

Begreper om barn og kunst

Sigrid Røyseng, Anette Therese Pettersen og Ida Habbestad (red.)



IDA HABBESTAD, ANETTE THERESE PETERSEN OG SIGRID RØYSENG (RED.)

Begreper om barn og kunst



KULTURRÅDET
Arts Council
Norway

Copyright © 2014 by
Norsk kulturråd / Arts Council Norway
All Rights Reserved
Utgitt av Kulturrådet i kommisjon hos Fagbokforlaget.

ISBN: 978-82-7081-163-2

Grafisk produksjon: John Grieg AS, Bergen
Omslagsdesign ved forlaget
Forsidebilde: Maria Sundby, *Old man buying potatoes*, 2009/2010
©Maria Sundby / BONO 2014
Foto: ©Maria Sundby

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

For mer informasjon om Kulturrådet og Kulturrådets utgivelser:
www.kulturradet.no

Kulturrådet
Postboks 8052 Dep
0031 Oslo
Tlf.: +47 21 04 58 00
E-post: post@kulturrad.no

Kulturrådets utgivelser omfatter forsknings- og utredningsarbeider med
relevans for Kulturrådet, for norsk kulturliv og for forskere på kulturfeltet.
De vurderinger og konklusjoner som kommer til uttrykk i utgivelsene står for den
enkelte forfatters regning og avspeiler ikke nødvendigvis Kulturrådets oppfatninger.

Redaktør: Marianne Berger Marjanovic

FORORD

Det er mange ulike måter å ha kunnskap om noe på. Det er også stor forskjell på forventningene til hva kunnskap kan bidra med. I kulturpolitiske prosesser forventes det ofte at forskning og utredningsarbeid skal bidra ganske direkte med å løse konkrete kulturpolitiske utfordringer. Dette er forventninger som forskningsarbeid kan ha problemer med å innfri.

Kulturrådets FoU-arbeid bygger på en erkjennelse av at forskningsbasert kunnskap ofte er bedre egnet til å forstå hvordan verden er skrudd sammen, enn til å gi de endelige svar på hvordan den bør styres. Vi betrakter forskning som en uvurderlig ressurs som setter oss i stand til å håndtere den kulturpolitiske kompleksiteten. Vi er overbevist om at refleksjon og kunnskap om kulturpolitiske sammenhenger og om kunst- og kulturlivets bevegelser er viktig i arbeidet med å utvikle treffsikre og hensiktsmessige kulturpolitiske ordninger. Kulturpolitiske tiltak må som alle andre politiske virkemidler være på høyde med den virkeligheten de skal virke sammen med. Når det er ambisjonen, blir kunnskap om sammenhenger mellom kunstens bevegelser og samfunnets utfordringer helt vesentlig for utviklingen av kulturpolitikken.

På denne bakgrunnen er den foreliggende publikasjonen kommet til. Vi har ønsket å belyse og utfordre de tenkemåtene som knytter seg til arbeidet med og ambisjonene for området kunst for barn og unge. Barn og unge var lenge ingen egen kategori i kulturpolitikken. Skolekonserter dukket opp som fenomen med etableringen av Rikskonsertene på slutten av 1960-tallet, men det var først på midten av 1980-tallet at Kulturrådet etablerte en egen satsing på barnekultur. I dag er den kulturelle infrastrukturen for barn og unge i Norge og Norden ledende i internasjonal sammenheng. Opplæringsmulighetene i de kommunale kulturskolene og tilbudet gjennom Den kulturelle skolesekken representerer de viktigste

endringene de siste ti til femten årene. Men også enkelte kunstinstitusjoner mønstrer programmer med tydeligere profil mot det unge publikummet. På samme måten som i kulturpolitikken for øvrig ser det ut til å finne sted en dreining i oppmerksomhet på feltet barn og unge. Fra å legge vekten på å styrke de organisatoriske rammene og mulighetene for at barn og unge skal få kjennskap til og opplevelser av kunst, rettes nå oppmerksomheten i større grad mot innholdssiden. Det stilles blant annet spørsmål ved hvorvidt kunsttilbudet til barn og ungdom er godt nok. Også brytningen mellom tradisjon og nye tendenser i kunstfeltene står sentralt i debatten.

Kunst for det unge publikummet er ikke en naturlig del av de såkalte kunstdiskursene. Det er det ulike historiske og maktrelaterte årsaker til. Men gitt et nytt kulturpolitisk landskap og en økende tendens til å se på kunst for unge som like faglig relevant som annen kunst åpner det seg et rom for drøfting. Dette rommet er ladet nettopp fordi den tradisjonelle tenkningen om kunst for unge støter mot begreper og konvensjoner som kanskje ikke lenger er gyldige: at kunst for unge skal være særlig pedagogisk, at unges deltakelse i kunst svekker kvaliteten, at nye spille- og visningssteder (skolen og offentlige rom) reduserer kunstinstitusjonens rolle som faglig garantist osv. Med et blikk for tendenser i kunstfeltene kan debatten om disse problemstillingene også forstås som at kunstpraksis rettet mot unge er en av flere protagonister i en generell utvikling av kunstens samfunnsrolle og betydning.

Med denne publikasjonen håper vi å kunne være en bidragsyter til en slik debatt. Håpet er at debatten ikke blir forbigående, men blir rik og relevant også for kunstlivets praksiser.

Ellen Aslaksen
forskningsleder

Rolf Engelsen
prosjektleder Kunstløftet

Innhold

3	FORORD
7	INNLEDNING
11	KAPITTEL 1 KUNST OG BARN I ET HISTORISK PERSPEKTIV <i>Gunnar Danbolt</i>
22	KAPITTEL 2 BARN OG UNGE SOM PUBLIKUM <i>Arild Danielsen</i>
30	KAPITTEL 3 KUNSTMØTER OG LÆRING <i>Katrine Heggstad</i>
40	KAPITTEL 4 DE RADDESTE AV DE RADDE BRUKER FONTENEN SOM GAP <i>Per Gunnar Eeg-Tverbakk</i>
50	KAPITTEL 5 PÅ SØKEN ETTER MEDKJENSLE <i>Elin Høyland</i>
68	KAPITTEL 6 APPROPRIATION OG POSTPRODUKTION I SAMTIDSKUNSTEN <i>Susanne Christensen</i>
76	BIDRAGSYTERE

INNLEDNING

Kunst for barn og unge har i økende grad blitt et eget kulturpolitisk satsingsområde de siste tiår. Ikke minst har den storstilte satsingen på Den kulturelle skolesekken (DKS) fra starten av 2000-tallet ført til at kunst for barn og unge nå trer fram som et særskilt område både i kulturpolitikken og i kunstlivet.

På den ene siden har barn og unge blitt pekt på som en særskilt målgruppe for kunst. Barn og unge har fått status som en befolkningsgruppe som både trenger og fortjener en kulturinnsats som eksklusivt er rettet mot dem. På den andre siden har kunst for barn og unge utviklet seg til å bli et spesialisert område med et sett av praksiser, aktører og interesser. Kunstnere produserer forestillinger, utstillinger og konserter m.m. for barn og unge som målgruppe, og kulturbyråkrater bygger opp et apparat for å administrere den forsterkede kulturinnsatsen til denne målgruppa. Kunstnere, kulturbyråkrater, lærere, politikere, foreldre – og ikke minst barn og unge – har alle en plass på dette området.

Selv om kunst for barn og unge framstår som et komplekst område, preges det gjennomgående av begeistring over de kunstopplevelsene som finner sted. Det preges av en samstemmighet omkring de gode hensiktene som tiltak og ordninger av kunst for barn og unge skal realisere. Breivik og Christoffersen (2013:15) oppsummerer det slik i sin bok om DKS:

Begeistringen for Den kulturelle skolesekken er stor i Kultur-Norge: Den skaper glede i skolehverdagen, den er opphavet til lykketreff og magiske møter mellom barn og kunst, som fører til at både kunstnerne og barna får stjerner (og kanskje til og med tårer) i øynene. Skolesekken er sikringskosten som motvirker kulturelle mangelsykdommer, og den er melisdryssset som gjør kakestykket

ekstra godt (ABM-utvikling 2007; Norsk kulturråd 2011).

Flere har pekt på at denne begeistringen kan gjøre det vanskelig å få til gode og kritiske diskusjoner omkring fenomenet kunst for barn og unge (se f.eks. Stavrum 2013). Hvem kan være mot glede i skolehverdagen eller lykketreff og magiske møter? Begeistringen over det gode som skjer, gjør det vanskelig å stille spørsmål som problematiserer målsettingene, praksisene og konsekvensene. Samstemmigheten omkring de gode hensiktene bak tiltakene som skal sørge for kunst for barn og unge, stenger for en åpen og kritisk debatt. I en slik situasjon har det lett for å utvikle seg «sannheter» som tas for gitt. Hensikten med denne artikkelsamlingen er å grave under denne begeistrede og samstemte overflaten. Artikkelforfatterne stiller spørsmål ved og drøfter noen begreper som er helt sentrale – og ofte selvfølgeliggjorte – i den offentlige samtalen om kunst for barn og unge.

Ung, men etablert

Spørsmålene stilles i et område som er ungt i en kulturpolitisk sammenheng. Først i 1989 ble det opprettet et eget fagutvalg for barn og unge i Norsk kulturråd, og deretter skjøt utviklingen av feltet fart. I stortingsmelding nr. 61 (1991–92) ble det fremhevet at barn og unge må få oppleve profesjonell kunst og kultur. Både handlingsplanen *Broen og den blå hesten* (1996) og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996) ble viktige grunnlagsdokumenter for kunst i skolen, og i 2001 ble Den kulturelle skolesekken lansert som landsdekkende ordning. I rapporten *Kulturpolitikken og de unge* (Vaagland mfl. 2000) var barne- og ungdomskultur tema, og rapporten tok for seg barn og unge både som konsumenter og som aktører.

I løpet av disse 20 årene har området kunst for barn og unge blitt godt etablert. Det har blitt en samfunnsoppgave å tilby kunst for unge mennesker, og med den har det også oppstått tenkning.

Noen av problemstillingene vi berører i denne artikkelsamlingen, er tidligere til dels belyst i *Barnet og kunsten* (2005), en artikkelsamling som springer ut av Kulturrådets årskonferanse *Barn møter kunst* i 2003, og i den nevnte rapporten *Kulturpolitikken og de unge* (Lidén 2000 mfl.) basert på et større forskningsprosjekt utført av Institutt for samfunnsforskning og Østlandsforskning. Begge de nevnte publikasjoner berører spørsmålet om hvilken kunst som er «kunsten for barn». *Barnet og kunsten* stiller også spørsmål om barn opplever kunst på andre måter enn voksne, og peker mot definisjonsproblemet idet begrepene «barndom» og «barnekultur» forandrer seg i takt med utviklingen i samfunnet for øvrig. I *Barnet og kunsten* hevder man også at mye er ugjort når det gjelder barn og formidling, og at det finnes utforskede motsetninger mellom pedagoger og kunstneres begrunnelser og perspektiv i arbeidet med barn.

Dette er bare et overfladisk blikk på forskningen som finnes forut for denne publikasjonen. Men tenkningen er preget av mangler. I sin lesning av forskningsrapporten om DKS, skriver Sidsel Graffer:

På få år har vi flyttet størstedelen av kunstformidlingen til barn og unge ut av kunstinstitusjonene og inn i en pedagogisk institusjonell kontekst. Men vi har ikke bygget det språket som skal gjøre oss i stand til å forstå eller samtale om hva dette faktisk innebærer på prosjektstrukturnivå, i produksjon, i kunstverket, i formidlingskonteksten, i formidlingen eller i evalueringen av eller forskningen omkring prosjektet. [...] Det er i forhold til de teoretiske perspektivene jeg savner noe annet og mer; teoretiske perspektiver som bygger bro mellom det samfunnsvitenskapelige og kunstvitenskapelige, og evner å aktivere empirien i forhold til aktuelle problemstillinger.

Behovet for flere perspektiv på møtepunktene mellom de ulike tilnærmingene til kunstformidling til barn ser ut til å bestå.

Et spørsmål om begreper

Begreper er tankeredskaper vi bruker for å forstå og utforske virkeligheten og vår erfaring av den. Samtidig som begrepene som konstituerer områ-

det kunst for barn og unge, framstår som selvfølgegjorte, er det nettopp gjennom utforskning av disse begrepene at denne artikkelsamlingen ønsker å bidra til mer refleksjon og debatt. Hva mener vi egentlig med et grunnleggende begrep som «kunst for barn og unge»? Hvor avgrenses eventuelt barnekunsten fra voksenkunsten? Hvor går grensen mellom pedagogikken og kunsten, hva er deres respektive særegenheter – og kan det tenkes at disse feltene ikke er så grunnleggende forskjellige som man ønsker å hevde? Kunstprosjektene som krever en deltakende publikummer, har etter hvert blitt mange, ikke bare innenfor Den kulturelle skolesekken, men innenfor denne delen av kunstfeltet generelt. Hva vil det si å være «deltakende»? Og hva med arenaene som kunsten utspilles på? Kort sagt: Hvordan tenker vi om kunst for barn og unge?

I denne artikkelsamlingen har vi bedt seks artikkelforfattere om å utforske sentrale begreper innen området kunst for barn og unge: Publikum, deltakelse, kunst-/verkforståelse, læring og arena. Spørsmålet som gikk til alle forfatterne, handlet om hvordan vi kan tenke rundt begrepet i møte med den vide publikumsgruppen barn og unge. Inten-sjonen har ikke vært å fange begrepene, men å åpne dem, vise fram kompleksiteten ved dem, for å gi rom for en større tenkning omkring både kunsten og relasjonen mellom kunsten og dens publikum.

Gunnar Danbolt innleder publikasjonen med en artikkel hvor begrepene «kunst» og «barndom» gjennomgås i et historisk perspektiv, og hvor vi får se hvilke slutninger man kan trekke av dette når det gjelder formidling av kunst til barn. Danbolt viser til fenomenet kunst som noe menneskeskapt, og hvordan dette får en tilbakevirkende kraft på vår måte å forholde oss til kunsthistorien på. Det samme gjelder til dels for begrepene «barn» og «barndom», og Danbolt redegjør for de ulike synene på disse opp gjennom historien. Danbolt viser her fram kompleksiteten i feltets mest elementære begreper, og hvordan kunsthistorien er en «levende historie som hele tiden forandrer seg». Denne tilnærmingen til både historien og begreper preger publikasjonen i sin helhet.

Arild Danielsen tar for seg de sosiale og institusjonelle innramningene av sekkebegrepet «barn og unge som publikum». Han peker på hvordan betegnelsen kan sees som en sosialt konstruert enhet, der hovedstørrelsene – barn og unge – ikke nødvendigvis har så mye til felles. Isteden kan begrepet sees som noe det administrative systemet omfavner som én kategori. Danielsen stiller

også spørsmål ved at en slik administrativ kategori er med på å sementere og påvirke hvilken kunst som blir tilbudt barn og unge. Blant annet kan man tenke seg at Den kulturelle skolesekken bidrar til å skape økt etterspørsel etter produksjoner med små, mobile ensembler, som ikke krever mye teknisk tilrettelegging, og har et repertoar som kan tenkes å passe for et bredest mulig aldersspenn blant barn.

