly!*
- *Noen kan svømme under vann og noen kan fly i vannet og!*
- *Kan det hende?*
- *Det ser ut som noe danser nedi bollen!*
- *Kan du lage noe med beina nedi bollen?*
- *Hvis vi skal ha beina nedi vannet i bollen må vi ta av oss på føttene.*
- *Og vi må sette bollen ned på gulvet.*
- *Det kan ikke jeg for jeg har strømpebukse.*

Det samme (strømpebukse på) har (tydeligvis *heldigvis* for de fleste) de andre også. Kunstneren tar bort krakken med bollen. De legger seg på gulvet og vifter med beina der bollen vanligvis er. Dette er tydeligvis ikke skummelt, og alle, så nær som èn, vil nå prøve. De oppdager at de kan lage lyd ved å vifte med beina der bollen sto.

- *Dette var kjempegreit!*
- *Men, hvorfor er det hvite arket på gulvet der?*
- *Det fanger opp lyset.*

Etter at de som vil har fått prøve å lage lyd med føttene:

- *Du, kan vi prøve med magen?*

Fra nå av blir de modige og stadig mer oppfinnsomme. De vifter med armer, tunger, vrikker på rumpa og vingler med hodet. Dette er ikke farlig! Snart har de til sammen laget *Peemut*-lyd med hele seg. Innimellom er det bare ett av barna som “opptrer” og lager lyd. Alle i rommet er dypt konsentrert om det som skjer mellom bevegelser og lyd.

To gutter sitter fremdeles litt for seg og hvisker mens de følger med på det som foregår i rommet. Særlig den ene av dem forteller stadig (med dramatisk dempet stemme) historier fremfor å prøve seg som “lyd- og lysmaker”. Så sier han, litt høyt:

- *Pass på, for kanskje den plutselig sier bøøø!*

Alle ler sammen. Om litt sier samme barnet:

- *Vi skal tegne hodeskalle når vi skal tegne som lager lyd!* (Han tar det tydeligvis som en selvfølge at de skal tegne etterpå, uten at det er sagt.) Så sier en annen høyt:
- *Nå har vi gjort det med hele oss, men vi gjorde det ikke i vannet!*
- *Og nå vil jeg tegne hodeskalle!*

6.1.2 “Pause”

Flere kunne tenkt seg å tegne med en gang, men aksepterer at de må vente til de har spist. Mens de spiser, bobler de nærmest over av ideer om hva de vil tegne etterpå: Hai, drage, politihodeskalle. Så sier en plutselig litt ekstra høyt:

– *Men dette var jo tøysetenkning!*

Og så fortsetter de å fantasere og fortelle hverandre hva de vil tegne. De ser seg etter hvert mer om i rommet. Der henger masse tegninger fra andre barn som har vært på BaKu før dem:

- *Se, der har en tegnet en skummel sol!*
- *Jeg kan tegne en katt uten øyne!*
- *Nei, for da kan den ikke se musen!*
- *Den har jo føøøølehoorn!*

De fortsetter å utdype skumle historier om uhyrer som spiser alle kaker i hele verden. De fletter navnene sine inn i historiene om farlige tomater, vakter og drager . . . Førskolelæreren passer på at de som er mer tilbakeholdne i snakketøyet også kommer til orde, og det er helt greit for alle. Stemningen er god!

6.1.3 Små uhyrer

På modelleringsverkstedet etterpå er de først i utstillingsrommet:

- *Se, her er mange skjeletter!*
- *Der er en gravemaskin!*
- *Der er et dinosaurskjelett!*
- *Og det er en bulldoser!*
- *Jeg har fanget sånne hvite!*

- *Hvordan er disse kommet oppi (terrariet)?*
- *Noen har sikkert mistet dem!*

Monica (kunstneren) tar opp en liten gravemaskinfigur og spør:

- *Tror dere det gjør vondt når denne gravemaskinen kjører over hendene deres?*

Unisont:

- *Neeei!*

Til han som får den først i hånden:

- *Er den tung?*
- *Nei – .*
- *Jeg tør ikke, de ligner på skjelett!*
- *Men jeg vil så veldig gjerne holde den med lang hale?!*
- *Okay.*

Monica forteller om materialet porselen. Så går de bort til det største monteret på veggen, og Monica spør:

- *Har dere sett sånne ute i byen?*

De svarer både ja og nei. Atter andre er tause.

- *Hva er rart med disse?*
- *Den der ser ut som en munn, for nå har jeg begynt å bruke fantasien!*
- *Se på den med pigger! Den kan plante seg.*
- *Og den kan borre i bakken!*
- *Og graver store hull!*
- *Og løfte tunge ting!*
- *Nå vil jeg lage en sånn gravemaskin!*

De går til verkstedet. De fleste ender opp med å lage giftige slanger!

Fra å ha vært temmelig ivrig skravlende og gestikulerende sitter de nå rolige og dypt konsentrerte om modelleringen.

6.1.4 Rollespill

Også i fotoatelieret gikk barna i denne gruppen inn og ut av det de selv flere ganger betegnet – seg imellom – som *fantasisnakking*. De lot seg villig plassere

etter fotografens anvisninger etter at hun hadde fortalt at hun bestemte, men at hun hørte etter hva de sa at de ønsket å være, og at hun skulle ha ansvar for at alle ble fine:

- *Kan jeg få være trollmann?*
- *Og jeg!*
- *Nå skal vi høre etter og øve oss på å gjøre det vi får beskjed om.*
- *Fordi at hvis flere vil være det samme samtidig, blir det vanskelig. Men alle skal få bli tøffe.*
- *Jeg vil være supermann!*
- *Jeg har hørt at du vil det, men vi må tenke litt på hva de andre vil også!*
- *Å, ja.*
- *Det er greit!*

Etter at de har posert som eventyrfigurer (nesten som gruppeportretter fra gamle dager), men også mens de blir utkledd, kommenterer de hverandres og egne “roller” og drakter. De får lov til å leke seg med draktene på:

- *Er jeg skummel nå? (Batmandrakt)*
 - *Ja!*
 - *Men den ordentlige Batman har masken nedover ansiktet.*
- Han som “er” Batman dekker fjeset med Batmanhetten, og den andre sier:
- *Men jeg er ikke redd deg! Jeg ser at det er deg!*

Før de har fått beskjed om å ta av seg utkleddingsutstyret:

- *Kan vi få ha det på bare litt til – for jeg skal trylle dere om til frosker med denne tryllefjæren!*
- *Sant dette er en magisk kule?*
- *Sant at vi er trollmenn?!*
- *Supermann er bare snill!*
- *Abrakadabra, abrakadabra jeg forvandler deg!*
- *Nei, for jeg kan ta den magiske kulen din og kaste den i do og dra i snoren!*

I forhold til intensjonen om å ta tak i og bygge videre på barnas innspill underveis, ble samspillet mellom kunstneren og førskolelæreren i beskrivelsen over særlig tydelig i løpet av denne gruppens BaKu-besøk. Hadde ikke førskolelæreren grepet

inn og vært aktiv her, kunne utfallet – og dermed disse barnas minne fra BaKu – blitt noe annet (og trolig mindre ønskelig).

6.1.5 Konklusjon og spørsmålsstillinger om de voksnes roller

Interaksjon mellom representantene fra de to profesjonene (kunstner og lærer) førte til at kvaliteten på denne barnegruppens besøk i Barnas Hus kan beskrives som god og ønskverdig. Andre ganger var slikt godt samspill mindre tydelig. Kvaliteten på kommunikasjonen mellom de voksne som deltar i slike arrangementer bør utforskes og utdypes med tanke på videreutvikling av kunst med barn-prosjekter. Dette er særlig påkrevet der aktører fra ulike profesjoner skal virke sammen – sammen med barna – for å nærme seg mål i de styrende dokumenter som både kunstnerne, lærerne og kuratorene er forpliktet overfor.

Barnas ledsagere fremviste i hovedsak en positiv og entusiastisk forventning til arrangementet. Hva slags forventninger de kom med og signaliserte, kan like vel med fordel utdypes og tematiseres. Spesielt gjelder dette de som kommer fra skolen:

- Hva forventet de, og hvor relevante var disse forventningene i forhold til arrangørenes intensjoner og forventninger til barnas voksne ledsagere?
- Hvordan kommer slike forventningene til uttrykk?
- Hvilke møtestedet eksisterer i dag (mellom barnehage/skole og kunstlivet)?
- Hvordan fungerer de? (Forbedringspotensial?)
- Hva kan/bør arrangørene vektlegge når de utvikler nye tilbud relatert til DKS og DKB i den forbindelse?

6.2 LEK OG KUNSTNERISK KREATIVITET I GRENSELAND

Den nylig refererte barnegruppen, men også det overveldende flertall besøkende barnegrupper på BaKu, så ut til å like å inngå som aktører i det dialektiske forhold mellom fantasi og virkelighet. Dette til tross for at de innimellom tydelig beveget seg på grensen av noe “skikkelig skummelt”. Hva er det med denne tilstanden (eller væremåten) som gjør at barn synes å trives så godt her?

I de gjengitte replikkene over så vi hvordan barna som oppholdt seg i dette grenselandet beveget seg mellom tilstander preget av fryd i det ene øyeblikket og frykt i det neste:

Hvorfor kan vi si at dette er et potent område der aktørene nettopp har særlig anledning til å ta i bruk “hele seg”, alle de sine erkjennelsesområder i forhold til sine subjektive livssituasjoner i øyeblikket? (jfr. Del 5), og hva får oss til å si at kunsten og pedagogikken møttes på BaKu?

6.2.1 Lek, kreativitet og danning

I tråd med Vygotskijs teori om fantasi og utvikling av kreativitet i barndommen er det nettopp i situasjoner der barna får kople noe de har møtt i virkeligheten (det kulturelt definerte) med noe de selv kan være med å utforme i leken, som bidrar til nyansering og utvikling av barnets egen virkelighetsforståelse og identitetsskaping. Læring (*education*) skjer på sitt beste ved at noe nytt skapes, det vil si noe nytt for den som handler.

Dette gjelder enten barna utformer og samtidig utforsker forholdet mellom fantasi og virkelighet i rollespill, eller om de skaper nye plastilinafigurer. Barnas generelle utforskende og utprøvende livsinnstilling styrkes i vesentlig grad når de får anledning til å gjøre; fysisk prøve ut det de er opptatt av ved å ytre seg, gestalte sine opplevelser, på ett eller annet vis. Dette er “gammelt nytt”, men like fullt vesentlig. Det er sentralt når vi forsøker å forstå hvorfor de interaktive kunstmøtene på BaKu omtales som eksemplariske når disse hendelsene blir tolket i lys av et erfaringsbasert, dialektisk dannelsesperspektiv:

Barna var inspirert av virkeligheten da de gjorde noe som var nytt og unikt for dem. Slik sett fungerte *Peemut*-installasjonen som det minst forutsigbare og kontrollerbare møtestedet mellom fantasi og virkelighet på BaKu (i alle fall for barna referert i Del 6.1). Det **uvante** og **uforutsigbare** så imidlertid ut til å trigge nysgjerrigheten og handletrangen til de fleste barna, nettopp ved sin udefinerbarhet koplet til elementer som hver for seg var **gjenkjennelige** og mulige å relatere til den empiriske verden.

Slik sett havner vi, teoretisk sett, tilbake i den klassiske danningstradisjonen. Den fremhevet det fremmede og eksotiske som særlig dannelsesrelevant møtested for erkjennelsesutvidende og livsmestringsstyrkende prosesser (jfr. den klassiske dannelsesreise, fantastisk litteratur –fra eventyr til *science fiction* – og til vår tids dataspill og muligheter for utforskning i *cyberspace*).

Felles lek, for eksempel dramatisering, fungerer også som en hovedscene for barns utforskning, testing og meningsskaping (Guss 2001). I rollelek og drama bruker også barna empiri, i kontekster som de selv er opptatt av. Gjennom interaksjon i

dramaenes utvikling utforsker, formgir og befester aktørene sin egen og hverandres virkelighetsforståelse. Slik sett innehar, som vi har fremhevet tidligere, kunst og lek mange likhetspunkter som arena for utvikling og mestring på utallige områder.

Som kunstneren i *sitt* arbeid skaper også barn en estetisk fundert forståelse av virkeligheten. I den dramatiske lek konstruerer barna form og innhold som gir mening innen en felles refleksiv ramme. I denne rapporten utvides **leken** til å omfatte **fantasiskapende samtaler** slik vi så dette i deler av de gjengitte samtalene over. Denne leken foregikk innen et visst område, et slags hybridisert handlingsrom “mellom fantasi og virkelighet” i kunstprosjektene.

Leken i disse “lekende grenselandene” var initiert av kunstnerne, men leken ble re-alisert og utviklet av barna da de kombinerte tidligere erfaringer med det de møtte i de kunstneriske prosessene på BaKu. Her oppsto en form for utforskende lekescener, men der det som inspirerte til lek var mindre ferdigstilt enn de forbilder som barna ofte ellers har når de selv setter i gang å leke noe, for eksempel når de lar seg inspirere av ulike kjente rollemodeller fra hverdagsvirkeligheten, men også fra film og eventyr. (Filmene som barna refererte til, var forøvrig produsert for barn, men med figurer fra vår felles “historiske virkelighet”, for eksempel Einstein).

Kunstscenene, som eventyrenes verden, ser ut til å fungere spesielt motiverende i forhold til barnas kreativitet. Her får de anledning til å bevege seg ut og inn mellom tidligere empirisk baserte opplevelser og fantasiens invitt til overdri-velser: Knøttsmå maskinuhyrer i hvit porselen, brummende og nordlysskapende *Peemut*’er eller forkledde karakterer fra en fantastisk verden med helter og skurker det er mulig å identifisere seg med, nettopp fordi de innebærer karakteristika med rot i den empiriske virkelighet. Samtidig er det godt å vite at *Peemut* ikke fins – at han ikke kan komme å ta dem i virkeligheten.

Den bakenforliggende drivkraft ser hele tiden ut til å handle om trangen til å gjøre seg bedre kjent med forhold som hører hjemme i den verden de er født inn i og skal lære seg å mestre. Det spesielle, og særlig dannelsesrelevante, er at dette foregår innen en kontekst der de **selv** er med som **premissleverandører** for de fiktive handlingene og deres konsekvenser, og de kan tre ut av situasjonene hvis det som skjer blir for overveldende. (*Vips, du er en frosk, men jeg kan forvandle deg til menneske igjen når jeg vil – men du vet jo at vi bare leker, og da er det gøy, ikke farlig på ornt’li !*)

Vi tar oss tid til å se nærmere på noen karakteristika ved det som barna møtte på BaKu, og tillater oss å tolke disse ut fra et visst “nytteperspektiv” på kunstens – som fantasiens – virkning på mennesket:

6.2.2 Grenseland, grensevandrere og potensielle grenseoverskridelser

Mye av det som foregikk i løpet av BaKu skjedde i grenselandet mellom det kjente og det ukjente, mellom noe deltakerne var fortrolig med og som de oppfattet forutsigbart på den ene siden og det ukjente – det som kan fremstå *både* som forlokkende *og* som potensielt truende – på den andre siden. Sammenlignet med motstandselementet som ble diskutert i 4.2, handler utfordringene ofte om å *være i uvisshet* (Østbye 2007:13-14). Kunst kan hevdes å synliggjøre slike grenseland på eksemplarisk vis, på grunn av sitt **u-(be-)gripelige vesen**. Kunst kan blant annet karakteriseres som noe nærmest uuttømmelig med hensyn til definisjons- og tolkningsmuligheter. Vi kan heller ikke holde fast og fullt ut definere “det” vi berøres av i estetiske erfaringer. Men det kan drive oss til å fortsette en form for søken etter noe vi ikke vet hva er, men som trigger oss.