Utgangspunktet for **Katrine Heggstads** artikkel er kunstmøter hun har opplevd både som publikum og utøver. Ut fra disse konkrete kunstmøtene reflekterer hun omkring ulike måter vi tenker på om læring i og gjennom kunst. Læring diskuteres fra et mottakerperspektiv, hvor læring handler om å utvikle en lese- og lyttekompetanse. Heggstad skildrer en mer målstyrt læringsforståelse, som handler om å vise frem hva en har tilegnet seg av faktabasert kunnskap, og stiller også spørsmål om hvordan man kan samtale med barn og unge for å fange opp deres erfaringer og forståelse i et kunstmøte.

Per Gunnar Eeg-Tverbakk fikk i oppgave å skrive om «arena», forstått som stedene kunsten utspiller seg, og han skriver i sin artikkel om unge menneskers møter med billedkunst i og utenfor de spesialiserte visningsrommene. Museene og galleriene har vært spesialiserte visningsrom siden 1700-tallet, men hva skjer når et kunstverk opptrer utenfor tradisjonelle utstillingsrom? Gjennom en rekke eksempler ser Eeg-Tverbakk på hvordan både kunstverk og stedene de opererer fra, kommuniserer med publikum, og da særlig ungdom. I tillegg tar han for seg ungdoms bruk av sosiale medier og hvordan dette også kan åpne opp for andre potensielle visningsrom samt andre måter å tilnærme seg kunsten på.

Elin Høyland skriver i sin artikkel om begrepet «deltagelse», og hvordan det kan forstås som et fenomen på ulike nivå. Kunsten opererer i et spenn mellom det sosiale, estetiske og kulturpolitiske, og Høyland ser på hvilke ulike funksjoner man tillegger begrepet her. Videre ser hun på performative strategier og noen performance-teoretiske perspektiv tilknyttet deltakelse, som omhandler meningsdannelse og hvilke konsekvenser dette får for en aktiv deltakelse i det kollektive liv mer generelt. Hun spør: «Kor går grensene mellom estetisk og sosial erfaring, og kor går grensene mellom det kunsten og pedagogikken, eller kunsten og samfunnet, kan og vil lære barnet å delta i?»

Susanne Christensen avrunder samlingen med en refleksjon om kunsten i dag. Er samtidskunsten preget av barnlige størrelser? Utfordrer barn og unge – med sin bakgrunn og omgang med andre medier – selve verkforståelsen? Snarere enn å trekke klare konklusjoner viser Christensen stadig til paradokser, som avstanden mellom barnelitteraturens generelle vilje til å trøste og beskytte, og det faktum at Stig Sæterbakkens mørke roman *Gjennom natten* mottok ungdommens kritikerpris i 2012. Dette er et av få områder hvor unge lesende får fungere som en kritisk offentlighet, skriver Christensen, og legger til: Ikke bare vurderer de skjønnlitteratur som ellers utelukkende vurderes av voksne kritikere, de risikerer også å fungere *bedre* enn voksne kritikere, i og med sin uhemmede, villdyraktige tilgang til litteraturen.

Stort mangfold

Publikasjonen kunne ha tatt for seg flere begreper. Blant annet er maktperspektivet utfordrende i arbeidet med kunst for barn og unge. Maktrelasjoner i kunstfeltet er ikke noe særegent for barnepublikummet. Også det voksne kunsttilbudet er underlagt andres bestemmelser, utført gjennom mange ledd. Kunstnerens valg spiller inn, det samme gjør valg fra bevilgende myndigheter. Kunstneriske ledere velger hvilken kunst som blir tilgjengelig innenfor de aktuelle institusjonene, og deres markedsføring spiller inn på hvorvidt vi blir gjort klar over det aktuelle kunsttilbudet. Valgene våre styres også av mediernes omtaler og anmeldelser, og når vi først ankommer, spiller også konteksten, rommet og med-publikum inn på vår opplevelse.

Målgruppen barn og ungdom skiller seg likevel fra den voksne målgruppen gjennom et avgjørende lag av makt. Svært ofte er det ikke barnet eller ungdommen selv som avgjør hvorvidt vedkommende skal se, høre eller oppleve kunsten, men de voksne. Det er med andre ord ikke bare bestemmelsen av *hvilken* kunst man skal oppleve, som tas av noen andre enn barnet, men også bestemmelsen *at* man skal oppleve den.

Når kunst presenteres i skolen, blir barn/unge et publikum som garantert kommer. For kunstnere utgjør dette et nokså unikt produksjonsvilkår. Samtidig arbeider kunstnerne ofte i formelle rammer gitt av DKS, med produksjoner av en bestemt størrelse og varighet. For målgruppen, og da igjen den yngre grupperingen, er det ikke gitt at de kunstneriske preferansene er lagt, og man har mulighet til å gjøre publikum kjent med et bredt spekter av kunstneriske uttrykk. Samtidig

vil mottakelsen kunne farges like mye av sosiale strukturer i skoleklassen som av utøvernes faglige ferdighet. I arbeid med kunst for denne aldersgruppen er man i stor grad opptatt av involvering og deltakelse som premiss, og man diskuterer hva slik deltakelse består i. Til sist er det et kjennetegn ved kunsten for barn og unge at den i svært liten grad blir vurdert i en kunstkritisk offentlighet. Skolen er ikke noen offentlig kunstarena, og mye av kunsten finner dermed sted i lukkede rom. Med unntak av barnelitteratur er det sjelden at mediene finner plass til annet enn forhåndsomtaler av produksjoner for yngre. Aktørene har stigende bevissthet rundt vurderinger av det som presenteres. Men diskusjonen om kvalitet blir således intern.

I forlengelsen av vårt arbeid ser vi derfor noen diskusjoner som bør komme. Hva betyr samtidskunsten for avgrensningen mellom kunst og pedagogikk, mellom kunsten og dens arenaer og for verkbegrepet mer generelt? Hvordan skal man forholde seg som kunstprodusenter for en målgruppe som ikke egentlig eksisterer? Er det en fordel eller en ulempe for kunsten med en administrativ kategori som kan hende segmenterer kunstens form?

Artiklene besvarer ikke alle spørsmålene vi har stilt, og noen stiller også enda flere spørsmål. Det beste kunnskap kan gjøre, er å bidra til diskusjon og refleksjon rundt fenomener. Et slikt oppspill til diskusjon håper vi vil finnes i denne samlingen.

Oslo, 1. november 2013

Sigrd Røyseng, Anette Therese Pettersen
og Ida Habbestad

Referanser

- Breivik, Jan-Kåre og Catharina Christophersen. 2013. *Den kulturelle skolesekken*. Norsk kulturråd, Oslo
- Graffer, Sidsel. 2013. *Å ville det utopiske*, <http://www.periskop.no/a-ville-det-utopiske/> (lest 10.10.2013)
- Handlingsplan: Broen og den blå hesten. 1996. Kulturdepartementet, Oslo
- Lidén, Hilde, Jorid Vaagland, Roel Puijk og Hanne Riese. 2000. *Kulturpolitikken og de unge*. Norsk kulturråd, Oslo
- Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
- St. meld. Nr. 61 (1991–92). *Kultur i tiden*. Kulturdepartementet, Oslo
- Stavrum, Heidi. 2013. Begeistringsforskning eller evalueringstyranni? Om kunnskap om kunst for barn og unge. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, Vol. 16, nr. 1, s. 154–169. Högskolan i Borås
- Østberg, Tina. red. 2005. *Barnet og kunsten*. Norsk kulturråd, Oslo

Kunst og barn i et historisk perspektiv

Gunnar Danbolt

I denne artikkelen skal vi følge to forskjellige historier, først endringene av kunstbegrepet fra det ble kodet på 1700-tallet, og frem til i dag, og dernest oppfatningen av barndommen fra den ble «oppfunnet» omtrent på samme tid som kunstbegrepet, og også den frem til vår egen tid. Men vi skal gjøre mer enn bare å fortelle disse to historiene, vi skal også ganske kort se hva vi kan slutte av dem, når det gjelder formidling av kunst til barn. Ganske kort, fordi dette er et tema som skal tas opp i andre av bokens artikler.

Det er her viktig å presisere én ting, nemlig at begrepet *kunst* fra 1700-tallet av ble en samlebetegnelse som ikke bare omfatter billedkunst, men også litteratur, teater, musikk, dans osv. De forskjellige teoriene om kunst er like relevante innenfor litteratur og musikk som når det gjelder billedkunst, men de er ofte enklere å illustrere ved hjelp av et maleri enn av en roman eller en symfoni. Derfor er eksemplene her hentet fra billedkunsten, men kunstbegrepet gjelder også de øvrige kunststartene.

Kunstbegrepets endringer

Bilde som imitasjon

Fenomenet *kunst* er et menneskeskapt fenomen som altså først oppsto på 1700-tallet, mens bilder i to- og tredimensjonal form har fulgt menneskene fra de begynte å sette spor etter seg. Disse tidlige bildene ble antagelig sett på som både nødvendige og nyttige i ulike sammenhenger, kanskje først og fremst i religiøse. Skjønt religion – som også er en moderne oppfinnelse – grep inn i alle forhold i eldre tider. Jakt for eksempel, som kan være en grunn for hulemalerienes dyrebilder, var sannsynligvis knyttet til magi og religiøse ritualer, som vi vet lite eller ingenting om i dag. Men det vi vet, er at alle de bilder og skulpturer – som teater, musikk og dikt – som ble laget helt frem

til etter renessansen, var gjort fordi man hadde bruk for dem i en eller annen sosial sammenheng. De var altså det vi i dag kaller *brukskunst*, og det igjen innebar at det primært var funksjonen eller bruken som gjorde dem meningsfulle.

Nå ligger det i begrepet *bilde* at det alltid er et bilde *av noe*, men hva det er et bilde av, har vekslet opp gjennom historien. I middelalderen var det den *himmelske* virkelighet – i den italienske renessanse den *ideale* (geometrisk-baserte) virkelighet – i renessansen nord for Alpene var det den *sansbare* virkelighet – og i 1600-tallets Nederland begynte også den *sosiale* virkelighet å bli fremstilt. Men helt frem til slutten av 1700-tallet var man i hvert fall enige om at *imitasjon* eller *mimesis*, altså etterligning, av en eller annen form for virkelighet var kunstens mål, uansett kunststart, selv om den kunne ha mange ulike funksjoner (Tatarkiewicz 1970–74). Eller sagt på en annen måte: Da begrepet *kunst* for alvor begynte å bli benyttet i løpet av 1700-årene, så man på kunstens nye funksjon som det å fremheve og fortolke det man anså for den egentlige virkelighet.

Kunstinstitusjonen

Nå dukket ikke begrepet *kunst* opp sånn uten videre. Det skyldtes en rekke ulike faktorer som vi bare kort kan antyde her. Det var i renessansen at man begynte å kreve at de laugsutdannede malerhåndverkerne også burde ha en viss teoretisk kompetanse som de ikke hadde fått med seg i laugsundervisningen. Dette påpekte allerede Leon Battista Alberti i *De Pictura* (Om maleriet) fra 1435, men det bar først frukter over hundre år senere, da man i 1563 i Firenze opprettet det første akademiet. Rundt 1750 hadde man slike kunstakademier i alle de europeiske hovedstedene, og det fikk som følge at de akademiutdannede malerne og billedhuggerne ble sosialt sett hevet over de laugsutdannede.

Fra 1500-tallet begynte fyrster, storkjøpmenn og en del intellektuelle å kjøpe bilder og skulpturer bare fordi de likte dem som bilder, uten å ha behov for dem som alterbilder eller lignende. Allerede på midten av 1600-tallet fantes det enkelte store billedsamlinger av malerier og skulpturer laget av akademiutdannede malere og billedhuggere, og da disse ble åpnet for publikum på 1700-tallet, oppsto kunstmuseene. Og i 1699 ble den første Salongutstillingen arrangert i Louvre i Paris, en utstilling av malerier laget av medlemmene av akademiet. Det hadde riktignok også vært billedutstillinger tidligere, men ikke kunstutstillinger juryert og overvåket av autoritetene.

Slik oppsto det litt etter litt fra renessansen av et skille mellom bilder som ble ansett som gode i seg selv, uavhengig av funksjon, og bilder som bare skulle oppfylle et eller annet sosialt formål. Fordi det ikke var umiddelbart gitt for dem som besøkte utstillingene og museene på 1700-tallet, hvorfor de bildene og skulpturene de møtte der, var bedre enn andre, oppsto det et nytt yrke på denne tiden – kunstkritikerne – som skulle veilede publikum. Denis Diderot (1713–84) er vel den best kjente av disse, men han var langt fra den eneste. Det var også på denne tiden at filosofene begynte å interessere seg for det nye fenomenet. Kunstfilosofien startet med Alexander Gottlieb Baumgartens (1714–62) *Aesthetica* fra 1750-årene og Immanuel Kants (1724–1804) *Kritik der Urteilkraft* fra 1790 (Kristeller 1951–52: Vol. XII og XIII).

I og med at kunstakademiene, kunstutstillingerne, kunstmuseene og kunstkritikken oppsto – etterfulgt av kunsthistorien og kunstnerorganisasjoner –, ble de institusjonelle rammene for å bli kunstner andre enn de hadde vært tidligere. Eller sagt på en annen måte, man fikk nye normer for hvordan man skulle tenke og handle for å erverve kunstnernavnet. Man skulle for det første ha studert på et kunstakademi, og dernest få utstilt arbeidene sine i et anerkjent kunstgalleri, bli omtalt av kunstkritikken, aller helst på en rosende måte slik at et eller flere verk ble innkjøpt av et viktig kunstmuseum. Det var på denne måten man vanligvis kom inn i det man nå kaller kunstinstitusjonen, og var man ikke innenfor den, hadde man ikke rett til å kalle seg kunstner. Riktignok kunne man opptas også etter sin død, slik Vincent van Gogh ble det, men inn måtte man (Kjørup 2000:37–43).

Etableringen av kunstinstitusjonen endret ikke bare normene for kunstnerens adferd, men

også for betrakternes. For å stå foran for eksempel en ikon i et galleri eller et museum var og er noe helt annet enn å stå overfor et slikt bilde i en kirke. En ikon er et kultbilde som man i Østkirken kneler for, korsner seg og ber foran, men også kan både kysse og berøre. Men alt dette ville man aldri finne på å gjøre foran en ikon i et galleri – ja, hvis man kysset eller berørte den, ville man kunne få både bot og straff. Det er altså helt andre regler for hvordan man skal forholde seg til bilder i kunstinstitusjonen enn ellers i samfunnet.

Fordi ikonen i museet eller galleriet har mistet den religiøse og sosiale funksjon som en gang ga den mening, vet man ikke riktig hvordan man skal forholde seg til den. Slik sett kan et museumsbilde ligne et utklippet avisbilde – en gang sto det i en bestemt sammenheng på avissiden som gjorde at det var tilgjengelig for alle. Men klippet ut av avis konteksten og gjenfunnet år senere vil et avisbilde ofte virke merkelig. Ikke kan man alltid identifisere person eller scene, og ikke kjenner man den sammenheng det en gang var en del av. Det er slik malerier og skulpturer ofte vil møte oss innenfor kunstinstitusjonen. Skjønt helt kontekstløse er verkene likevel ikke, fordi de har fått en ny sammenheng, nemlig kunstbegrepet.