I forhold til den primære målgruppen – de deltakende barna – kan dette ukjente og potensielt truende for eksempel konkretiseres ved situasjonsbeskrivelsen av guttene som en stund syntes *Peemut* ble faretruende skummel (6.1.1) eller ved at enkelte blant barna først vegret seg for å kle seg ut og bli tatt bilde av i fotoatelieret. Noe ukjent – som noe potensielt skummelt – ble forøvrig forsøksvis overvunnet (dog på temmelig symbolsk fremfor konkret vis) ved plastilinamodelleringen. Videre kan vi si at slik overvinnelse kunne forekomme i enkelte *samtaler* i modelleringsrommet. Et eksempel her er 7. klassingen som påpekte at det vi synes er skremmende ofte er noe vi oppfatter som abstrakt. Knytter vi denne guttens uttalelse til Hegels erfaringsbaserte erkjennelsesfilosofi, handler hans utsagn om erkjennelsesutvidelse definert som *å sette det abstrakte på begrep* (Østbye 2007).

Ved å sette ord på noe vi opplever, gjør vi oss samtidig på et vis til subjekter, det vil si til *tydeligere* subjekter for oss selv og for de vi interagerer med – i dette eksemplet ved at vi samtaler. En slik synliggjøring og tydeliggjøring ble konkretisert på flere arenaer i løpet av BaKu-festivalen. Det skjedde de gangene aktørene ytregjorde (gestaltet) seg selv; idet de gav form til noe fysisk, eller ved at de (ofte på en forsøksvis måte) definerte noe, rent språklig. Samtidig er det rimelig å si at deltakerne utfordret hverandre til å se og forstå forhold i verden fra nye perspekti-

ver, og til å gjøre det ubestemte (ofte triggende på en måte som kan være både tiltrekkende og frastøtende) mer konkret og kjent. (Små kryp som vi ikke alltid ser, men som “er der” – ett eller annet sted.)

Alle involverte på BaKu måtte våge seg ut i det ukjente. Det handler om **å øve seg i å være i uvisshet** – blant annet som gjensidig avhengige av hverandre – ut fra sitt ståsted. Viljen til å våge dette var en forutsetning for at arrangement og påfølgende teoretisk dokumentasjon og analyse skulle bli noe annet enn kopiering og/eller tilpassing til en predefinert idé eller et forhåndsbestemt resultat. Slik sett inngår også det teoretiske etterarbeidet som en form for kreativ utforskning av de hendelser og refleksjoner over disse hendelsene som til sammen kom til å utgjøre selve BaKu-arrangementet som helhet. Så; hvem påvirket hvem/hva – og når da?

Grensene mellom de ulike kunstverkaktørene fremsto tidvis som nærmest grenseløse i den forstand at det ikke alltid var helt tydelig hvem som styrte hva og hvem underveis: I hvilken grad førte barnas spontane innspill til endringer av helhetsinntrykket så vel som av de enkelte fysiske kunstuttrykk? Ved flere anledninger kan vi like gjerne si at barnas innspill i øyeblikket bidro til å åpne for nye, uforutsette måter å betrakte og forstå kunstobjektet og dets mulige refleksive betydning på for kunstneren.

Eksempler her kunne være hvordan barna utvidet kunstnerens opprinnelige fortelling om *Peemuts* bakgrunnshistorie til å omfatte dragevesenet som hang i taket i Barnas Hus. De utvidet også på et vis rammen for *Peemut*-installasjonen ved sine rent kroppslige innspill (ut over det å bevege hendene i vannbollen), for eksempel de gangene de “hoppet fra isflak til isflak”.

Barnas innspill om hva de oppfattet som skummelt, tidvis også uttalelsene deres om hvorfor de trodde at de følte det slik, brakte også nye momenter inn i konseptet bak *Livet under steinen*. Her handlet det imidlertid ikke så mye om endringer i forhold til de utstilte arbeidene selv (billedkunstnerens glassmonterpresentasjoner) eller det ferdige fellesarbeidet med barnas plastilinalesener. Snarere kunne dette handle om en utvidet, mer mangfoldig forståelse av fenomener og begreper som skummelt, ekkelt, nifst, farlig, eller ved dikotomier som stort-lite, trygt-truende, snilt-slemt – av og til også hvorfor vi oppfatter noe slik – samt muligheter for å endre vår oppfatning av det vi tillegger disse karakteristikene.

I *fotoatelieret* var det vanskeligere for forskeren å registrere hvordan barnas innspill ble tatt til følge i selve utformingen av bildene som ble tatt. Rett nok

hadde barna, særlig de som tydelig klarte å sette ord på sine meninger, en viss anledning til å ønske seg hvilke rekvisitter de skulle bruke (for eksempel hvordan de ville kle seg ut, ut fra det utstyret som var tilgjengelig i rommet). De kunne videre overse eller aktivt (bevisst eller ubevisst?) boikotte fotografens instruksjoner om hvor de skulle feste blikket eller hvilken kroppsholdning de skulle fremstå med.

Noen barn fikk lov til å se i kamera og ta bilde av kameratene sine. De fikk stå bak kamera og trykke på kameraets avløserknapp. Men selve plasseringen av tablåene som ble avbildet, var kunstfotografens. Et moment å ha med seg i den forbindelse er den på forhånd uttalte intensjonen bak denne *workshop*'en: Erttertidens refleksjon ved betraktning av bildene som ble tatt. Dette er det imidlertid praktisk vanskelig å utdype i denne rapporten, da skolene og barnehagene først mottok de bearbejdede fotografiene noen uker etter at BaKu offisielt var avsluttet. (Her burde i så fall forskeren vært til stede sammen med barna og deres ledsagere idet de mottok og kommenterte disse bildene.)

Barnas aktiviteter på BaKu var mer og mindre fiction-pregede: Noen gav klart uttrykk for hva de ville lage (edderkopp, slange), mens andre var mer "i grenseland" og sa de ville lage fantasimonster. Innimellom beveget imidlertid de empirisk kjente vesenene seg nærmest umerkelig over i mer fantastiske fortellinger. Andre ganger fremsto utfallet av det enkelte barns handling mindre forutsigbart, spesielt i *Peemut*-rommet.

I fotoatelieret var det trolig først og fremst følelsene som oppsto de gangene barna gikk inn i rollen – for eksempel som Batman, prinsesse eller såret – som utgjorde et merkbart (følt), uforutsett moment i aktørens liv. Men opplevelser av forvandlingene som skjedde med lekekameratene kunne også fortone seg følelsesmessig sterke.

6.2.3 Oppsummering: Grenser mellom "løgn" og "sannhet"

Kunstneren i fotoatelieret har selv gitt tilbakemelding på at barnehagene og skolens respons på de bearbejdede bildene var svært varierte: Bildene ble bearbejdet slik at "prinsessene" i erttertid fremstår med ekstra tindrende blikk, "kongene" fremstår særlig myndige, mens "tryllekunstnere" og "spåmenn" er tillagt en slags aura.