Og kunstbegrepet kan også åpne eldre verk fra før kunstbegrepet ble oppfunnet, fordi kunstbegrepet fikk *tilbakevirkende kraft*. Det var naturlig nok, fordi de billedsamlingene som på 1700-tallet ble åpnet som kunstmuseer, også hadde verk fra antikken, middelalderen og renessansen, og de fikk også status som kunst. Og dermed kunne det virke som om kunstbegrepet alltid hadde eksistert. Men de verk som ble tatt opp, var bare de som fra tidens perspektiv kunne ansees som *gode* bilder eller skulpturer. Og i begynnelsen var det altså imitasjonsbegrepet i dets mange ulike fasetter som var veiledende (Abrams 1953:8 f., 31 f.).

Vi har her gitt eksempler fra billedkunsten, men musikkhistorien ville ha fungert like godt. For den gjennomgikk en lignende utvikling. Omtrent samtidig med at det oppsto gallerier og museer, ble den nye konsertformen etablert, hvor publikum ikke lenger skulle høre musikk til noe annet, enten det nå var kongens inntreden, en ballett, et hyggelig måltid, et bryllup, en båtferd eller lignende. På en konsert skulle man *bare* høre musikk, og det krevde en langt mer aktiv lytting som folk stort sett *ikke* var forberedt på. Derfor måtte man også i dette tilfellet ha kritikere som kunne hjelpe publikum til rette. Det samme gjaldt for opera og teater.

Endringer av kunstbegrepet

Da kunstbegrepet først var etablert, var det i og for seg naturlig at det også ble utviklet videre i ulike retninger. Ikke først og fremst av kunstteoretikere, men av kunstnerne selv. Og ikke i et vakuum – tidens rådende ideer og tendenser virket naturlig nok inn på de nye holdningene som oppsto. Et eksempel på dette er den nye individorientering som begynte i høymiddelalderen, ble sterkere i renessansen og slo ut i full blomst i pietismen med dens sterke vektlegging av «hiin Enkelte».

Dette kom også til uttrykk i litteratur og teater, musikk og billedkunst på slutten av 1700-tallet. Kunstneren ble langt viktigere enn tidligere, fordi hans følelser og opplevelser var mer intense, sterkere, men samtidig mer allmenngyldige og universelle enn vanlige folks, og hans oppgave var å uttrykke disse følelsene og opplevelsene i dikt, komposisjoner eller bilder (Abrams 1953:21 f., 48 f.). Slik var kunst ikke lenger imitasjon, men *uttrykk, ekspresjon*, av et rikt indre liv (Erlebnis), men formidlet slik – det var her *geniet* kom inn – at de personlige opplevelsene ble gjort universelle slik at alle kunne få del i dem. Dette gjorde ikke imitasjonen uaktuell, men den var ikke lenger målet, kun et middel. Og kriteriet på at det var et ekte kunstuttrykk, var *autentisiteten*, at det virkelig var et ekte uttrykk for kunstnerens egne opplevelser, og ikke bare et lån, et tyveri (Kittang 1975:18 f.). Var det ekte, ville resultatet bli nytt og originalt – noe aldri før sett –, og akkurat det kunne gjøre det vanskelig for betrakterne å forstå det nye uttrykket, for de var vant til det etablerte og kjente. Og her fikk man, ihvertfall hos de store kunstnerne, noe de aldri før hadde møtt og derfor ikke visste hvordan de skulle forholde seg til. Imitasjonsbegrepet var nå mer villedende enn veiledende. Slik kom det første bruddet med betrakterne allerede her i romantikken.

Med modernismen på midten av 1800-tallet ble dette forholdet mellom kunstner og verk noe svekket, men ikke helt borte. For autentisiteten, slik den kom til uttrykk i form og stil, var fremdeles viktig (Kittang 1975:31 f.). Men utover dette var det nå de *virkemidlene* man tidligere hadde utviklet for å imitere virkeligheten eller uttrykke følelser og tanker, som mer og mer løsrevet fra sine tidligere funksjoner ble gjort til det kunstneriske uttrykket, altså spillet mellom form og farge, flate og rom, ulike teksturer (glatte, ruglede, grove, osv.) og som mer kom i fokus (Beardsley 1975:283 f.). Slik var det ikke lenger innholdet, meningen eller betydningen, som var hovedsaken, selv om det tok tid før dette ble helt borte, men de sanselige (*estetiske*) kvalitetene.

Både uttrykksteorien og formalismen/modernismen åpnet for et abstrakt uttrykk, og begge ble ofte benyttet som begrunnelse for det. På den ene siden kunne man hevde – og det ble ofte gjort innenfor uttrykksteorien – at det ikke alltid var like enkelt å skille mellom imitasjon som mål og middel, og at det derfor var bedre å unngå enhver direkte imitasjon og heller uttrykke følelser og opplevelser i former og farger, slik musikken gjorde det i toner. Og på den andre siden kunne man som i modernismen mene at de estetiske egenskapene best kom til sin rett hvis man lot overflaten bli en arena for slike kvaliteter, uten noen tråd til virkeligheten. Paul Cézanne tok et første skritt i den retning ved fortrinnsvis å anvende de sjangre som sto nederst i motivhierarkiet, nemlig landskap og stilleben, for å understreke at det ikke var *hva* man malte som var poenget, men *hvordan* man gjorde det. I den abstrakte og nonfigurative kunsten – som utgjorde det andre skrittet – var dette udiskutabelt. Overfor de modernistiske verkene var verken imitasjonsteorien eller uttrykksteorien til særlig hjelp – en nyorientering var nødvendig for å komme på høyde med slike bilder og skulpturer.

Selv om Kant hadde vridd perspektivet fra kunstner til betrakter, var det først etter siste krig at forholdet mellom verk og betrakter kom i fokus. Da begynte man å legge større vekt på *den virkning, den effekt*, kunstverket har, enn på hva kunstneren eventuelt har følt eller tenkt, eller hvilke estetiske egenskaper verket måtte ha. Mens modernismen hadde understreket at hvert medium hadde særtrekk som måtte ivaretas og utvikles videre, bygget man nå ned barrierene mellom mediene og blandet dem. Multikunstneren John Cage (1912–92) leste dikt så sakte at de ble til musikk, og tok også initiativet til den første performans, hvor teater og billedkunst fløt sammen. Samtidig som virkeligheten i bokstavelig forstand ble trukket inn, som i Cages komposisjon *4'33* (1952) minutter av stillhet, skjønt ingen absolutt stillhet. Riktignok spilte pianisten ikke en eneste tone, det var de naturlige lydene i rommet som nå skulle utgjøre musikken (Leonard 1994:passim). Dette ble opphavet til en lang rekke nye uttrykksformer hvor kunsten ble dels tids-, dels handlings- og dels idébasert, eller kombinasjoner av dette. De tidsmessige, performative og konseptuelle aspektene ble nå langt viktigere enn kunstnerens intensjon, følelser og verkets eventuelle estetiske egenskaper. For når kunsten ble tids-, handlings- og idébasert, behøvde man strengt tatt ikke noe fysisk verk. En tekst eller en performans er et ikke-materielt verk. Og nye

medier som fotografi, film, video, performans, installasjoner osv. dukket nå opp, hvor konseptet eller ideen ble viktigere enn de konkrete verk. Joseph Beuys' (1921–86) svære steiner, jernbaneskinner og tavler er konkrete nok, men er meningsløse hvis vi ikke kjenner de konseptuelle performans som en gang ga dem mening. En slik kunst krevde naturlig nok helt nye holdninger, som alle innebar at betrakterne ble langt viktigere enn tidligere, ikke bare deres holdninger, men også deres bevegelser i rommet.

Denne grove oversikten skulle vise at kunstbegrepet har vært i stadig endring de siste 250 årene, og at alle disse fire posisjonene – og en rekke mellomposisjoner – både har vært virk-somme og fremdeles er det. Og alle med tilbakevirkende kraft. Slik sett er kunsthistorien – og det gjelder like mye musikk- og teaterhistorien osv. – en *levende* historie som hele tiden forandrer seg. Vi ser for eksempel ganske forskjellig på middelalderens kunst og musikk i dag enn for 50 år siden.

Nå er kunst et kulturfenomen og derfor per definisjon foranderlig, mens barn like selvsagt er et naturfenomen og derfor alltid og til alle tider det samme. Skjønt stemmer dette?

Endrede oppfatninger av barn og barndom

Barn i kulturens lys

Den franske mentalitetshistoriker Philippe Ariès hevder i boken *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) at barndommen er en oppfinnelse, og begrunner det ved å gi en oversikt over barndommens historie. Han peker på at barn i middelalderen ikke ble betraktet som barn, men som en art husdyr uten særlig verdi før de kunne begynne å arbeide i 7-årsalderen. Og da gled de hurtig over i voksendommen.

Nå har Ariès' oppfatninger vært livlig diskutert og nyansert i de siste 50 årene, men diskusjonen bærer preg av at man ikke alltid har distingvert mellom *barnas egen væremåte* og *oppfatningene av barna og deres væremåte*. Det er mulig at Ariès har rett i at man ikke anså barn som særlig verdifulle i middelalderen – og da snakker vi om *oppfatningen* av barn –, men historiske kilder gjør det klart at barn på denne tiden lekte akkurat som barn gjør det i dag (Danbolt 1995:31 f.). Pieter Brueghels (ca. 1525–69) kjente maleri *Barneleker* (1560) avbilder ca. 125 barneleker som neppe var nye på 1500-tallet, og som ble benyttet helt frem til min egen barndom. Poenget er altså at barn lekte i middelalderen som i dag, og at mye tyder på at lek og fortellinger – for de er koblet

nært sammen – er *transkulturelle* fenomener som antagelig er naturlig eller biologisk betinget, på samme måte som tilegnelsen av språket. Men – og på det punktet har sikkert Ariès rett – i middelalderen ble ikke barns lek og fortellinger tillagt noen særlig verdi.

I den italienske renessansen, i de kretser der det klassisk-humanistiske menneskesynet rådet, ble barn oppdradd, dannet og kultivert, helt i samsvar med den romerske kulturfilosofen Marcus Tullius Ciceros (106–43 f.Kr.) tanker om *cultura animi*. For slik Cicero så det – og han var en av renessansens viktigste kilder –, var det som skilte mennesket fra dyrene, to evner, nemlig de intellektuelle og de moralske, og det som karakteriserte dem, var at de *ikke* utviklet seg av seg selv, men måtte dannes og kultiveres akkurat som en åker. Derfor valgte han ordet *cultura*, som vanligvis ble benyttet sammen med *agri* om dyrking av jorden, men som Cicero altså kombinerte med *animi*, som omfattet de intellektuelle og de moralske evnene. Disse måtte pleies og utvikles for at mennesket skulle nå den menneskelighet, *humanitas*, som det var dets oppgave å nå. Gjorde man ikke det, ville mennesket være verre stilt enn dyrene, fordi dyrene ble styrt av instinkter, mens menneskene derimot var uten slike, og derfor ville virre redde og fryktsomme omkring slik man i antikken tenkte seg at barbarene gjorde det. Sett i dette perspektivet var barn umodne voksne som måtte ledes ved hånd for at de kunne få utviklet sin *humanitas*, som altså omfattet både intellekt og moral. Så heller ikke i renessansen og barokken hadde barn særlig verdi i seg selv, de var kun et råmateriale som måtte og skulle bearbeides for å bli gagns mennesker. I denne dannelseskulturen ble barnet sett på som et naturprodukt, mens den kultiverte voksne var et kulturprodukt.

Derfor kan Ariès godt ha rett når han hevder at barndommen er et sent kulturelt produkt, omtrent like gammelt som kunstbegrepet. For det var, slik Ariès så det, først ved etableringen av det borgerlige samfunn at barn ble betraktet som kvalitativt *forskjellig* fra de voksne, samtidig som de ble isolert fra dem og deres arbeidssituasjon. Og da kunne ikke lenger barn lære ved å ta etter foreldrenes arbeid og gjøre som dem. Det ble ordene, ikke handlingene, som skulle bibringe barna det «psykologiske gyroskopet» som ifølge David Riesman er så viktig når den tradisjonsstyrte oppdragelse erstattes av den indrestyrte. Da måtte barna ha noen retningslinjer å styre etter, og det skjedde altså ved at foreldrene ved sine formaninger innpodet det «overjeg» man kalte samvittighet.

Når man tenker seg menneskets utvikling som indrestyrt, blir begreper som *utvikling* og *vekst* viktige. Derfor var det naturlig å benytte analogier fra den biologiske rytme – fødsel, kulminerende vekst og død i en trefaset modell. Og veksten ble også tenkt *epigenetisk*, det vil si at den forbindes med bestemte faser som er irreversible. Det var ut fra en slik tankegang at man kunne snakke om at barnets bevissthet ble vekket slik at dets evne til indrestyring ble mulig. Dette gjorde at man så på barndommen som den første og avgjørende fase i menneskets vekst og utvikling. Da man så kombinerte denne veksttanken med *det naturalistiske menneskesynet*, og det skjedde i løpet av 1700-tallet, ble oppfatningen av barnet radikalt endret. For når følelsene ble betraktet som naturlige og derfor mer grunnleggende for mennesket enn fornuften (som ble sett på som kulturell) – og det er hva det naturalistiske menneskesynet hevdet –, vil barnet komme i en privilegert posisjon fordi det har mange følelser og lite fornuft.

Dette skjedde omtrent samtidig med at uttrykksteorien ble etablert innenfor kunsten, og den fremhevet akkurat at kunstneren i likhet med barnet hadde autentiske følelser og opplevelser, og at begge ga umiddelbart uttrykk for disse i tegninger, regler og fortellinger. Det som blant annet preget barnas tegninger, var deformasjonen – at man forenklet og fortegnet virkeligheten og valgte farger som var andre enn naturens egne. Slik ekspresjonistene også gjorde.

På slutten av 1800-tallet var denne oppfatning av barnet veiledende for mange kunstnere – ekspresjonismen i dens mange utgaver er et eksempel på det. Det som i særlig grad interesserte ved barnet, var nettopp de egenskapene man søkte hos de store kunstnerne – spontanitet og umiddelbarhet. Og det fant man altså i barnas egne arbeider, ikke minst i tegningene. Men de som fra slutten av 1800-tallet begynte å studere dette fenomenet, oppdaget at tegneinteressen og umiddelbarheten stagnerte relativt tidlig, faktisk rundt 7-årsalderen. Det var derfor fristende å tolke dette som et resultat av en skole – eller en voksenkultur – som kvelte all kreativitet med sin A-4-pedagogikk (Lindstrom 1970:55 f). Uansett viste dette ihvertfall at barn måtte være annerledes enn de voksne, frie, spontane og umiddelbare akkurat som de ekspresjonistiske kunstnerne. Ja, man begynte å snakke om at kunstnerne var de eneste voksne som hadde klart «å beholde barnet i seg».

Da er vi kommet frem til det punkt – i forrige århundre – hvor betingelsene var lagt til rette for å snakke om barns egen kultur. Men er den

ekspresive modellen – som for 100 år siden passet som hånd i hanske til det rådende kunstsynet – særlig egnet lenger?

Barns egen kultur

Det er viktig å ha klart for seg at forutsetningen for å benytte et begrep som *barns kultur* er et skifte fra det klassisk-humanistiske kultursynet – eller det man nå kaller dannelseskulturen – som primært gjaldt den enkeltes dannelse, kultivering og utvikling, til det *antropologiske kultursynet*, som Johann Gottfried von Herder (1744–1803) introduserte. Det er et helt annet begrep som gjelder «the whole way of life», som T.S. Eliot uttrykte det. Eller mer presist – det som karakteriserer en periodes måte å tenke, føle, oppleve og handle på. Det var dette Herder kalte *tidsånden* eller de rådende tendenser, og den varierer, ifølge Herder, fra epoke til epoke. Kultur sett på denne måten trekker altså opp noen stier for oss som vi uten videre ledes inn på – som så å si er vår kulturs «naturlige» veier. Slik er vi alle i vår egen kulturs vold – den lever i oss som vi lever i den, og har dannet et skall rundt oss som kjennes som en annen natur. Og det at kultur blir forvandlet til natur – at for eksempel menneskeskapte verdier blir oppfattet og omtalt som evige naturlover –, var for Karl Marx et karakteristisk trekk ved enhver (antropologisk) kultur, et konserverende trekk som hindrer menneskene i å se at en menneskeskapt kultur alltid lar seg forandre. Og det er også dette som gjør at vi er blinde for den kultur vi selv lever i, den virker like selvsagt og naturlig som lys og luft. Derfor er det ikke tale om formidling av kultur i denne betydning av ordet, for den er vi enten allerede sosialisert inn i eller er i ferd med å bli det. Derimot er det viktig, som Marx påpekte, å *bevisstgjøre seg* den kultur vi er en del av, slik at vi kan innse at det menneskene har skapt – kultur og samfunn –, også kan forandres av menneskene. For kultur er *ikke* natur.

Etter siste krig begynte man i stigende grad å bruke det antropologiske kulturbegrepet også om mindre sosiale enheter, som et lokalsamfunn, en menighet, en bedrift eller en aldersgruppe. Og på 1950-tallet ble begrepet *subkultur* introdusert, og det er denne kategorien barnekulturen tilhører (Kohli 1986:271–303).

Nå må det understrekes at barns kultur er et *analytisk begrep*, det vil si at det er et begrep som hjelper oss til å få øye på et fenomen som ellers ikke ville tre frem som en selvstendig enhet. Slik sett er det en *konstruksjon* mer enn en empirisk

kategori. Det er samtidig et *komparativt* begrep, fordi det er akkurat ved å kontrastere det mot et tilsvarende fenomen, for eksempel voksenkulturen, at vi forstår hva det dreier seg om. Og i komparative analyser ser vi den ene kultur ut fra og ved hjelp av den andre – de to kulturene interfererer slik at det oppstår det som ofte kalles «en krysskulturell diskurs» med to objekter – i dette tilfellet «oss voksne» og «barna». Det betyr at det ikke er mulig å skille barne- og voksenkulturen helt fra hverandre – de glir inn i hverandre fordi vi ser den ene i lys av den andre. Skal den undersøkte kultur stå frem som noe adskilt og annerledes, må vi derfor overdrive de distinktive trekkene ved å gjøre kulturen *ekstrem*. Dette er kjent nok i kulturforskningen, men likevel viktig å ha in mente når man leser vår raske oppsummering nedenfor.

Vi kan naturligvis ikke her risse opp hele feltet, bare slå ned på noen trekk som humanistiske barnekulturforskere har fremhevet som karakteristiske for barns særegne måte å tenke, oppleve og handle på – fra ca. 2–3-årsalderen og frem til de blir 10–12 år.

Det første trekket er at barns kultur er overveiende *oral*, det vil si at kommunikasjonsformen er muntlig, og det selv etter at barna kan lese og skrive.

Dette henger i stor grad sammen med det neste trekket, at leken er fundamental i barnas kultur. Derfor er det avgjørende å finne ut hva som karakteriserer den. Det skal vi her meget kort og grovt risse opp: Leken er primært *samhandling*, og det også når barn leker alene, fordi de da ofte opererer med fiktive personer eller selv går inn i ulike roller. Som samhandling er leken prinsipielt *sosial* som språket er sosialt, og det betyr at andre barn har tilgang til den. Eller mer presist: at det er mulig både *å leke sammen* og *leke samme lek sammen*. Forutsetningen for det er at leken tilhører den kategori av handlinger som Ludwig Wittgenstein har karakterisert som *regelstyrte*. Det innebærer for det første at andre (både barn og voksne) kan lære og dermed gjenta handlingen, og det igjen må bety at den må være styrt av noen implisitte og/eller eksplisitte regler som kan tilegnes på samme måte som språkreglene kan det. For det andre vil det si at reglene kan misforstås, og at det dermed gir mening å hevde at man har handlet eller lekt «på feil måte».

Har man observert barns lek, merker man hurtig hvor stor vekt de legger på akkurat spillereglene, og at de kan føre endeløse diskusjoner om akkurat det. Men å hevde at leken er en regelstyrt handling, er *ikke* frukt av empiriske observasjoner – det er en *logisk* slutning av lekens karakter av

sosial samhandling. For hadde ikke leken vært en type regelstyrt adferd, ville samhandling simpelthen ikke vært mulig, fordi man i så tilfelle ikke hadde kriterier for å avgjøre om man lekte den samme lek. Men det har man altså ved at man følger de samme reglene. For det er reglene som konstituerer og definerer spillet, enten det dreier seg om fotball eller barnelek.

Dette kaster lys over et annet viktig aspekt ved leken. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer uttrykker det slik (1965:102):

Leken trollbinder de lekende, vikler dem inn i den og holder dem fast. Derfor er det egentlige subjektet i leken ikke de lekende, men leken selv.¹

I leken foregår det altså en overføring av subjekt-karakteren fra de lekende barna til leken selv. Det er dette som gjør at leken, som fra vårt synspunkt er en *som-om*-virkelighet, er preget av «hellig alvor» fra barnas side. De gir seg over til den i så høy grad at det er som om de går inn i «eine geschlossene Welt», og dette lukkede rommet utgjør barnas særegne erfaringsverden.

Dette er avgjort én side av leken – så lenge barna gir seg reglene i vold – men ofte, påfallende ofte, skjærer det seg på ett eller annet punkt, og barna går – med Eli Åms ord – over fra *rolleplanet* til *regiplanet*. Og det er vel det Gadamer hentyder til når han skriver at barna under leken både er aktører og tilskuere. Regiplanet eller *meta-leken* har ofte karakter av maktkamp, og kan lett utarte til ord og handlinger som er mindre ønskelige. Der var som kjent en ekkel slange i Edens hage – det er det også i barns lek.

Denne sosiale, regelstyrte samhandling, med sin dobbeltkarakter av både handling og meta-handling, har form av et *narrativt forløp* som i høy grad er med å styre og betinge handlingens karakter. Lek og fortelling kan betraktes som to sider av samme fenomen – *barn leker gjennom å fortelle og forteller gjennom å leke*. Og disse fortellingene kan ofte ha innslag av imitasjon fra foreldrenes diskusjoner, TV-serier og lignende, men analyserer man lekene mer inngående, vil man oppdage at slike imiterende episoder aldri er annet enn innslag i en lek som går langt utover det barna kan ha sett og hørt.

1. «Das Spiel ist es, was den Spieler in Banne hält, was ihn ins Spiel verstrickt, im Spiele hält. Deswegen ist das eigentliche Subjekt des Spieles nicht der Spieler, sondern das Spiel selbst.»

Det er på dette punkt leken har likhetstrekk med *drømmen* – virkelighetsbrokker og fri fantasi blander seg umerkelig til en fortelling som sjelden har den logikk og konsistens som voksne krever av et referat. Ofte vil man kunne finne likheter med det Freud kaller ubevisste primærprosesser, nemlig *fortetning* og *forskyvning*. Med fortetning menes en spesiell type komprimering enten ved at forestillinger utelates, eller ved at flere forestillinger glir over i hverandre slik at de utgjør bare ett element. Og ved forskyvning blir det Freud gjerne kaller energiinvesteringene, overført fra én faktor til en helt annen. Lacan, som hevdet at det ubevisste er språklig strukturert, har – etter Roman Jakobson – identifisert fortetning med *metaforisering* og forskyvning med *metonymisering*. Dette kan enkelt illustreres gjennom utvalgte eksempler fra barneleker, men det tillater ikke de rammer som er satt for artikkelen.

Leker kan altså i likhet med drømmer ofte stå for noe barna har opplevet og erfart, men på en måte som gjennom fortetninger og forskyvninger er blitt så forandret at man ikke lenger kan betrakte dem som imiterende, med mindre man isolerer enkelte mindre episoder.

Leken er i tillegg *intransitiv* – den er en prosess uten noe produkt, eller som i moderne kunst – det er prosessen, leken, som er selve «verket». Barn kan nok lære noe av lek, men de leker ikke for å lære.

Gadamer fremhever at leken er et uttrykk for «barnas særegne erfaringsverden». For barna tenker, reflekterer og erfarer i og ved og gjennom leken, og det er i og for seg ikke ulikt det vi voksne gjør. Og som Wittgenstein har påpekt, tenker vi alle ved hjelp av eksempler, som vi så – forskjellig fra barna – trekker noen teoretiske poenger ut av, og når det er gjort, omgjør vi utgangseksempelet til en illustrasjon. I barnas tilfelle er altså tankemodusen selve leken eller eksempelet.

Så til sist: Barna har en egen tidsoppfatning – de er ennå ikke innfanget av vår moderne homogeniserte tid eller den såkalte H-tiden. I barnas øyne har alt og tar alt sin tid – den kan være lang eller kort alt etter som den fyller dem med fryd og glede eller kjedsomhet og tretthet. Å si til barn at om ti minutter må du være ferdig å leke, gir ingen mening, for leken må ta sin tid. Og den kan ikke måles i moderne tidsenheter. Av samme grunn har de ingen historisk bevissthet, for tid er rom for dem. Selv lever de i ett rom – foreldrene i et helt annet og langt større som godt kan omfatte både Moses og Harald Hårfagre.

Vi må stanse her, for dette skulle være tilstrekkelig til å forstå hva humanistiske barnekulturforskere mener når de snakker om barnas egen kultur. Dette er selvsagt en *oppfatning* av barnas spesifikke måte å tenke, handle og føle på, og – som nevnt – ingen empirisk kategori. Men den gir et perspektiv på barn som tar dem alvorlig og forsøker å forstå deres særegne verden, som vi alle en gang har levet i, men dessverre for lengst har vokst fra.

Den organiserte barndom

Mange vil nok være enig i at den skissen vi ovenfor har risset opp om barnas egen kultur, har noe for seg – at den sier noe om visse transkulturelle trekk ved barndommen, selv om de miljømessige, sosiale og politiske rammene nok kan ha vært forskjellige både historisk og geografisk, og slik i større og mindre grad har begrenset barnas muligheter.

For spørsmålet er om ikke vår egen tid – og da tenker jeg på de siste 30–40 årene – har satt rammer for barns utfoldelse som har gjort det vanskeligere for barna å leve ut i sin egen (sub)kultur. For det man nå kaller *den organiserte barndom* – og den finner vi både i barnehager og i hjemmene –, begrenser i stadig større grad den tid barna har til egen rådighet. I barnehagen er dagen organisert fra time til time. Riktignok har man også avsatt tid til vanlig lek, men *kulturen for barn* er blitt så dominerende at den nesten kveler barnas egen kultur. Og når de så vel er kommet hjem fra barnehage og skole, blir de kjørt rundt på alle de gode og fornuftige ting barn bør være med på og delta i – sport og idrett, ballett og barneteater, tegning og maling, osv., osv. Det kan virke som om barna skal holdes i ånde hele dagen, og at de fremfor alt ikke bør overlates til seg selv og egen lek (Qvortrup 1994:7 f. og passim). Og de små pausene som måtte oppstå, fylles med TV, iPad og computerspill. Er barnas egne aktive og kreative kulturelle virksomheter i ferd med å forsvinne? Det hevdet Neil Postman i 1986, og begrunnet det med at vårt moderne begrep om barndommen var en frukt av de trykte mediene, men etter at TV (og enda sterkere etter at Internett så dagens lys knapt ti år etter Postmans bok), ble informasjonstilgangen nærmest grenseløs og opphevet skillet mellom barndom og voksenliv. Men mange har, som David Buckingham i artikkelen «After The Death of Childhood», imøtegått Postmans synspunkter på en både klok og nyansert måte (Palmenfelt og Mouritsen 2003:9–31). Slik står situasjonen i dag.

Møtet mellom kunst og barn

Å gi barna tid

Vi har latt ungdom være ungdom, for også ungdom er en aldersgruppe som har endret karakter, skjønt ikke over så lang tid som barndommen, fordi ungdom er en langt nyere oppfinnelse, men likevel så forskjellig at man vanskelig kan behandle dem under ett. Så tilbake til barn og kunst.

Hva forteller disse to historiene – kunstbegrepets og barndomsoppfatningenes – om forholdet mellom barn og kunst? Invertfall dette – at begge oppsto omtrent samtidig, hvis Ariès har rett, og at begge har gjennomgått en rekke forandringer som gjør det vanskelig inntil det umulige å uttale seg generelt om barn og kunst.

På slutten av 1800-tallet var barna – sammen med de sinnssyke og de man på denne tiden kalte for de primitive – forbilder for mange kunstnere, fordi de alle tre var frie, spontane og autentiske, og lot fantasien regjere uten å bli kontrollert og begrenset av fornuften. Man mente barn ennå ikke hadde utviklet sin forstand – de sinnssyke hadde mistet den – mens de såkalt primitive var på et så lavt kultur stadium at de intellektuelle evner bare i liten grad var utviklet. Akkurat det var grunnen til at kunstnere som Pablo Picasso (1881–1973) og Henri Matisse (1869–1954) begge var opptatt av arbeider av de primitive, som de fant på de nye etnografiske museene, mens Edvard Munch (1863–1944) var interessert i de sinnssykes tegninger og malerier, og Nikolai Astrup (1880–1928) av egne barnetegninger. Men om kunstnerne var opptatt av de primitive, de sinnssyke og barnas arbeider, var ikke barn (eller de primitive og de sinnssyke) uten videre interessert i disse kunstneres arbeider.

For i barnas egen tegnevirkosomhet verken var eller er sluttproduktet særlig viktig, det er derimot *prosessen* frem til produktet, en prosess som er en lekende fortelling hvor barna snakker hele tiden, mens de tegner og maler. Lytter man til det de sier – og skriver det ned –, innser man at tegningene for dem primært er stadier i en fortelling som utfolder seg sakte, men sikkert. Resultatet, derimot, er for barna bare tomme hummerskall som de vier liten interesse, og etter noen dager har de allerede glemt hva tegningene (og fortellingene) handlet om. Dette gjelder ikke foreldrene, for de er bare opptatt av produktet, og finner de tegningene koloristisk interessante, utnevner de hurtig sine små poder til potensielle kunstnere, og klistrer tegningene opp på kjøleskapet og viser dem til familie og venner (Danbolt 1993).

Og i den organiserte barndom de nå er rammet av, får barna på TV, computere og iPader – og det lenge før de kan snakke – se bilder som er langt «bedre» enn dem de selv kan produsere. Slik har det, riktignok i langt mindre grad, også vært tidligere, men når foreldrene hauser opp tegningene deres, blir barna forvirret fordi de ikke finner samsvar mellom det de selv har gjort, og de bildene de ellers er omgitt av (Danbolt 1993). For tegnevirkosomheten deres er, fordi den faller inn under leken, *intransitiv* – produktet er ikke noe mål. Det er den lekende tegneprosessen som trigger dem, for den er en lek så god som noen. Og det forstår vanligvis ikke foreldrene, som er offer for den produktorienterte kultur som vi alle mer eller mindre er fanget inn av – og beklageligvis også barna i stigende grad. Likevel er barn fremdeles barn, når vi bare gir dem tid til å være det.