Bildene har dermed fått det enkelte blant de avfotograferte i erttertid definerer som "noe magisk" over seg – kanskje spesielt fordi de **gjenkjenner, samtidig**

som de “ser” **fremmede** i avbildingen av **seg selv** og **hverandre**. Det kan blant annet handle om trekk som vanligvis ikke er fremtredende, verken for den avbildede eller for vedkommendes nære omgivelser, men som like fullt “er der”. Andre rapporterte at de oppfatter de “oppkonstruerte fiksjonene” som “uekte” og ber om “originale opptak”. (Denne informasjonen kom frem via kontakt mellom barnehagene og skolene og fotokunstneren.)

Hvordan den enkelte *følte seg* i de ulike rollene de påtok seg, utgjør en spørsmålsstilling som kanskje aldri ville bli synliggjort for andre enn den enkelte det gjaldt – (kanskje heller ikke for vedkommende selv?) Like vel er det sannsynlig at enkelte barn kom til å registrere, rent kroppslig, en endring “i seg selv” da de kledde seg ut, for eksempel som Batman, eller da de poserte som “rockestjerner” å la NRKs *Idol*-aktører. At det er vanskelig å dokumentere mulige effekter i denne forbindelse, forhindrer oss ikke i å fabulere og diskutere mulige konsekvenser her. Kort sagt fremtrer forholdet mellom fantasi og virkelighet konkretisert i lekende, kunstrelatert handling som et område med særlig anledning til utforskning og utprøving.

6.2.4 Om barnas forskerblikk, kreativitet og *katharsis*

I møtet mellom barna og de små porselensfigurene – som samtidig refererte til noe fysisk stort (digre maskiner) – kan vi si at kunstneren i dette prosjektet bød barna en mulighet til å få et overraskende overblikk over noe som fremsto **både som kjent og ukjent**. De ble tilbudt en slags innsikt i noe som blant annet **minnet** de yngste barna om ett eller annet de ellers ikke hadde mulighet til å oppleve og forstå – annet enn som “noe utrolig mye større og sterkere enn dem selv” (kraftfylte, gjerne bråkete maskiner).

Denne muligheten til overblikk og oversikt (som igjen gjerne avføder en viss følelse av mestring) bød også barna på en anledning til å føle seg i slekt med andre “kjemper” fra fantasiens verden slik de møter dem i barnelitteratur, spill, film og på TV. Fra barnas ståsted – som tilskuere – kunne det enkelte glassmonter betraktes som et lite samfunn. Overfor de vesenene som hadde sitt tilhold i disse minisamfunnene kunne barna selv fortone seg nærmest som guder – som potensielle konstruktører – hvis de bare fikk lov til å ta på og eventuelt flytte noen av figurene som kunstneren hadde plassert der. Men det var kunstneren som hadde formet og plassert innholdet i glassmontrene, og det var hun, Monica, som avgjorde om/hvem som skulle få ta oppi og eventuelt flytte på de utstilte figurene. Det

skjedde da også enkelte ganger at figurene ble omplassert etter barnas anvisninger.

I samtalene ved terrariet hendte det stadig at barna sa noe “stort” (ut fra et filosofisk perspektiv) om noe “smått”; om noe som de selv plutselig var fysisk store i forhold til. (Jfr. ordskiftet om det som var smått, men like vel kunne være skummelt: Vedlegg II: Fra modelleringsverkstedet). Dette bidro kanskje til at de også kunne føle seg mentalt større enn de vanligvis gjør i møte med noe nytt og ukjent? En slik opplevelse fungerer i så fall mer som en følelse enn som en bevisst erkjennelse. Den har ikke noen såkalt overskridende dannelsingsfunksjon ved seg i seg selv – isolert sett. Derimot kan vi si at de fikk en mulighet til å oppleve et slags perspektiv- eller posisjonsbytte i forhold til å være “stor” og ha “definisjonsmakt” i motsetning til å være minst og potensielt utsatt for ukontrollerbare maskiner eller andre “store vesener” (inklusive voksne personer som måtte fremstå dominerende i betydningen bestemmende i forhold til barnets posisjon, perspektiv og mulighet for medbestemmelse). Slike opplevelser *kan* fungere som svært vesentlige for de involverte ved at de får anledning til å kjenne på forholdet (perspektivskiftet), men innen en lekende kontekst.

Ut fra de gamle grekernes teori og praksis kan vi forsøksvis si at barna fikk en viss mulighet til å oppleve det disse kalte *katharsis* (renselse). Dette handler om en form for “renselse” eller oppklaring, for eksempel av tidligere opplevelser som har festet seg som kroppslige minner om noe truende eller i det minste litt skummelt eller ubehagelig. Ved å omtale og dessuten selv formgi og dessuten navngi “det skumle” eller noe annet skummelt vesen, kan vi forestille oss at barna inntok subjektposisjon overfor denne “trusselen” mens de – til da – kan sies å ha vært i en mer objektliggende posisjon. Dette til tross for at formgivningen, selve kreativeeringen og dermed den fysiske definisjonen av det truende, ble utført i “miniformat” før det så ble plassert i fellesarbeidet på veggen i Barnas Hus.

En måte å tolke dette på, kan være å si at det handler om å frembringe en følelse av å komme i en posisjon der aktøren tar kontroll over sine egne minner ved å endre følelsesminnet fra en bestemt opplevelse:

I kunstnerens eget eksempel handlet det om en endring av et kroppslig minne; fra følelsen av sinne eller avmakt på grunn av manglende kontroll over situasjoner som barnet oppfattet som viktige for seg/sitt eget liv (gode lekeplasser), og til en situasjon som det ble mulig å forandre. Barnet (i denne eksemplifiseringen kunstneren) Monica utførte selv en handling som gjorde at det kroppslige minnet endret

karakter: fra å være noe uønsket (ubehagelig, vondt, truende) og til å bli noe akseptabelt (i betydningen mindre smerte- eller problemfylt).

Kunstnerens beretning om sin egen barndomsopplevelse og hvordan hun senere – på eget initiativ og i utgangspunktet mer direkte bevisst – så å si har tatt over herredømme i sitt eget liv, ble et eksempel som barna i sin tur ble invitert til å utforske i forhold til *sine* liv (jfr. *Gegenstand*-perspektivet, 4.2).

Observatøren tolket det slik at Monica tok følelser og tanker fra bestemte minner fra sin egen barndom opp til en slags bearbeiding. Dette refererte seg til minner som ellers kunne forblitt uavklarte, negative eller i det minste ubehagelige minner fra barndommens opplevelser i møte med gravemaskiner. Gravemaskinene representerte slik sett noe som kom i konflikt med hennes interesser og opplevelse av mestring (til tross for at hun, sammen med venninnen, hadde forsøkt å intervernere ved å ta de merkede pinnene når utbyggerne hadde vært på lekeplassen deres og markert neste utgravnings- og byggefelt).

Disse hendelsene og perspektivene gir slik mening ut fra et danningsteoretisk perspektiv som er utviklet fra 1700-tallets *Bildung*-tradisjon via Deweys pragmatisme og frem til vår tids (tidvis dekonstruktivt perspektiverte) danningsteori. *Bildung*-tradisjonen var i sin tid nettopp inspirert av de gamle grekernes ideer om menneskenes behov for å mestre livets utfordringer ved selv å gjøre noe for å endre en situasjon, også innen stiliserte former, det vi i dag knytter til kunstneriske ytringsformer.

Forskjellen mellom Monicas bevisst valgte referanse til eget liv og de besøkende barnas situasjon, var nettopp den voksnes eget, forhåndsavklarte handlingsvalg. Arbeidet i dette kunstprosjektet innebar muligheter til lignende bevisstgjørende avklaringer i det enkelte barns livshistorie. Her bød alle på seg selv.