Barn og kunst

Den humanistiske barnekulturoppfatning har, tror jeg, fått frem noen trekk ved barna som jeg mener bør være veiledende når man skal la dem møte kunst. Nå er det riktignok ikke min oppgave å skrive om kunstformidling til barn, men det er likevel naturlig å trekke noen forsiktige slutninger av den lille historikk jeg har risset opp ovenfor.

Målet for kunstformidling til barn bør ikke først og fremst være å fylle dem med kunnskaper om verk og kunstner. Da vil resultatet uunngåelig bli tretthet og kjedsomhet, og et hemmelig løfte om aldri mer å nærme seg et galleri eller museum, så snart de kan avgjøre slikt selv. Nei, én oppgave må være å lære dem å se på måter som kan fylle dem med både entusiasme, glede og tilfredshet. Det er her leken kommer inn.

I universitetsåret 1985–86 var jeg fellow ved Claire Hall i Cambridge, og jeg hadde hele familien med meg. I en av de mange bokhandlene i byen fant jeg et kortspill, et slags gnav, hvor det gjaldt om å lage stikk av bilder som hørte sammen – i dette tilfellet fra samme tidsperiode. Det begynte med Tudor-tiden og gikk helt frem til 1970-tallet – og for hver periode var det bilder av interiører, vindustyper, ulike møbler, drakter og klær osv. For å få et stikk måtte man altså finne ut hvilke møbler som hørte sammen med hvilke drakter, interiører og vinduer. Vi spilte nesten hver eneste ettermiddag i en god del uker, og etter hvert ble guttene riktig flinke til å kombinere bildene på korrekte måter slik at det ble stikk av det.

Da stilartene lekende var drillet inn på denne måten, reiste vi rundt på forskjellige slott og

museer, og der fikk de i oppdrag å tidsbestemme det de så. Og det klarte guttene forbausende hurtig. Jeg husker særlig én episode – vi var på en omvisning i den gotiske Salisbury-katedralen og var kommet til de mørke korstolene som virket svært så middelalderske. Guiden vår spurte plutselig om det var noen som visste hvilken tids-epoke korstolene var fra, og lille Marcus svarte hurtig: *Victorian*. Guiden så forbauset på den lille tannløse gutten og spurte hvordan i all verden han visste det, og han svarte – som sant var – at det kunne han da se.

Et slikt kortspill kan ikke uten videre kategoriseres som en del av barnekulturen, det er snarere et eksempel på kultur for barn. Og fra vårt synspunkt var kortspillet naturligvis *transitivt* – vi ønsket å lære våre barn å se. Men for barna selv var det *intransitivt*, fordi de heldigvis ikke ante noe om våre hensikter. De likte simpelthen bare å leke med oss voksne; at de lærte noe, oppdaget de først senere.

Enda et eksempel må vi nesten unne oss. Jeg besøkte for noen år siden en femteklasse på en bergensskole, en klasse hvor man hadde samlet elever med lærevansker, men de kunne likevel uten problemer se forskjell på et gresk og et romersk tempel, og på bygninger tegnet av renesansesarkitektene Brunelleschi og Alberti. Dette forbauset meg, for det var mer enn mine egne grunnfagsstudenter kunne. Grunnen var et morsomt spill læreren hadde laget, et slags monopol, som gjorde det nødvendig for deltagerne å lære seg å se forskjeller på bygninger fra ulike epoker av arkitekturhistorien.

Slike lekende spill som kan gi innsikter som barna vil ha glede av hele livet, skulle i dag være enkelt å lage på iPader og computere. Jeg vil tro at de ville kunne gjøres like interessante og like oppslukende som de mange tåpelige spillene barna nå fordriver tiden med – til liten nytte. For ikke er de skikkelige leker som utfordrer barnas kreativitet, og ikke er det noe å lære av dem.

I begge disse tilfellene dreide det seg altså om kultur for barn, men spillene var laget på barnas egne premisser, derfor likte de å leke dem. Og det at voksne kunne være med, gjorde det ekstra morsomt, både for mine barn og for femteklassingene.

Leken kan imidlertid også anvendes i selve kunstformidlingen, hvis man er villig til å la den tradisjonelle formidling ligge. Jeg viste noen barn rundt på Børre Sæthres festspillutstilling i Bergen i 2007, og da konsentrerte jeg meg bare om ett eneste punkt – en hvit Pegasus-hest i en monter fylt av en dus, røkfylt atmosfære. Jeg ba dem først

se nøye på denne underlige hvite hesten med svanevinger, og så beskrive både den og omgivelsene. Det tok litt tid, men det var opptakten til den delen jeg selv anså for den viktigste, nemlig barnas egne kreative og fantasifulle beretninger om Pegasus. Disse fortellingene hadde lite med den antikke myten å gjøre, men hva gjorde det? Sæthres bevingede hest appellerte til dem, og jeg tror ikke noen av dem vil glemme den. Jeg håper den vil leve sitt eget mytiske liv i dem.

Sæthres festspillutstilling åpnet altså opp for ulike typer av medvirkning og meddiktning, og derfor gikk den rett inn i barna. Men jeg er ikke sikker på om det samme hadde skjedd om jeg hadde forholdt meg på samme måte som jeg både før og etter gjorde det overfor et voksent publikum.

Min erfaring er at mye av den kontemporære kunsten, enten den er tids-, handlings- eller idébasert, er mye enklere å formidle til barn, fordi den i utgangspunktet krever en aktiv medvirkning som barn er mer enn villige til å ta del i, men som voksne viker tilbake for, kanskje av redsel for å dumme seg ut.

Eldre kunst kan nok være vanskeligere å formidle til barn, fordi den så lett lokker formidleren inn i rollen som hovedperson. Men unngår man slike fristelser og lar barna få gå inn i verkene på egen hånd, er vi kommet et langt stykke på vei. For det aller viktigste ved kunstformidling til barn er at de får en positiv opplevelse av møtet med kunsten og museet/galleriet. Så kan man, fortrinnsvis ved hjelp av ulike typer kreative leker, utdype kunnskapene etter hvert. For vi må forsøke å unngå at det går med barna som det ifølge Nordahl Grieg har gått med blomstene – at botanikk og botanikere er det verste de vet.

Referanser

- Abrams, Meyer Howard. 1953. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Norton, New York
- Ariès, Philippe. 1960. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Pion, Paris
- Ariès, Philippe. 1980. *Barndommens historie*. Gyldendal, Oslo
- Arnold, Klaus. 1980. *Kind und Gesellschaft im Mittelalter und Renaissance*. Paderborn, München
- Beardsley, Monroe C. 1975. *Aesthetics from Classical Greece to the Present. A Short History*. University of Alabama Press, New York
- Blok, Cor. 1975. *Geschichte der abstrakten Kunst 1900–1960*. DuMont Schauberg, Köln

- Bourriaud, Nicolas. 2002. *Relational Aesthetics*. Les presse du reel, Dijon
- Brooker, Peter. 1992. *Modernism/Postmodernism*. Longman, London
- Buytendijk, Frederik Jacobus Johannes. 1933. *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin. Kurt Wolff Verlag / Der neue Geist Verlag, Berlin
- Clarke, John, Stuart Hall, Tony Jefferson og Brian Roberts. 1976. Subculture, Cultures and Class. I: Stuart Hall og Tony Jefferson, red. *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. University of Birmingham, s. 9–74
- Corsaro, William. 1993. Interpretative Reproduction in Children's role play. *Childhood* Vol. 1, nr. 2, s. 64–74
- Danbolt, Gunnar. 1989. Kunst i en krisetid. Premodernisme, modernisme og postmodernisme. *Kirke og Kultur* 2 nr. 2, s. 125–147; *Kirke og Kultur* nr. 3, s. 253–267; og *Kirke og Kultur* nr. 4, s. 331–348
- Danbolt, Gunnar. 1993. Bilde som fortelling. Noen refleksjoner omkring barnetegninger. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, Århus
- Danbolt, Gunnar og Åse Enerstvedt. 1995. *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Norsk kulturråd, Rapport nr. 2, Oslo
- Danto, Arthur. 1981. *The Transformation of the Commonplace*. Cambridge University Press, Massachusetts
- Eliot, T.S. 1948. *Notes towards the Definition of Culture*. Faber & Faber, London
- Fjord Jensen, Johan. 1991. Den fjerde alder. Aldersbølgen og den nye voksenkultur. *HUG* årgang. 13, nr. 60, s. 28–34
- Friedrich, Hugo. 1987. *Strukturen i moderne lyrik*. Gyldendal, København
- Gadamer, Hans-Georg. 1965. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr Siebeck, Tübingen
- Gullestad, Marianne. 1991. «Barnas egen kultur» – finnes den? Tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse. *Samtiden* nr. 4, s. 41–49
- Hansen, Birgit, red. 1989. *Barnets kulturhistorie i Norden*. NEFA Norden, Viborg
- Heiser, Jörg. 2008. *Things that Matter in Contemporary Art*. Sternberg Press, Berlin
- Hunt, David. 1970. *Parents and Children in History*. Joanna Cotler Books, New York
- Jalving, Camilla. 2011. *Værk som handling*. Museum Tusulanums Forlag, København
- Jessen, Carsten. 1986. Ingen læring uden leg – om legens nødvendighed. *Buks* nr. 6, s. 81–100
- Johansen, Anders. 1990. Dag, time, stund. *Dugnad* 3/4: 6, s. 21–44
- Kittang, Atle. 1975. *Litteraturkritiske problem. Teori og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo
- Kjørup, Søren. 2000. *Kunstens filosofi*. Roskilde universitetsforlag, Roskilde
- Kohli, Martin. 1986. The World We Forgot: A Historical Review of the Life Course. I: V.W. Marshall, red. *Later Life. The Social Psychology of Aging*. Sage, Los Angeles, s. 271–303
- Kristeller, Paul Oskar. 1951–52. The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics. *Journal of the History of Ideas*, Vol. XII (1951) og Vol. XIII (1952)
- Krogseth, Otto. 1984. *Den tyske historismen. En idéhistorisk undersøkelse av den tyske historismens utviklingshistorie*. Solum forlag, Oslo
- Leonard, George J. 1994. *Into the Light of Thing. The Art of the Commonplace from Wordworth to John Cage*. University of Chicago Press, Chicago
- Lindstrom, Miriam. 1970. *Children's Art. A Study of Normal Development in Children's Modes of Visualizaton*. University of California Press, Berkeley
- Lönnqvist, Bo. 1992. *Ting, rum och barn. Historisk-antropologiska studier i kulturella gränser och gränsöverskridande*. Suomen Muinaismuistoyhdistys, Helsingfors
- Löwenfeldt, Viktor og W. Lambert Brittain. 1977. *Kreativitet og vækst*. Overs. og bearb. af Niels T. Kjelds. Gjøellerup, København
- Mouritsen, Flemming. 1984. Børns sproglige kulturproduktion. Barnekulturens ytringsformer. *Buks* nr. 1
- Mouritsen, Flemming. 1987. Fortællerrollen i børns fortællinger. *Buks* nr. 9, s. 7–30
- Mouritsen, Flemming. 1996. *Legeskultur. Essays om Børnekultur, Leg og Fortælling*. Odense Universitetsforlag, Odense
- Palmenfelt, Ulf og Flemming Mouritsen, red. 2003. *Efter barndommens død?* Specialutgave av *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, nr. 46
- Piaget, J. 1973. *Barnets psykiske udvikling*. Cappelen, Oslo
- Postman, Neil. 1986. *The Disappearance of Childhood*. W.H. Allen, London
- Preziosi, Donald og Claire Farago. 2012. *Art is not what you think it is*. Wiley-Blackwell, Oxford
- Qvortrup, Jens. 1994. *Børn til halv pris. Nordisk barndom i samfundsperspektiv*. Sydjysk Universitetsforlag, Esbjerg

- Rekdal, Bjarne. 1992. *Det umedvitne språket. Lacan og den franske psykoanalysen*. Samlaget, Oslo
- Riesman, David. 1950. *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*. Yale University Press, New Haven
- Selden, Raman. 1990. *The Theory of Criticism. From Plato to the Present*. Longman Group United Kingdom, Essex
- Selmer-Olsen, Ivar. 1989. *Om barns egen kultur i Norge ved inngangen til 1990-åra*. NOSEB / Norsk kulturråd, Trondheim
- Selmer-Olsen, Ivar. 1990. *Barn imellom – og de voksne. En bok om barns egen kultur*. Gyldendal, Oslo
- Selmer-Olsen, Ivar. 1993. *Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv. Rapport fra en forskerkonferanse i Bergen 8.–10. nov. 1991*. Rapport nr. 28, utg. av NOSEB
- Skoglund, Elisabeth. 1993. *Leken och Konsten*. Berghs Förlag, Stockholm
- Smith, Terry. 2009. *What is contemporary art?* University of Chicago Press, Chicago
- Solli, Arne, red. 1991. *Barndom i Norge*. Universitetsforlaget, Oslo
- Tatarkiewicz, Wladyslaw. 1970–74. *History of Aesthetics 1–3*. Red. av J. Harrell, Mouton, The Hague
- Walther, Ingo F., red. 2005. *Art of the 20th Century 1–2*. Taschen, London
- Wittgenstein, Ludwig. 1971. *Filosofiske undersøgelser*. Gyldendal, København
- Åm, Eli. 1987. Barn, lek og kommunikasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 3, s. 115–24
- Åm, Eli. 1990. *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget, Oslo

Barn og unge som publikum

Arild Danielsen

Vi lever i en verden av klassifikasjoner, en verden der erfaringer formidles gjennom språklige kategorier. Kunsten gir kanskje løfter om umiddelbare erfaringer, men gjennom organisering og kategorisering innhentes også den av en klassifiserende fornuft. En klassifikasjon som rutinemessig brukes for å avgrense deler av kunst- og kulturfeltet, er «kunst- og kulturtilbud for barn og unge» (Hylland, Kleppe og Stavrum 2011). Hensikten med artikkelen er å reflektere over «barn og unge som publikum». Dette må nødvendigvis involvere noen betraktninger om hvilke former for kunst og kultur som regnes som særlig egnet for disse delene av publikum, men fortolkning av innholdet i de kunst- og kulturuttrykkene som presenteres for barn og unge, er ikke tema her. Med andre ord er perspektivet rettet inn mot de sosiale og institusjonelle innramningene av «barn og unge som publikum», ikke mot vurdering av meningsinnholdet i de tilbudene som er øremerket for disse delene av publikum.

Generelt bidrar klassifikasjoner til å skape orden (Douglas 1970). Når en klassifikasjon viser seg å være bestandighet over tid – noe klassifikasjonen «kunst- og kulturtilbud for barn og unge» har vist seg å være i norsk sammenheng –, henger det gjerne sammen med at den er innarbeidet i et administrativt system. I moderne samfunn finnes det spesialiserte administrative systemer og institusjoner som opprettholder og viderefører bestemte klassifikasjoner (Douglas 1986). For å si noe mer spesifikt om hva klassifikasjonene gjør, er det nyttig å studere hvilke brukssammenhenger de inngår i. Jeg vil ta utgangspunkt i *brukssammenhengene* som en ledetråd for å reflektere over hva kategoriene «barn» og «unge» innebærer når de brukes for å klassifisere deler av kunstpublikum.

«Barn og unge» – en sosialt konstruert enhet

I diskusjoner om klassifikasjoner refereres det noen ganger til *naturlige klasser*, det vil si klasser av objekttegenskaper som på tvers av ulike kulturer og språksamfunn markeres i bestemte brukssammenhenger (Hacking 1991 og 1999, kap. 4).¹ Menneskebarn, til forskjell fra avkom hos dyr, skiller seg ut ved at de er ikke bare er hjelpeløse fra fødselen av, men også trenger en svært lang periode med læring for å fungere som voksne individer. Dette tilsier at brukssammenhenger der kategorien «barn» opptrer, kan gjenfinnes i alle kulturer, til alle tider, og at «barn» derfor kan beskrives som en *naturlig klasse*. Det er dokumentert at alder fungerer som et organiserende prinsipp for aktiviteter i mange ulike samfunn (Linton 1942; Parsons 1942; Hagestad og Uhlenberg 2005). Til tross for denne universaliteten viser sammenlignende historiske og antropologiske studier betydelige innholdsmessig variasjoner i hvordan barndommen avgrenses, hvilke egenskaper som tilskrives barn, og hvordan det anbefales å behandle barn (Ariès 1980; Heywood 2001; Lancy 2008). Vi kan derfor si at kategorien «barn» er en kulturell konstant, mens egenskaper som tilskrives denne kategorien, varierer en god del. Men selv om vi aksepterer at kategorien «barn» beskriver en *naturlig klasse*, så er det langt mer problematisk å argumentere for at samlekategoriene «barn og ungdom» også kan betraktes som en slik klasse. Det gjelder ikke minst når inndelingen brukes i forbindelse med «barn og ungdom som publikum». Hva er det som gjør «barn og ungdom» til en felles klasse i denne sammenhengen?

1. For eksempel kan det argumenteres for at inndelingen av fysiske stoffer i tilstandene «fast stoff», «væske» eller «gass» beskriver tre *naturlige klasser*.

Et fellestrekk som kunne tenkes å forene «barn og unge som publikum», er at denne kategorien inkluderer *personer som ikke har status som myndige individer*, og som derfor befinner seg i en underordnet situasjon. Denne situasjonen kunne tenkes å gi en felles erfaringshorisont som kunne komme til uttrykk som kulturell motstand mot det voksne og etablerte. Men ... småbarns trass og ungdommelig opposisjon skaper sjelden noen form for allianse mellom barn og ungdom, og det er uansett vanskelig å se at dette kan gi grunnlag for en enhetlig publikumskategori. Til det er avstanden for stor. Det er ganske vanlig at voksne mennesker snakker om «å slippe løs barnet i seg», osv. Det er høyst uvanlig å høre den slags fra ungdom. Ungdom definerer seg rutinemessig som ferdige med barnestadiet. Det ligger en stolthet i dette. Større barn identifiserer seg ofte med ungdommer, mens ungdom på sin side markerer forskjell fra de yngre. Det kan derfor virke kuriøst å omtale «barn og ungdom» under ett, noe man gjør hvis man snakker om «barn og unge som publikum».

Når «barn og unge» likevel slås sammen til en felles kategori (f.eks. i formuleringer som «kunst- og kulturtilbud for barn og unge»), kan det ikke være fordi disse grupperingene har iboende fellestrekk som utgjør en *naturlig klasse*. Det må heller være fordi begge grupperinger betraktes ut fra noen felles administrative perspektiver.

For det første er «barn og unge» en *kulturadministrativ kategori*. «Tiltak for barn og unge» har lenge vært et prioritert område i kommunal kulturpolitikk. Skoleverket fungerer videre som en felles administrativ plattform for å nå ut til alle «barn og unge» med kunst- og kulturtilbud, ikke minst via *Den kulturelle skolesekken*.

For det andre er kategorien «barn og unge» forbundet med *aldersprogrammert kunst- og kulturproduksjon*. I dette ligger det at bestemte produkter er planlagt, produsert og administrert for personer i en viss alder. På litteraturens område har dette lenge vært institusjonalisert, ikke bare gjennom inndelingene «barnebøker» og «ungdomsbøker», men ofte gjennom angivelse av bestemte alderssegmenter som bøkene skal egne seg for. I norsk sammenheng er det interessant å reflektere over på hvilken måte de kulturpolitiske tiltakene som fra 1967 gradvis ble innført for å støtte norskspråklig litteratur for barn, har vært med på å definere denne aldersprogrammeringen av litteratur (Simonsen 2008:7–8). Det reiser et interessant kulturpolitisk spørsmål om i hvilken grad, og på hvilken måte, kulturpolitisk begrunnede støtteordninger bidrar til å skape og semen-

tere kategorier av typen «kunst- og kulturtilbud for barn og unge». Det kan for eksempel se ut til at de praktiske forholdene rundt gjennomføring av arrangementer i regi av «Den kulturelle skolesekken» kan bidra til å skape økt etterspørsel etter små ensembler innen musikk og scenekunst som er mobile, ikke krever mye teknisk tilrettelegging, holder antallet utøvere som skal honoreres, på et akseptabelt nivå og har et repertoar som kan tenkes å passe for et bredest mulig aldersspenn blant barn.

Et spesielt underfelt av aldersprogrammert kunst- og kulturproduksjon er den produksjonen som skriver seg fra veksten i *kulturskoler* for barn og unge. På alle områder av kulturlivet er det vanlig at venner av skapere og utøvere utgjør en del av kjernepublikummet. Dette gjelder også amatøroppførere i regi av kulturskoler. Utbyggingen av kulturskoler er et kulturpolitisk tiltak som har vært med på å skape et økende publikum av barn og unge som tilegner seg produksjoner der andre barn og unge er aktører.

For det tredje er «barn og unge» kategorier knyttet til administrasjon av pedagogiske virkemidler. Særlig når skoleverket er involvert, men også i andre sammenhenger, er formidling av kunst og kultur overfor barn og unge knyttet til *pedagogiske prosjekter*. Det finnes selvfølgelig mange eksempler på at generell kunstformidling overfor voksne også kan ha et pedagogisk tilsnitt. Det som særmerker formidling overfor barn og unge, er at den svært ofte skjer i regi av pedagogiske instanser som har en legitim rett til å veilede barn og unge. De to vanligste pedagogiske instanser er foreldre og skole. Når tilegnelse av kunst og kultur skjer i regi av denne typen pedagogiske instanser, er det grunn til å stille spørsmål ved den vanlige forestillingen om at publikum består av en rekke individer som velger tilbud ut fra hva som interesserer og fenger. Innflytelsen fra pedagogiske instanser kommer til syne gjennom kulturstatistikker som fordeler kunst- og kulturbruk på ulike alderssegmenter: Fordelingene viser at tilbudene benyttes hyppig i de laveste aldersgruppene, dvs. blant barn som er underlagt pedagogiske instanser, mens interessen ser ut til å falle markert etter hvert som autoriteten til de pedagogiske instansene svekkes mot slutten av ungdomsårene (Danielsen 2006, kap. 2).

For det fjerde er «barn og unge» kategorier knyttet til *organisering av disiplinære tiltak*. Det er en vanlig erfaring at «barn og unge» ofte ikke har internalisert underforståtte regler for oppførsel på offentlige steder (Goffman 1963 og 1982), regler som det allmenne kunst- og kulturinteres-

serte publikum stort sett følger og forventer at blir etterlevd. En praktisk grunn til at det gjerne arrangeres egne forestillinger og utstillinger for «barn og unge», er at disse arrangementene kan overvåkes av pedagogiske autoriteter som bidrar til å skape ro og orden. I forbindelse med offentlige kulturarrangementer (særlig konserter) rettet inn mot ungdom er de disiplinære tiltakene formaliserte, og det kreves beredskap for å håndtere ulike typer kriser og lovbrudd. Alt dette er tiltak som også indirekte bidrar til å skape kontemplativ stillhet på arrangementer som ikke er spesielt tilrettelagt for «barn og unge».

Men «barn og unge som publikum» må vel være noe mer enn en administrativ bås knyttet til kulturpolitiske, pedagogiske og disiplinære virkemidler? Ja, men det er administrative inndelinger av denne typen som gjør det meningsfullt å operere med samlekategoriene «barn og unge» for å beskrive en del av kunst- og kulturpublikummet. For de fleste andre praktiske formål er det gode grunner for å skille mellom «barn» og «ungdom», og det er også grunn til å stille spørsmål ved om den sistnevnte av disse kategoriene, altså «ungdom», langt på vei er en språklig konstruert illusjon.

Nedenfor vil jeg derfor knytte noen separate kommentarer til «barn» som publikum og «unge» som publikum. Avslutningsvis vil jeg fokusere på et par felles utfordringer når det gjelder «barn som publikum» og «unge som publikum», uten at det dermed er noe forsøk på å gjeninnføre kategoriene «barn og unge» som noe enhetlig.

Barn som publikum

Det ligger ikke noen dyp innsikt i å peke på at kategorien «barn» er knyttet til alder. Det reiser bare et mer spesifikt spørsmål om hvorfor, og i hvilke sammenhenger, det er relevant å skille ut bestemte aldersgrupper. I sammenheng med inndelinger av publikum er det nærliggende å peke på at alder i yngre år sammenfaller med det som antas å være psykiske utviklingsstadier. Det er blant annet dette som ligger til grunn for å se barn som en *naturlig klasse*. Psykisk modenhet antas å avgjøre hvilke inntrykk mennesker har mulighet til å forstå og bearbeide.

Det er vanlig å mene at kunst og kultur skal åpne for gode og utviklende erfaringer. Praktiske hensyn tilsier derfor at både barn og foreldre er tjent med å holde de yngste unna kulturuttrykk som krever innsikt i voksnes livssammenhenger og krisesituasjoner. Erfaringsmessig fremstår mye av dette enten som kjedelig eller som skrem-

mende for mindreårige. Det siste er viktigst: Barn trenger trygge rammer, de må ikke utsettes for angstfremkallende opplevelser, ikke eksponeres for noe som kan ha uoversiktlige psykologiske konsekvenser og i verste fall skape traumer. Et grunnleggende praktisk hensyn for å skille ut alderskategorien «barn» er dermed å skjerme sarte sjeler mot truende erfaringer. Et mindre prekært praktisk hensyn er å unngå å kjede de yngste. Det siste er særlig viktig i forhold til å gi barn mersmak på kunst- og kulturopplevelser. Selv om det kan være vanskelig å forutse hva som skremmer eller kjeder barn, danner disse prinsippene noen tommelfingerregler for å kategorisere kunst- og kulturtilbud for barn, og dermed for å avgrense barn som publikum.

Den foregående avgrensingen av barn som publikum er negativ, i den forstand at den handler om hva barn skjerms mot. Men barn er også aktive deltakere, og barn som publikum skaper gjerne en særegen atmosfære rundt kunst- og kulturtilbud. Det voksne kunstpublikummet har i løpet av de siste par århundrer tilegnet seg en væremåte i tilknytning til offentlige kunst- og kulturarrangementer som er preget av taus oppmerksomhet, eventuelt etterfulgt av beherskede meningsyttringer og diskusjoner (Sennett 1974). Denne utviklingen – som avhengig av perspektiv kan beskrives som en sivilisasjonsprosess eller en disiplineringsprosess – har ikke i samme grad kommet til å prege barns væremåte på kunst- og kulturarrangementer. Selv om det opp gjennom årene har vært mange bestrebelsler på å skape stille og lydige barn, har ikke dette fått fullt gjennomslag, og dagens rådende pedagogiske fornuft tilsier at «barn skal få være barn». Dette er et vanlig premiss når barn inviteres til å være et deltakende publikum som ikke bare får vise entusiasme i tilmålte pauser, men aktivt får bidra med kommentarer, forslag og aktiviteter. Mens deler av kunstverdenen har vært opptatt av avstanden mellom kunst og publikum, og av å bryte ned barrieren mellom kunstpresentasjon og tilegnelse (Shusterman 2000), så er problemet med distanse til publikum ikke noe stort tema når publikummet er barn.

Den umiddelbare sammensmeltingen av opplevelse og uttrykksbehov som ofte kjennetegner et publikum av barn, kan gi inntrykk av at barn er del av en egen kultur – en *barneskultur* – som formidles og fortolkes barn imellom, og som voksne ikke uten videre har tilgang til. Etnologer har registrert og beskrevet barneregler, leker og vandrehistorier som er blitt formidlet mellom barn, og som har skapt et eget kulturelt fellesskap dem

imellom. Et sentralt begrep i forståelsen av denne typen kulturuttrykk har vært *egenaktivitet*. I dag er svært mye av det som opptar forestillingsverdenen til barn, effekter av en aldersprogrammert kulturproduksjon der skapere og formidlere slett ikke er barn. Ofte dreier det seg om kulturprodukter som formidles simultant i ulike kommunikasjonskanaler, for eksempel i form av bøker, spill, filmer, TV-serier, teaterstykker og leketøy. Det går an å argumentere for at dette også involverer en god del egenaktivitet i form av fortolkninger og tillempninger til barnas egen livsverden. Men det dreier seg uansett om bearbeiding av et materiale som i stadig større grad blir pre-programmert med utgangspunkt i strategiske markedsføringskampanjer, der også planlegging av barnas mulige egenaktivitet kan inngå i markedsstrategien (Mayo og Nairn 2009). Det er derfor grunn til å se kritisk på antropologisk inspirerte forestillinger om en særegen barnekultur som preger barn som publikum (Tingstad 2005). I den grad *egenaktivitet* fortsatt fremholdes som et kjennetegn og en verdi ved barnekultur, så kan det i denne sammenhengen også være grunn til å stille spørsmål – som Bjørnsen gjør – om og hvordan dette er innreflektert i idégrunnet for Den kulturelle skolesekken (Bjørnsen 2011, 2012).

Selv om det kan argumenteres for at «barn» har preg av å være en *naturlig klasse*, og selv om det finnes flere forhold som underbygger at «barn» er en egen kategori publikum, så er det videre grunn til å understreke at kategorien «barn» omfatter personer innenfor et aldersspenn på rundt ti år, der hvert år kan innebære betydelige forskjeller i væremåter og interesser. Det vil derfor i praksis også differensieres innenfor kategorien «barn», sånn at tilbud til 8–9-åringer er noe annet enn tilbud til 3-åringer (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010).

Ungdom som publikum

Det ligger heller ikke noen dyp innsikt i å slå fast at kategorien «ungdom» er knyttet til alder. Men mens det er lett å peke på utviklingspsykologiske forhold ved barns situasjon som gjør at kunst og kultur som presenteres for denne alderskategorien, skal være spesielt tilrettelagt, er det langt verre å gi tilsvarende kriterier for hva som egner og ikke egner seg for ungdom. En grunn til dette er at alderskategorien «ungdom» har vært i stadig endring. En annen grunn er at de tiltakene som opp gjennom årene er blitt satt i verk for å definere hva slags informasjon som bør tilflyte ungdom, og for å skjerme ungdom fra skadelig

kulturell påvirkning, stadig er blitt undergravd, og i dag kan virke utdaterte. Generelt er kategorien «ungdom» blitt til som en konsekvens av strukturendringer i arbeidsmarkedet, nye utdanningskrav og endringer i organiseringen av utdanning. I takt med disse institusjonelle endringene er slutten på ungdomstiden stadig blitt forskjøvet oppover alderstrinnene. I dag er skillet mellom «ungdom», «unge» og «unge voksne» flytende, og det finnes ingen klare holdepunkter for å vurdere når det ene begynner og det andre slutter (hvis vi ser bort fra formelle kriterier som myndighetsalder og aldersgrenser i underholdningsbransjen). Kategorien «ungdom» er altså ganske ubestemt og elastisk.