6.2.5 Konklusjon: Grenseland, identitet, kreativitet og “sannheter”

Grensene, ikke minst med hensyn til “fasttømrethet”, mellom hva som er “sant” eller “ekte” og hva som “lyver” eller er “uekte” oppleves tidvis ulikt av den enkelte deltaker i lek og i kunstrelaterte prosesser (jfr. 6.1ff). Desto mer interessant blir det ut fra et erkjennelsesteoretisk perspektiv. Spørsmål om hva som er ekte og hva som er uekte, sant eller usant, ble tidvis – spontant – berørt i flere av gruppene som besøkte BaKu. Oppfatningene rundt dette blir blant annet ulike fordi forventningene er forskjellige, og fordi de gestaltede ytringene griper så direkte inn i det enkelte menneskets liv; inn i det (mentale) bildet som den enkelte har av egen og

andres fysiske fremtreden i det offentlige rom. Herved griper det også inn i den enkeltes – og omverdenens – oppfatning av aktørens eget selv.

Her ser ut til å være grobunn for flere/nye samtaler som kan komme til å berøre spørsmålsstillinger av eksistensiell karakter, for eksempel: *Når er jeg mest meg selv? Og Hva er mest troverdig?* (Jfr. Østbye 2007:193ff)

Foto-workshop'en vil da for eksempel kunne fungere som en form for “provokasjon” eller “igangsetter” av refleksive samtaler med utgangspunkt i barnas oppfatninger av seg selv – hvem og hvordan de fremstår og hvordan de ønsker eller ikke ønsker å fremstå.

Et fremtidig utforskningsfelt i den forbindelse kan kanskje være likheter og forskjeller mellom det som skjer med og i TV-programmet *Idols* deltakere i forhold til det som skjedde med barna som ble regissert inn i fotografens tablåer? Her vil betydningen av aktørenes forbilder – idoler – kunne inngå som vesentlige faktorer: Hva fremstår disse idolene ved, hvordan blir de tolket, og hvordan påvirker de? Er dette ønskelig, hvem bestemmer om det er ønskelig eller ikke, og ut fra hvilke motiver og kriterier?

Parallellene til eventyrtablåene fra fotoatelieret fremstår slik sett som et område med mulig fornyet aktualitet: Eventyrene handler blant annet om ulike klassiske modeller og rolleidealer; forbilder som barna kan ønske å identifisere seg med eller velge å ta avstand fra. Ved å kle seg ut, kjenne hvordan det føles å være Batman, kongens mor eller popstjerne kan vi – i teorien – si at deltakerne får en viss opplevelse og kanskje øvelse i å “være” ulike potensielle sider ved seg selv?

DEL 7 AVSLUTNING

BaKu-arrangementet bød på grensevandringer innen ulike opplevelsesområder som i stor grad kunne **tilpasses** den enkelte aktør **av vedkommende selv**. Delta-kerne ble invitert inn i potensielle opplevelsesrom som inviterte til estetisk opplevelse og erfaringsutprøving. Aktivitetene synliggjorde et hav av tolkningsmuligheter med basis i konkrete utfordringer. Disse utfordringene ble tolket ut fra aktørenes mangfoldige livshistorier og virkelighetsoppfatninger, til tross for deres unge liv.

Arrangementet innebar mange usikre faktorer. Arrangørene hadde påtatt seg ansvaret for at BaKu-festivalen ville holde en kvalitativ standard som de kunne gå god for. Det måtte de gjøre uten å vite hvordan for eksempel de utvalgte kunstneres prosjekt-beskrivelser faktisk ville utvikle seg. En slik utfordring omfatter også et moralsk ansvar i forhold til hva slags spor kunstaktiviteten kunne komme til å sette i barna.

Her spilte også barnas ledsagere en vesentlig rolle: Hvordan kom de voksne fra skolene og barnehagene til å forholde seg til barna underveis (ved forhåndsomtale av besøket i Barnas Hus, hvordan selve reisen til og fra festivalen ble organisert og gjennomført og – spesielt – hvordan de forholdt seg til barna, kunstnerne og selve aktiviteten i det enkelte kunstprosjekt der og da – eventuelt også i ettertid)? Fremviste den voksne initiativ og engasjement, skepsis eller likegyldighet overfor det som ble presentert? Selv om det i utgangspunktet var de voksne som valgte BaKu som aktivitet det er verdt å bruke tid og ressurser på (relatert til DKS når det gjaldt skolebarna, *Rammeplanen* og ideer fra *Klangfugl-prosjektet* og DKB når det gjaldt barnehagebarna), er det ikke alltid selvsagt at den enkelte voksne i praksis formidler en positiv, forventningsfull verdsetting av aktiviteten til barna.

Nok en faktor av betydning var i hvilken grad barnas adferd ble ledet i forhold til at de opptrådte på en offentlig arena (Barnas Hus) slik at de fikk anledning til å fremtre på en verdig måte. Med det menes her blant annet hvordan det ble forventet at barna forholdt seg til de instruksene de fikk, og hvordan disse forventningene ble formidlet. Dette gjaldt for eksempel hvordan de omtalte egne og andres arbeider underveis, men også hvordan de tiltalte og omtalte hverandre, kunstnerne og de andre fremmede som de møtte på BaKu.

At kunsten i utgangspunktet var forlokkende, fremkom blant annet ved at de fleste barnegruppene gav tydelig uttrykk for positiv forventning ved sin ankomst til Barnas Hus. Denne forventningen så i høy grad ut til å ha blitt innfridd: Svarene som kurator Annette Marandon fikk på spørsmål om de hadde hatt det kjekt på BaKu-besøket, var oftest et spontant, uforbeholdent og unisont *ja!*

Fra kunstnernes ståsted innebar BaKu-konseptet en potensiell fare for å bli misforstått. Intensjonen bak BaKu innebar at barnas deltakelse skulle føre til en forskjell i forhold til kunstnerens idé, faglige tilrettelegging og utforming. Mulighetene i barnas interaktive fremstøt skulle i utgangspunktet være inkorporert i kunstnernes forarbeider: I arrangørenes beskrivelse av forventninger og intensjoner til festivalen står eksplisitt at “kunsten skal sette spor i barna, og barna skal sette spor i kunsten”. Kunstnernes konsept måtte ha rom for justering underveis. Det skjedde da også i løpet av de to ukene BaKu varte.

Noe av det særegne ved å la barn få delta på medvirkende vis i kunstprosjekter som BaKu,¹⁵ er at de inviteres til å delta i det vi kan kalle “grunnlagsutforskende” aktiviteter á la forskerens, kunstnerens og filosofens.

Som en parallell til våre forfedres prøvende og feilende aktiviteter (ofte som kontrast til den voksne som er mer vant med å resonnere omkring sine egne sympatier og antipatier, angst og gleder) får barn som deltar i lekende, utforskende kunstverk anledning til å kjenne og (av og til, men ikke alltid) erkjenne og anerkjenne egne følelser. Det handler for eksempel om dikotomier som tiltrekning eller avsky, fryd eller gru, beundring eller forakt i en kontekst som både er – og ikke er – på alvor.

Den enkeltes subjektive, følelsesbaserte opplevelser fremstår ikke umiddelbart som matnyttige. De kan heller ikke detaljplanlegges, men det kan legges til rette for situasjoner som inviterer til lekende, skapende handling. Estetiske opplevelser kan ikke gjenkalles eller holdes fast over tid. På sikt kan de vise seg å vokse seg både rasjonelle og relevante i forhold til barnas livsmestrende muligheter, forhåpentligvis også uten å miste sine fascinerende og lekende karakteristika. Sistnevnte er en utfordring som kanskje kunsten kan bidra til på konstruktivt vis i løpet av barnas mange år i utdanningssystemet.

Først og sist handlet BaKu om å kunne oppleve gleden som følger med det å få delta aktivt i gode opplevelser som setter spor, mest uten ord.

FOTNOTER

¹ Enkelte forbilledlige unntak er for eksempel Apeltun skole i Fana utenfor Bergen. Der er skolehverdagen i vesentlig grad strukturert og drevet ved at musiske elementer karakteriserer samværsformen og måten undervisningen innen ulike fagområder gripes an. De forholder seg med andre ord aktivt til en estetisk og kunstnerisk tilnærminingsform til læring.

² Hva som menes med begrepet dannelsingsvirksomhet, tematiseres i Del 4.

³ Denne og den førstnevnte (kontekstfokusede) tilnærminingsformen er dokumentert og sammenlignet i en video (*CP video*) som er analysert og diskutert i avhandlingen *Meaning, Learning and Art in Museums* (Pierroux 2006).

⁴ Ifølge DKB-arrangørene i Bergen er utfordringene for kunstnerne som deltar her å skape kunst som kommuniserer, slik at barna opplever mestring samtidig som de får en kunstnerisk opplevelse. Dermed beveger disse arrangementene seg fra fokus på kunst *for* og mot kunst med barn-aktiviteter (se punkt 6).

⁵ Dette kan gjerne være tiltak der en søker å løse et reelt problem; finne svar eller komme med ulike løsningsforslag på konkrete spørsmål (jfr. ulike DKS-tilbud). Her kan vi si at kunsten nærmer seg forskerens domene.

⁶ Barthes (1968) og Danto (1997) forholdt seg først og fremst til en følelsesbasert og intellektuell interaksjon mellom kunstobjekt og betrakter i sine teoriutlegninger om kunstobjektets selvstendighet overfor kunstneren. På BaKu var arrangørens intensjon at barna skulle medvirke – også rent fysisk – på en måte som utgjorde en synlig forskjell.

⁷ Enkelte siterte uttalelser fra deltakerne er ikke kommentert, men like vel tatt med – som spore til videre refleksjoner hos den spesielt interesserte og observante leser.

⁸ Teorien rapporten benytter tar utgangspunkt i avhandlingen *Barn, Kunst, Danning – Møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen* (Østbye 2006), og boken *BARN+KUNST=DANNING – Om å fabulere og filosofere i kunstmøter* (Østbye 2007) som bygger på førstnevnte.

⁹ I innledningen til *Åndens fenomenologi* (1999) beskrev Hegel hvordan han, forfatteren, tenkte seg erkjennelsesprosessen som leseren av dette filosofiske verket kom til å gjennomgå i løpet av arbeidet med bokens innhold. I Hegels tekst ble persepsjon fremhevet som det første og grunnleggende moment i prosessen mot bevisst erkjennelsesutvidelse. Dette som motsats til hans samtidige, Kants omtale av estetiske opplevelser som noe a priorisk (det vil si som noe vi kan erkjenne uten at vi først må ha kjent det, rent kroppslig). Fokus i rapporten er dermed på Hegel-relatert fremfor på kantiansk vis rettet mot den empiriske verden der *forhold* – relasjoner – blir aktuelle for oss når vi sanselig registrerer at noe skjer; når vi blir *berørt*.

¹⁰ Jfr. fotnote 13.

¹¹ *Toddlerne* (fra engelsk; "de som stabber og går") refererer til 2-3 åringenes kropps- og stemnings-, fremfor språklig baserte kommunikasjon.

¹² Dette kan selvsagt også relateres til bevisstgjorte minner hos barnet.

¹³ Hegel (1986) illustrerte i sin tid kunstens dannelsingspotensial ved å vise til barnet som kaster stein i vannet (ytrer i betydningen fremmedgjør seg) og registrerer ringene som forplanter seg utover vannflaten som en direkte følge av sin egen handling.

¹⁴ En blant flere muligheter for strukturering av slike samtaler er beskrevet i Østbye 2007:171ff.

¹⁵ Jfr. Rpl. 2006:1.5.

LITTERATUR

- Bamford, A.** 2006: *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann
- Barthes, R.** 1968/94: "Forfatterens død". I *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays*. Oslo: Pax
- Borgen** og Brandt 2006: *Den kulturelle skulesekken. Ekstraordinært eller selvfølgelig?* NIFU
- Damasio, A. R.** 1994: *Descartes's error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam
- Danbolt** og Meyer 1988: *Når bildene formidler: en bok om visuell kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danto, A. C.** 1997: *After the End of Art – Contemporary Art and the Pale of History*. New Jersey: Princeton University Press
- Darwin, C. R.** 1859/1990: *Om artenes opprinnelse gjennom naturlige utvalg*. Oslo: Cappelen
- Dewey, J.** 1934/80: *Art as Experience*. New York: Perigee Books
- Guss, F. G.** 2001: *Drama performance in children's playculture: the possibilities and significance of form*. Rapport. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Hegel, G.W.F.** 1818-29/1986: *Innledning til estetikken*. Oslo: Aschehoug
- _____. 1807/1999: *Åndens fenomenologi* Oslo: Pax
- Illeris, H.** 2007: *Pædagogik og undervisning på Statens Museum for Kunst*. Arbeidspapir. København, Danmarks pædagogiske Universitetsskole
- Kirke- og undervisningsdepartementet** 1997: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Generell del*
- Kunnskapsdepartementet**: Stortingsmelding 38 (2002-2003): *Den kulturelle skulesekken*.
- Kunnskapsdepartementet** 2006: *Kunnskapsløftet – den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring*
- Kultur- og kirke departementet** 2007: Stortingsmelding 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*.
- Kunnskapsdepartementet** 2006: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
- Liptai, S.** 2005: *What is the meaning of this cup and that dead shark? – Philosophical inquiry with objects and works of art and craft*. I "childhood & philosophy – a journal of the international council of philosophical inquiry with children"
- <http://www.filoeduc.org/childphil/n2/SaraLiptai.htm>
- Løkken, G.** 2004: *Toddlerkultur. Om ett og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Løvlie, L.** 1979: *Dialektikk og pedagogikk. En studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens fenomenologi*. Arbeidsdokument. Lillehammer: Høgskolen
- _____. 1990: *Den estetiske erfaring*. I "Nordisk Pedagogik" 1-2 1990 (1-18)
- _____. 2003: "Teknokulturell dannelse". I *Dannelsens forvandlinger*. R. Slagstad et al red. Oslo: Pax
- Os, E.** 2000: *Kunstformidling for de minste*. Artikkel i Museumsnytt. 4, 2000
- Pierroux, P.** 2006: *Meaning, Learning, and Art in Museums*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Rorty, R.** 1989/91: *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press

- Säljö, R.** 2000/01: *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Schiller, F.** 1795/1991: *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum
- Skjervheim, H.** 1992: "Det instrumentalistiske mistaket". I *Filosofi og dømmekraft*. Skjervheim (red.) Oslo: Universitetsforlaget
- Stern, D.** 2003: *Om spedbarns interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotskij, Lev S.** 1930/98: *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gøteborg: Daidalos
- Winger, N.** 1994: "Om identitetsforvaltning og selvskaping i det postmoderne samfunn". I *Bærende pedagogikk* (Aasen og Haugaløkken red). Oslo: Gyldendal Ad Notam
- Yenawine, P** 1991: *How to Look at Modern Art*. New York: Abrams
- Zaidel, D. W.** 2005: *Neuropsychology of Art. Neurological, Cognitive and Evolutionary Perspectives*. Hove and New York: Psychology Press
- Ziehe, T.** 2001: *Modernitets- og ressourseperspektivet læring i et hypermoderne samfund mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse*
- Østbye, G. L.** 2006: *Barn-Kunst-Danning. Om møter mellom barn og kunst som dannelsesarena for barn i grunnskolen*. Bergen: UiB: IKK
- _____. 2007: *Barn+ Kunst=Danning. Om å fabulere og filosofere i kunstmøter*. Oslo: Gurilo

VEDLEGG I

Vedlegg IA:

1) SPØRSMÅL TIL KUNSTNERNE

I. Hvilke forventninger (eventuelt ønsker/drømmer) har du til festivalen, i forhold til

- 1) egen kunstnerisk utvikling
- 2) din egen rolle overfor publikum (definer om nødvendig hvem du kaller publikum)
- 3) barnas deltakelse
- 4) barnas utbytte
- 5) selve kunstverkets identitet/utvikling?