Til tross for disse avgrensingsproblemene, går det ikke an å ta utgangspunkt i kunst- og kulturtilbudenes tematiske innretning for å avgrense «ungdom som publikum»? Er det ikke sånn at noen temaer appellerer spesielt til personer som befinner seg i en pubertal og etter-pubertal livsfase? Det finnes både litteratur, film, teater og musikk som tematiserer pubertal nysgjerrighet, tidlige forelskelser, gryende seksualitet, utvikling av kjønnsidentitet og forhold til voksenverdenen og autoriteter. Det finnes en tradisjon for *Sturm und Drang*-diktning og kunstnerisk refleksjon over eksistensielle temaer som er spesielt preserende i den livsfasen hvor mennesker former sin personlige og sosiale identitet. Kanskje tematikk av denne typen er det som definerer «kunst og kultur for ungdom», og dermed «ungdom som publikum»? Kanskje, men det gir i så fall en forholdsvis smal avgrensning av hva et ungdommelig publikum forventes å være opptatt av. Kanskje har nettopp det bidratt til å tynne ut hva som finnes av kunstneriske tilbud spesielt rettet inn mot ungdom.

En innvending mot en slik tematisk tilnæringsmåte til «ungdom som publikum» er at kunstnerisk bearbeiding av pubertale erfaringer kan appellere til publikum i langt videre alderssegmenter enn tenårene. Flere av de senere års litterære suksesser tyder på det. Men det er også et annet problem knyttet til å forstå «ungdom som publikum» på denne måten: Hvis ungdomsperioden forstås som den livsfasen der personer etablerer sin sosiale og kulturelle identitet, så snakker vi også om en livsfase hvor personer definerer seg som forskjellige fra hverandre, og i opposisjon til hverandre. Samlebegreper av typen «ungdomskultur» og «ungdomspublikum» beror på en språklig konstruert illusjon om at det finnes én slik kultur og ett slikt publikum, mens ungdoms kulturelle interesser er like dif-

ferensierte som voksnes (Hall og Jefferson 1976; Bourdieu 1991). Det går selvfølgelig an å ha et politisk prosjekt – eller kanskje det bør kalles en kulturpolitisk utopi – om at tilegnelse av kunst og kultur skal skape enhet og forståelse blant ungdom, og at vi derfor bør se for oss et enhetlig ungdomspublikum. Men realitetene til nå har vært at tilegnelse av kunst og kultur blant ungdom – på samme måte som blant voksne – i vel så stor grad som å bidra til fellesskap har vært en forskjellsskapende mekanisme (Bourdieu 1984). Hvis dette er situasjonen, er det liten grunn til å se for seg et enhetlig ungdomspublikum. Tvert imot kan det være gode grunner til å anta at ungdom er særlig oppmerksomme på forskjeller, ikke minst innenfor det populærkulturelle feltet som mange feilaktig har antatt at preges av homogenitet og derfor virker enhetsskapende. Det som har vært et diskusjonstema i forskningen på kulturelle uttrykk blant ungdom, er ikke *om* disse uttrykkene formidler forskjeller, men heller hvilke distinksjoner som står sentralt i den kultiveringens av forskjeller som foregår (Bennett 1999).

Formidlingsmessige særtrekk og utfordringer

Så langt har denne artikkelen diskutert hvordan avgrensingen av en egen publikumskategori «barn og unge» skjer i interaksjon med institusjonelle forhold og administrative hensyn. Det er blitt lagt vekt på at avgrensingen av «barn og unge som publikum» blant annet er knyttet til pedagogiske prosjekter. Trolig er dette det mest fruktbare utgangspunktet for å si noe generelt om «barn og unge som publikum». Uten å forsøke å skape en ny enhet av det som det ovenfor er blitt argumentert for at bør sees som to separate felt, går det an å knytte noen kommentarer til utfordringer som har å gjøre med formidling til barn og unge, og til evalueringer og vurderinger av tilbud for barn og unge.

Den sosiale innrammingen av resepsjon

Et viktig aspekt ved det å være kunst- og kulturpublikum er den sosiale innrammingen eller konteksten rundt tilegnelsen. Den sosiale konteksten rundt formidling overfor et publikum av barn og/eller ungdom har særtrekk som er med på å definere denne publikumskategorien. *Sosial kontekst* kan dreie seg om flere ting: Det kan handle om den større samfunnsmessige sammenhengen tilegnelsen foregår innenfor, det kan vise til hvordan publikum er sammensatt og organisert, og

det kan dreie seg om de relasjonene hver enkelt blant publikum har til andre tilstedeværende. Når det gjelder den større samfunnsmessige konteksten, opptrer som nevnt kategorien «barne- og ungdomspublikum» gjerne i situasjoner der kulturelle verdier blir forsøkt formidlet til nye generasjoner. En pedagogisk innramming av denne typen har konsekvenser både for sammensetningen og organiseringen av det typiske «barne- og ungdomspublikum».

I alle alderssegmenter er publikum mer tilbøyelig til å tilegne seg kunst og kultur sammen med venner, familie, ektefelle eller kjæreste enn å gjøre det alene (se Danielsen 2006, del II). Barn opptrer bare unntaksvis alene som publikum, og det er også atypisk blant ungdom, så lenge vi ser bort fra det store feltet «rytmisk musikk». Det gjelder særlig hvis vi fokuserer på publikum for det som i kulturpolitisk sammenheng omtales som «den profesjonelle kunsten». Erfaringene barn og ungdom gjør som publikum for denne typen kunst, skjer gjerne sammen med *nærmeste familie*. Familieorganisert tilegnelse er også en vanlig sosial ramme for kunst- og kulturopplevelser blant voksne, men for de yngre medlemmene i familien innebærer den familieorganiserte tilegnelseskonteksten en form for sosialisering der foreldre tar på seg oppgaven som kulturformidlere. Ifølge Bourdieus kulturstudier gir dette en kontekst for innlæring som er spesielt egnet til å videreføre fortrolighet med kunst senere i livet (se Bourdieu 1984:65–80, 265–66).

Like fullt er det mest vanlig at erfaringer blant norske barn og unge med «den profesjonelle kunsten» – til forskjell fra tilsvarende erfaringer blant publikum ellers – er organisert gjennom skolen. Dermed blir *skoleklassen* den nærmeste sosiale konteksten rundt den enkeltes tilegnelse. Skoleklassen er en særegen sosial gruppe som skaper spesielle betingelser for tilegnelse av kunst og kultur blant barn og ungdom. Skoleklasser er ikke bare sosiale grupper, de er også sterke fortolkningsmiljøer preget av konformitet og gruppepress. Selv om konformitet og gruppepress preger alle typer fortolkningsmiljøer, er skoleklasser kjennetegnet ved at bastante oppfatninger raskt kan komme til å dominere miljøet og etterlate lite rom for nyanser og motforestillinger. Mens et voksent publikum forventes å ha en viss interesse for tilbud de selv har valgt å oppsøke, vil en spesiell utfordring i formidling overfor «barn og ungdom som publikum» være å vekke interesse for noe deltakerne ikke i utgangspunktet har valgt å interessere seg for, der deltakerne befinner seg i en sosial kontekst som ikke alltid bidrar til kon-

sentrasjon om det som blir forsøkt formidlet. I enda høyere grad enn hva tilfellet er i forbindelse med formidling til vanlige publikumsgrupper, vil vellykket formidling overfor skoleklasser kreve inngrep i kommunikasjonsprosesser som pågår i den gruppen man ønsker å nå. Formidling til skoleklasser vil ofte mislykkes hvis det ikke tas slike formidlingstekniske grep. Det er bakgrunnen for at det finnes stor variasjon i hvordan ulike formidlere lykkes med å håndtere et publikum av unge mennesker.

Distanse til kunst- og kulturoffentligheten

For å gi en oversikt over publikum generelt, samt ulike publikumssegmenter, er det nyttig å anlegge et perspektiv der publikum beskrives som individuelle konsumenter med noen typiske sosiodemografiske kjennetegn (se Danielsen 2006, del I). Er vi opptatt av den sosiale konteksten rundt tilegnelse, kan det være mer fruktbart å forstå publikum som grupper av mennesker som for en stund forenes gjennom felles fokus på bestemte kunst- og kulturopplevelser (se Danielsen 2006, del II). Det går for det tredje an å beskrive publikum som et viktig element, eller en viktig part, i de kretsløpene der kunst og kultur formidles og tilkjennes verdi.² Kunstverdenens oppbygning, og måten kunst og kultur distribueres på, forutsetter at det finnes et interessert publikum. Det er lett å finne eksempler på kunst som ikke har noe publikum utover kunstnerens nærmeste krets, men det regnes – i hvert fall i prinsippet – som et problem fordi kunst og kultur som ikke tilegnes av noe publikum, tørker ut, den gjøres ikke relevant for nye grupper og nye generasjoner. Enkelte kunstnere hevder at de bare skaper, uten tanke på publikum, men det etterlater et stort spørsmål når det gjelder hvorfor de i det hele tatt velger å presentere det de skaper. Kunstnere uten nevneverdig publikum kan selvfølgelig se for seg fremtidig anerkjennelse som en løsning på dette problemet, men denne typen forhåpninger understreker nettopp at publikum har en viktig rolle i kunstsyste­met og i all kulturformidling. Hva er denne rollen? Det er utvilsomt rollen som motakere som inspireres og røres av det som formidles, men det er også en viktig rolle som deltakere i en *kritisk offentlighet* som fortolker, og diskuterer det som fortolkes (Danielsen 2006, del III). Kunsten skal utvide rommet for oppfattelse og

erfaring, og angi nye muligheter for kommunikasjon. De vurderingene kunstkritikere og kulturformidlere gir, antas å bidra til disse prosessene (Luhmann 2000).

Det som omtales under samlebetegnelsen «kunst og kultur for barn og unge», har en marginal posisjon i kunstoffentligheten. Det er sparsomt med systematiske anmeldelser og vurdering i massemedia (noen vil sikkert hevde at det er situasjonen i alle deler av kulturlivet). Det forekommer enda sjeldnere at representanter fra de aldersgruppene «kunst og kultur for barn og unge» sikter inn mot, selv opptrer som anmeldere og formidlere. Det kan sikkert langt på vei begrunnes med at «barn og ungdom» ikke har nødvendig kompetanse for den typen skriftlige fremstillinger som kreves, og at oppgaven må skjøttes av personer som også driver med formidling og kritikk av andre typer kunst og kultur. Til tross for disse praktiske hensynene viser dette – nok en gang – at «barn og ungdom som publikum» defineres gjennom et pedagogisk forhold til kunsten, og derfor ikke anses som skikket til å vurdere noe de bare ufullstendig har kunnet tilegnet seg. Når brukere gir tilbakemeldinger om arrangementer i regi av Den kulturelle skolesekken, er det typisk at lærerne utformer evalueringene. Er barn og ungdom dermed blitt oversett, glemt, utelatt ...? Nei, det er ikke rimelig å forstå situasjonen på den måten. Når «barn og unge» ikke tas alvorlig som representanter for en kritisk offentlighet, er det heller fordi den pedagogiske sammenhengen de er innskrevet i, definerer «barn og unge» som noviser uten nødvendig oversikt over, og innsikt i, kulturverdier som de forhåpentligvis vil modnes til å forstå. Man kan selvfølgelig se for seg at denne situasjonen endres ved at det innføres mer eller mindre rituelle «brukersentrerte evalueringer av kunst og kultur for unge», på lignende måte som man har evalueringer av utdannings- og studieopplegg. Men problemet som alltid spøker i bakgrunnen når det gjelder elev-evalueringer av utdanning og kunnskapstilegnelse – nemlig at de som evaluerer, ikke har oversikt over hva de burde verdsette eller hva som skal til for tilegnelse –, melder seg enda tydeligere når det gjelder evaluering av kunst og kultur som inngår i et pedagogisk prosjekt for kultivering. Én grunn til dette er at den som lite vet, heller ikke vet hva som må til. En annen, og trolig viktigere, grunn er at den læringen det er snakk om, ikke dreier seg om innlæring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Det er ikke et spesifikt læringsmål som skal realiseres, og det er ingen klar standard for hva som er tilstrekkelig. Det som mer eller mindre

2. Se Solhjell og Øien 2012 for en diskusjon av kretsløp innen billedkunsten.

uttalt forutsettes i rammene for tiltak som Den kulturelle skolesekken, er det gamle idealet om *dannelse* (Bjørnsen 2011, 2012). Og ideen med dannelse er ikke at man skal tilegne seg et avgrenset sett av kunnskaper, men at man skal bli et mer reflektert og ... dannet menneske (Steinsholt og Dobson 2011; Hagtvet og Ognjenovic 2011).

Det er blitt anført at dannelsesidealet som mer eller mindre uttalt ligger til grunn for Den kulturelle skolesekken, er et ideal som samsvarer med den utdannede middelklassens kulturelle ambisjoner for egne barn (Bjørnsen, *ibid.*). Det er ikke rom for å diskutere denne observasjonen her. Som annonsert innledningsvis er ikke målet med denne artikkelen å vurdere det kunstneriske innholdet i Den kulturelle skolesekken, eller hvilke kulturelle idealer som har vært utgangspunkt for dette og andre tiltak rettet mot «barn og ungdom». Tiltæringsmåten her er institusjonell. Gitt dette utgangspunktet går det like fullt an å peke på at et felles kjennetegn ved «barn og unge som publikum» er at det dreier seg om en kategori som ikke tilkjennes den kulturelle kompetansen, eller dannelsen, som skal til for å vurdere om dannelse er en verdi å trakte etter, og hva som må til for å realisere denne verdien. Det går sikkert an å hevde at noe lignende gjelder store deler av den voksne befolkningen, siden flertallet mangler dannelse og må ha kompetent veiledning for å kunne nærme seg dette idealet. Det særegne med «barn og unge som publikum» er at kulturelle og pedagogiske autoriteter allerede har pekt ut retningen for dannelse, og evaluerer hva som er vellykket, på vegne av den brede alderskategorien disse publikumssegmentene er innlemmet i.