II. Er du bekymret for noe (hvis, ja, hva da) i forhold til

- 1) egen kunstnerisk posisjon
- 2) din egen rolle overfor publikum
- 3) barnas deltakelse
- 4) selve kunstverkets identitet/utvikling?

III. Hva mener du er viktigst i forhold til at dette prosjektet realiseres?

IV. Oppsummert: Hva gleder/gruer du deg mest til?

(Noen av spørsmålene kan overlappe hverandre. Henvis eventuelt til punkt besvart over.)

2) SPØRSMÅL TIL BARNA

De voksne som presenterer spørsmålene overfor “sine” barn, tilpasser språklige formuleringer til barnegruppen. Noter hvordan du formulerte deg da barna ble presentert for spørsmålene. De minste kan tegne, og eventuelt legge til korte kommentarer med litt “sekretærhjelp” fra en voksen i stedet for å skrive. De yngste har trolig nok med ett eller to spørsmål.

I Hva tror du kommer til å skje på besøket til Barnas Hus og BaKu-festivalen?

II Er det noe spesielt du gleder deg til?

III Er det noe du gruer deg til?

3) SPØRSMÅL TIL LÆRERNE

I. Hvilke forventninger (eventuelt ønsker/drømmer/bekymringer) har du til festivalen, i forhold til

- 1) egen faglige utvikling
- 2) barnas deltakelse
- 3) din egen rolle under besøket?

II Hvorfor har du/dere valgt å bruke tid til dette prosjektet?

III Hvilken relevans har besøket i forhold til de retningslinjer/planer som dere jobber etter på din skole/i din barnehage?

IV Hva mener du (før oppstart) er viktigst i forhold til at dette prosjektet gjennomføres?
(Noen av svarene kan overlappe hverandre.)

Kommentar

I praksis ble kun tre skolegrupper presentert spørsmålene over, og bare en gruppe besvarte disse.

Se vedlegg Ib: “Respons fra en 2. klasse”.

Vedlegg IB:

RESPONS FRA EN 2. KLASSE

Takk for sist! det var en fin dag på Barnas Hus i går for små og store. Vi skal etter beste evne prøve å besvare noen av dine spørsmål.

Dessverre har vi svært travelt for tiden (matematikkuke med ulike aktiviteter) så jeg tror det blir litt for ambisiøst med et besøk.

Min klasse kom med følgende tilbakemeldinger på opplevelsene de hadde i går (23 elever).

15 av elevene synes opplegget var kjempe bra.

8 av elevene synes opplegget var sånn passe.

Da jeg spurte klassen om hva som var det fineste de opplevde den dagen svarte de følgende:

11 svarte nordlyset,

3 svarte fotoseansen,

6 svarte det å lage figurene.

3 elever synes alt var like fint.

Om de hadde lært noe nytt svarte de:

De aller fleste svarte at de hadde lært noe nytt om nordlyset, det å fotografere og det å lage figurer.

Elevene var også av den oppfatning av at de voksne måtte ha lært noe (som forøvrig stemmer...).

Jeg tillot med å spørre elevene om det var noe de synes kunne forbedres med opplegget:

- *vi ville laget mer og større figurer*
- *vi hadde ønsket at det var enda mer ting å gjøre . . . (Må nå si at det var mer enn nok, men dette er noen av barna sine opplevelser.)*
- *vi hadde ønsket enda flere utkleddingsklær på fotorommet*
- *vi hadde ønsket at vi fikk se bildene som ble tatt*
- *vi hadde ønsket at nordlyset var litt blått også*
- *vi savnet den ekte "historien" om nordlyset (Vi gikk grundig gjennom fenomenet nordlys på skolen i går da vi kom tilbake, med bilder og filmsnutt etc.)*
- *vi savnet flere ark og leker på lunsjrommet*

Vedlegg IC:

SPØRSMÅL ETTER PROSJEKTETS AVSLUTNING TIL KUNSTNERNE SOM DELTOK PÅ BaKu

Kan du kort beskrive *en* episode fra BaKu-festivalen som du vil betegne som "grenseoverskridende", magisk, interessant, erkjennelsesutvidende splittende eller samlende, svekkende eller styrkende for de involverte?

Hva har overrasket deg mest i forhold til det du har opplevd på BaKu?

Har dine opplevelser bidradd til at du har endret syn på noe eller noen i løpet av BaKu?

Si eventuelt kort noe om dette.

VEDLEGG II

FLERE SITUASJONSBEKRIVELSER

I fotoatelieret

Om å se hverandre med "nye øyne" og kanskje gå over en grense mot større trygghet i et "nytt rom":

Barna skal fotograferes og de blir fortalt at de skal kle seg ut, dvs. gjøre seg om til en annen enn den de vanligvis er ved å forandre seg "utvendig", men under instruksjon fra fotografen. Hun forvisser dem om at hun må ta styringen og kommer til å bestemme det meste:

- Jeg skal prøve så godt jeg bare kan slik at alle blir fornøyde.

Fire jenter draperes i sort. Herfra bygges de ut som figurer med ulike eventyraktige kapper og rekvisitter (hatter, fjær, glasskule, glitterbånd og gardinholderdusk).

- Får jeg lovt til å ta ut hårstrikken din?

- Ja.
- *Egentlig kan alle ta ut hårstrikkene og ha håret løst.*
- *Ååå,å så fint!* (fra de som sitter og ser på)
- *Seeee så langt hår de har!*
- (Med beundring i stemmen:) *Sjekk Siri!*
- *Dere har det (håret) jo nesten alltid i bånd så vi ikke får sett.*
- *Visste dere at dere hadde prinsesser i klassen?*
- *Neeei!*
- *Sjekk den kappen!*
- *Som en barnedronning!*
- *Men hva skal de med den appelsinen?*
- *Det er ikke appelsin. Det er et Gulleple!*
- *Har dere sett filmen om Narnia?*
- *Ja!*
- *Jeg tenker litt på Harry Potter nå.*
- *Jeg er inspirert av Harry Potter.*
- *Her er noen klassiske symboler.*
- *Hva er det?*
- *Sånt som alltid har vært.*
- *Fjær og kuler og stjerne og kapper . . .*
- *Ja, det minner om Harry Potter!*
- *Sjekk! Dette blir morsomt å se på skolen!*
- (De vet at kunstneren skal bearbeide bildene og sende dem til skolen.)
- *Så vakkert at det nesten er til å grine av!*
- *Nyyydelig – !*
- Alle ler hjertelig!
- Til læreren:
- *Du ville sikkert kledd den hatten der.*
- *Ja? Jeg skal få være med på det neste bildet.*
- *Da jeg var liten kledde vi oss ut nesten hele tiden. Gjør ikke dere det lenger?*
- *Nesten ikke.*
- *Men dere leker kanskje at dere er med i Idol (TV-program)?*
- *Ingen svarer.*
- *Ser dere hva hun gjør?*
- *Hun maler oss, som et bilde.*
- *Jeg lager en skulptur.*
- (Med tilgjort engstelig stemme): *Å nei, nå er det vår tur!*
- *Dette blir tøft, dere er jo så tøffe!*
- *Er det ikke vondt å se rett på det lyset?*
- *Jeg vil ikke!*
- *Men jeg bestemmer at alle blir bra!*
- *Den som får på seg denne røde kappen blir konge. Det henger igjen resten av dagen, også etter*

at han har tatt kappen av seg. Han kommer til å oppføre seg som konge, og alle må gjøre som han befaler.

- Ojj.

- Hvis han f.eks. ser at du har noe ekstra godt på matpakka di, og han vil ha det, må du bare la ham få den.

- Heldigvis har ikke jeg Nugatti!

- Hva med kaviar?

Alle ler!

Ett av barna vil først ikke bli fotografert. Snakker lavmelt med læreren om det. Læreren blir plassert i bildet som en av de første. Eleven som først ikke vil, kommer tuslende og setter seg ned like vel. Etter hvert ser han stadig mer komfortabel ut, og smiler – synlig fornøyd – når han får se det digitale bildet hvor han er med.

- Sjekk Trine (læreren), hun er nesten dronning!

- Hun ER dronning!

- Trine er moren til alle. Også til kongen.

- Derfor må han også gjøre som hun vil. Han må lyde henne.

- Nemlig!

Alle ler.

- (Etter å ha snust på appelsinen): Appelsinen ER en virkelig appelsin.

Ny latter!

Fra modelleringsverkstedet

Om å (kanskje kjenne etter, og) gjøre seg kjent med noe som kan være skummelt for en selv, eller for andre, og fabulere litt over hvorfor noe kan være skummelt:

Etter å ha studert og fundert over de utstilte småkrypene, får barna beskjed om at de skal lage noe de synes er skummelt.

- Jeg synes ikke noe er skummelt.

- Da kan du kanskje lage noe som noen du kjenner synes er skummelt?

- Jeg skal lage en edderkopp, for søsteren min er skikkelig redd for edderkopper.

- Vet du hva, katten min er redd vanndråper. Jeg vil lage vanndråpe. For vet du; katten min er så redd for regn.

- Sjekk så fort dette gikk. Vanndråpen min er allerede ferdig.

- Da blir det kanskje kjedelig for deg å vente . . .

- Men jeg kan jo gi den øyne?

- Jeg skal lage dinosaur, for det er jeg redd for. De er til og med stygge når de blir født.

- Jeg er skikkelig redd for skorpioner, for det har jeg sett på Kreta. På bakken.

Om kvelden krøp de på veggen på verandaen. Det var skikkelig ekkelt.

- Se, jeg har laget en krabbe. Det er jeg redd for. De er små, ekle kryp.

- Det er litt rart at så mange lager små dyr fordi de er redd for de små.

- Jeg har laget en tiger, da.

- Jeg synes det er litt merkelig at så mange er mer redd for små enn for store.

- *Er du mest redd for de små eller de store dyrene?*
- *Jeg er mest redd for de små, fordi de er vanskeligere å se.*
- *Noen har laget dyr her som er større enn de er i virkeligheten.*
- *Men noen har laget gravemaskiner i dag også, da.*
- *Jeg er reddere for de små krabbene enn for de store. Plutselig er de der.*

I videoinstallasjonen

Her opplever de noe uhåndgripelig og ikke helt begripelig, men fascinerende. Dette får enkelte til å fantasere, mens andre ønsker å begripe fakta, de konkrete årsakene bak installasjonen som får bildet, lyden og nordlysbevegelsene frem.

Førstemann stikker hendene ned i vannbollen og begynner å bevege dem slik at nordlyset på himmelen over hyttebildet på veggen begynner å bevege seg.

- *Ååååh! Se på det!*
- *Sjekk, – det lyser!*
- *Stilig!*
- *Se, du får så digre hender!*

Lyden blir sterkere.

- *Ta hendene opp!*

Lyden fortsetter, og barnet tar hendene sine ned i vannet igjen.

- *Det er . . . som torden!*
- *Det er som om det kommer et fly.*
- *Hva skjer, for eksempel når jeg gjør sånn i vannet?*

Gjør en snurrebevegelse.

- *Lyden skapes via en bevegelsesmonitor – ellers ville vi hatt lyd hele tiden.*
- *Hva får lyden til å gå opp og ned....*

Rører hurtigere og hurtigere rundt og rundt i bollen, slik at det blir som en sentrifuge:

- *Se, en virvelstrøm!*
- *Sjekk! – så kult! Det blir malstrøm!*
- *Ta hånden ned i og bryt den!*

Lyden eskalerer og en utbryter:

- *Stopp! Vi mister ørene våre!*

Kort “vannrørepause”.

- *Bor du i den hytten der? Er den din?*
- *Nei!*
- *Den ser nesten ut som en hytte vi leide.*
- *Hvorfor gjør vi dette?*
- *Det er jo fint å se på!*
- *Se hvordan trærne på siden blir svakt lilla!*
- *Vet dere hvor det kommer fra, nordlyset?*
- *Neei!*
- *Har noen av dere sett nordlys?*
- *Ja, jeg har sett det en gang da vi var på besøk utenfor Ålesund.*
- *Hvordan så det ut?*

- *Det var skikkelig fint, som om lyskastere beveget seg på himmelen, og lyset danset.*
- *Det fins ulike historier om hvor nordlyset kommer fra. Før i tiden trodde man det var en stor drage, og den dragen svømte rundt i Nordishavet. Dragen het Peemut. Den hadde funklende diamanter på halen. Når Peemut viftet og slo med halen i havet, oppsto nordlyset på himmelen.*
- *Er det den som er der ute (tøydregen i taket i rommet utenfor)?*

- *Jaaa!*

- *I dag vet vi at nordlys handler om solvinder og grus som kommer fra solen – og om magnetisk stråling.*

- *Sjekk der! Det er diamanter på gulvet! (Lysbrytende mønster.)*

- *Når disse treffer . . . blir det nordlys.*

Så begynner barna å spørre kunstneren om det tekniske utstyret:

- *Hvor går den ledningen, hva er det, hvorfor beveger det seg sånn på dataskjermen når vi gjør sånn, men ikke sånn . . . ?*

Kunstneren forklarer og demonstrerer, og noen av barna utforsker det som skjer ved at de beveger kamera, og de får flytte på noe av det tekniske utstyret for å se hvordan de da også kan påvirke bildet på veggen.

Det kommer vann på linsen, og noe nytt skjer på nordlyshimmelen:

- *Sjekk!! Hva er det?*

- *Det er vannet som blir til spøkelsesmonstre.*

Barna begynner å bevege seg rundt i rommet. Noen både hopper og danser.

Enkelte er på vei til å utforske naborommet.

- *Se, du får lys på deg!*

Noen vifter med papiret de har fått til å tørke av seg vannet med. De lager viftebevegelser i luften for å se om det forandrer nordlyset. Flere begynner så å utforske egne skyggebevegelser.

- *Det er kult å være her!*

- *Sånn vil jeg prøve å lage hjemme!*

- *Da må du ha grådig stor bølge.*

- *Og mye vann.*

- *Og da vil jeg putte seigmenn oppi vannbollen og se hva som skjer . . .*

*... kunsten skal sette spor hos barna
og barna sette spor i kunsten.*

Fra arrangørens skisse til prosjektet