Referanser

- Ariès, Philippe. 1980. *Barndommens historie*. Gyldendal, Oslo
- Bennett, Andy. 1999. Subcultures or Neo-Tribes: Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology* 33 (3)
- Bjørnsen, Egil. 2011. Den kulturelle skolesekken – Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument? I: Per Mangset og Kjørsti Skjeldal, red. *Kulturrikets tilstand 2010*. HiT skrift nr. 1/2011, Bø
- Bjørnsen, Egil. 2012. Norwegian cultural policy – A civilising mission? The Cultural Rucksack and abstract faith in the transforming powers of the arts. *Poetics* 40
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction – A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Bourdieu, Pierre. 1991. «Ungdommen» är bara ett ord. I: Pierre Bourdieu. *Kultur och kritik*. Daidalos, Göteborg
- Danielsen, Arild. 2006. *Behaget i kulturen – En studie av kunst- og kulturpublikum*. Norsk kulturråd / Fagbokforlaget, Oslo
- Douglas, Mary. 1970. *Natural Symbols – Explorations in cosmology*. Barrie & Rockliff, New York
- Douglas, Mary. 1986. *How Institutions Think*. Syracuse, New York
- Goffman, Erving. 1963. *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. The Free Press, New York
- Goffman, Erving. 1982. The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review* 48 (1): 1–17
- Hacking, Ian. 1991. The Tradition of Natural Kinds. *Philosophical Studies* 61
- Hacking, Ian. 1999. *The Social Construction of What?* Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Hagestad, Gunhild og Peter Uhlenberg. 2005. The Social Separation of Old and Young: A Root of Ageism. *Journal of Social Issues* 61 (2)
- Hagtvet, Bernt og Gorana Ognjenovic. 2011. *Dannelse – tenkning, modning, refleksjon*. Dreyer, Oslo
- Hall, Stuart og Tony Jefferson. 1976. *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham
- Hernes, Leif, Ellen Os og Ivar Selmer-Olssen. 2010. *Med kjærlighet til publikum – kunst for barn under tre år*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Heywood, Colin M. 2001. *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Polity Press, Cambridge
- Hylland, Ole Marius, Bård Kleppe og Heidi Stavrum. 2011. *Gi meg en K – en evaluering av Kunstløftet*. Norsk kulturråd, Oslo
- Lancy, David F. 2008. *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge University Press, Cambridge
- Linton, Ralph. 1942. Age and sex categories. *American Sociological Review* 7 (5)
- Luhmann, Niklas. 2000. *Art as a Social System*. Stanford University Press, Stanford
- Mayo, Ed og Agnes Nairn. 2009. *Consumer Kids: How big business is grooming our children for profit*. Constable & Robinson, London

- Parsons, Talcott. 1942. Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review* 7 (5)
- Sennett, Richard. 1974. *The Fall of Public Man*. Random House, New York
- Shusterman, Richard. 2000. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. 2. utgave. Rowman and Littlefield, New York
- Simonsen, Mie Berg. 2008. Kunst og kultur – for barn, med barn og av barn. I: Mie Berg Simonsen, Vibeke Hellemann, Elisabeth Leinslie og Cathrine Bull Thorshaug. *Danseprosjektet Isadora*. Norsk kulturråd, Oslo
- Solhjell, Dag og Jon Øien. 2012. *Det norske kunstfeltet*. Universitetsforlaget, Oslo
- Steinsholt, Kjetil og Stephen Dobson. 2011. *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir, Trondheim
- Tingstad, Vedbjørg. 2005. Barnekulturbegrepet i lys av BIN-Nordens egen historie. I: Konferanserapport fra BIN-Norden / Nordisk ministerråd: *Børn og kultur – i teori og metode?* http://www.bin-norden.net/?BINs_online_publicationer

Kunstmøter og læring

Katrine Heggstad



Fra forestillingen *Eleven Vests*. Skuespiller i bildet: Róbert Gombita fra det ungarske kompaniet Kerekasztal Round Table (TIE), 2012. Foto: Katrine Heggstad.

En soldat står med blikket ned. Han holder noe hvitt stoff i hendene og ser ned på stoffet. Det hvite stoffet er 11 hvite T-skjorter som er knyttet sammen. Soldaten er del av en tropp på 12 soldater. Etter hvert som soldatene fra troppen faller i krigen knyttes den dødes T-skjorte sammen med de andre T-skjortene. Tilbake står soldaten alene. Fra forestillingen *Eleven Vests* (2012).

Inngang

Kunstmøter krever konsentrasjon, skjerpet oppmerksomhet og tilstedeværelse. Læring i møte

med kunst handler om å utvikle lese- og lyttekompetanse. Det handler om å trenes til å skjerpe blikket og å være årvåken. «En må se med ørene og høre med øynene» slik den italienske bilde(bok) kunstneren Gek Tessaro oppfordrer sitt publikum til i møte med en performanceforestilling der han maler i musikk på en overheadprojektor. Han skaper historier. Noen er sporadiske og korte, andre varer. Musikken skaper bilder som endres ved innspill og samspill med pensler, farger, vann og sand.¹ Gjennom kunstmøter får en trening i det å lese detaljer, at små ting betyr. En lærer.

Denne artikkelen har tre deler. Første del *Et eksempel: Eleven Vests* starter i fotoet som åpner denne artikkelen. Forestillingen er et eksempel på et kunstmøte med ungdom. Kunstmøtet gjorde sterkt inntrykk på meg. Med utgangspunkt i eksemplet diskuteres læring fra mottakerperspektivet. Jeg spør hva mottaker ser og derigjennom får av stoff til å reflektere over. Her blir det blant annet sett på hvordan en gjennom å høre rommet tale kan oppdage lag av historier utover det som fortelles, historier som berører hva det vil si å være menneske i verden. I andre del av artikkelen – *Et annet eksempel: Tjener! En kopp kaffe, takk!* – ser jeg på et kunstmøte med 1–5-åringer der jeg selv er kunstner. I en målstyrt undervisning vil en gjerne spørre barna: Hva lærte du nå? Læringsforståelsen blir da å vise frem hva en har tilegnet seg av faktabasert kunnskap, en tradisjon som ligger i den norske skolekulturen og som er blitt ytterligere styrket etter innføring av Kunnskapsløftet (K-06). Men hvordan kan en samtale med barn og unge for å fange opp deres erfarin-

1. Presentert gjennom fem fortløpende forestillinger, i prosjektet Teatro Designato, Litteraturhuset i Bergen, 6. mai 2013, Seminar *Kunstfagdidaktikk – didaktikk på kunstfagas premissar*.

ger og forståelse i et kunstmøte? Samtaler med små barn om forestillingen viser refleksjoner som er konkrete og assosiative. I tredje del – *Kunst og Læring* – diskuterer jeg kunst og læring mer generelt med utgangspunkt i spørsmålet: Hva tenker vi om læring i og gjennom kunst? Her blir det vist til eksempler fra Den kulturelle skolesekken. Ulike syn på denne type kunstpraksis og behovet for kunstkritikk på feltet blir diskutert. Jeg foreslår også noen måter å reflektere rundt kunstopplevelser på, som sier noe om ulike læringsformer i kunstmøter.

Et eksempel: *Eleven Vests*

Jeg starter i det konkrete.² Nederst i bildet ser vi rygg og bakhode til fire mennesker. Det er fire ungdommer som sammen med klassen sin ser forestillingen *Eleven Vests*. To jenter og to gutter. Alle fire har hodet vendt i samme retning. De ser mot scenens senter, hvor det står en ung mann ikledd kamouflasjebukse, militærstøvler, hvit T-skjorte og hjelm. Han holder et hvitt, langt stoff i hendene – og noe svart. Dette er hovedfiguren i forestillingen. Vi kan lese av kostymet at han er innenfor det militære systemet.

Eleven Vests er teater for ungdom, skrevet av dramatiker Edward Bond (1997) og fremført av Kerekasztal TIE, et ungarsk kompani.³ Målgruppen er ungdom i alderen 15–18 år. Forestillingen problematiserer hva læring er, og handler om hva man tar med seg videre av det man har lært på skolen. Kompaniet starter med en samtale med ungdommene om hvorfor man har skole, elevens rolle, lærerens rolle og rektors rolle. Deretter spilles forestillingen. *Eleven Vests* er todelt. Første del foregår på en skole. En elev blir beskyldt for å ha kuttet opp en bok, og blir også beskyldt for å ha kuttet opp skoleuniformsjakken til en annen elev. Eleven kalles inn til rektor. Han svarer ikke på tiltale. Han er taus. Han blir utvist fra skolen. Andre del foregår i militæret. Den unge gutten er nå blitt voksen. Han læres opp som soldat, og han og hans tropp sendes ut i krig. Første gang vi hører ham bruke stemmen i forestillingen, er når han er den eneste soldaten igjen. Han overgir seg.

Rommets tale

For meg er omdreiningspunktet det øyeblikket det går opp for meg at de 11 hvite T-skjortene som er knyttet sammen og hengt opp i scenerommet, representerer tapte liv til de døde soldatene. De er bundet sammen fordi de kjempet sammen. De er symbol på at kampen fortsetter selv om noen har falt. Nå er den siste soldaten alene. T-skjortene tas ned. Han kan ikke kjempe alene. Han må overgi seg. Da jeg oppdaget at det hvite stoffet var trøyene til de døde soldatene, gikk det et gys gjennom meg. Det er forferdelig og samtidig gir den nye innsikten en tilfredsstillende opplevelse. Jeg leser forestillingen med et dobbelt blikk. Hvordan kan man skape mening av det som presenteres på scenen, og hvordan velger kompaniet å snakke til publikum gjennom scenografien? Historien som blir fortalt på scenen, er fortettet av nonverbal tekst. Hver publikummer ser forestillingen med sitt blikk. Den fortattede teksten åpner for en flersidig tolking av historien som blir spilt ut.

Scenografiens skyttergraver var i første del murvegger på en skole. Hver murstein er en side i et leksikon, en detalj scenografen har vektlagt. Det er ikke sikkert at alle får dette med seg, men det ligger der som en dobbel tekst til den som er oppmerksom på detaljer.⁴ Måten scenografien er formgitt på, er i tråd med dramatikerens intensjoner. Bond understreker at scenografien skal peke mot forestillingens senter: skolen og militæret som læringsarenaer.⁵ Scenograf Ceri Townsend har arbeidet tett med Bond gjennom mange år.⁶ Ved enkle grep omformes rommet fra å peke mot skolen som arena til å peke mot militæret. Samtidig viser scenografien hele tiden tilbake til læringsaspektet. Veggene er fylt med kunnskapsstoff. Hva læres på skolen, og hvilke kunnskaper blir betydningsfulle senere i livet?

Kompaniet Kerekasztal er eksempel på en teatergruppe som arbeider innen sjangeren TIU (teater-i-undervisning), som er en dynamisk, dramatisk sjanger i krysningen mellom teater og pedagogikk. Kompaniet ser lærdom og kunnskap i et bredere perspektiv.

2. I kunstnerisk forskning er det konkrete eksemplet sentralt. Se Aslaug Nyrnes' kapittel «Ut frå det konkrete. Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk» (s. 9–26) i Nyrnes og Lehmann 2008.
3. www.kerekasztalszinhas.hu/

4. «[S]cenografi er senteret i mine skuespill. Hvis ikke scenografien er riktig, så klarer vi ikke å lokalisere siten [stedet]» (min oversettelse av Bond 2000:51).
5. Bond anvender begrepet «site» i denne sammenheng som det stedet der handlingen foregår, der selvet møter eller konfronterer samfunnet (Davis 2005:214). «Site» anvendes også i forbindelse med det å skape romfølelse, ikke bare i fysisk forstand, men også mentalt (jf. Serge von Arx).
6. Townsend er fast scenograf for gruppen Big Brum i Birmingham. Edward Bond har skrevet flere teaterstykker for dette kompaniet.

Læring er ikke instrumentell i TIU, men konseptuell. Teatrets språk anvendes for å kunne gi resonans til vårt liv slik at vi kan få en ny sosial forståelse av verden vi lever i, og utforske menneskelige forhold slik at det integreres i unge menneskers liv ved, som Bond sier, å gi dem mulighet til å kjenne dem/seg selv (Cooper 2005:50 (min oversettelse)).

Samtale gjennom tingene

I samtale med publikum etter forestillingen velger kompaniet å trekke frem utvalgte rekvisitter som er tatt i bruk i forestillingen. Publikum (en skoleklasse) skal reflektere over historien som de har sett, gjennom gjenstander. Hver gjenstand er nøye plukket ut fra kompaniets side. Den har en symbolverdi som bidrar til en annen form for reflekterende samtale enn den type samtaler som ofte forekommer etter forestillinger, der en spør barna/ungdommen om hva de synes, hva de fikk ut av forestillingen, og hva de lærte. Forestillingen møter ungdom der de er, og stiller spørsmål til dem som er åpne. Kerekasztals kvaliteter gjennomsyrer forestillingen på alle nivå: dramatisk tekst, spill, regi, scenografi, lys og lyd. Kompaniet tar unge mennesker på alvor og møter dem med respekt. Skuespillerlærerne gir ingen svar, det er opp til publikum å tolke de situasjonene de har sett – og hvilke hendelser som var med på å prege livet til denne gutten.

Kunstoplevelsen skal være noe i seg selv. Den skal gi noe annet enn en undervisningstime. Kompaniet legger seg i starten nært opp til det kjente: Skolen som system, hva er rektors rolle, hva er lærerens rolle, og hva er elevens rolle? Dette diskuteres i sirkel og deretter i mindre grupper. Hver gruppe arbeider med en av skuespillerne. Slik møter kunstnerne de unge menneskene. De introduseres for hverandre og til formen for samtale – fasitsvar finnes ikke. Hvis en skal peke på hva elevene lærer i denne første delen, så er det å stille spørsmål ved det selvfølgelig, det å gå på skole. Hvordan leser de unge skolen som system? Introduksjonen demper skillet mellom kunstner og elev.

Et annet eksempel: Tjener! En kopp kaffe, takk!

Jeg er selv en av skuespillerne i forestillingen *Tjener! En kopp kaffe, takk!*. Forestillingen er laget for 1–5-åringene. I ettertid har jeg hatt sporadiske samtaler med barn som har vært publikummere. Her er noe av det enkelte 4-åringene forteller.

En: Du var dronning og hadde rosa krone ...
En annen: Du fikk sjokolade. Hun andre fikk ingenting!
En: Du luktet på meg (smiler).
En annen: Du luktet på meg òg. Ja, også hatsjoet du (viser hvordan jeg nøs).
De ler.
En: Så hadde du på deg noen briller, så gikk du sånn (viser at armene var fremover – som når en later som en går i blinde).
Ja, så var dere katter. Mjau, mjau, mjau.

Barna begynner å leke katter og hunder sammen.

Samtalen er et eksempel på hvordan barna spontant deler fragmenter fra forestillingen. Det er konkrete hendelser de refererer til. Samtidig tolker de det de har sett. «Du var dronning og hadde rosa krone.» Barnet har fanget opp at jeg spilte rollen som dronning identifisert gjennom en rosa krone. Episoden barnet refererer til, er et spill i spillet, der figurene Isa og Bella leker en «herre/tjener»-scene. Bella setter en rosa krone på Isa, og Isa blir dronning, mens Bella blir tjener. Samme barnet refererer også til en annen transformering. «Ja, så var dere katter. Mjau, mjau, mjau.» Disse to kommentarene viser at barnet oppfatter rolleskift og forholder seg til flere fiksjonslag. De verbaliserer noe av det som sitter igjen i minnet, for så i neste øyeblikk å la seg inspirere til å leke katt. Sporadisk skifter barnet fra samtale om en forestilling til det å initiere en dramatisk lek. Samtalen skifter form.

Tingenes tale

I teater for barn er tekstmaterialet ikke nødvendigvis det sterkeste meningsbærende. Fysiske handlinger, kostyme, rekvisitter og scenografi er også meningsbærende tegn. Tingene forteller konkret og symbolsk. I *Eleven Vests* er scenografien med leksikonsider og de elleve T-skjortene meningsskapende elementer. De runde, flyttbare, fleksible veggene fungerer da som cathexis, dvs. at gjenstandene blir bærere av mening utover sin opprinnelige funksjon (Cooper 2005:61). Veggene blir «borger med kunnskap», store og ugjennomtrengelige.

I *Tjener! En kopp kaffe, takk!* er en rosa krone et tegn som små barn fatter umiddelbart. Den kommuniserer direkte. Videre vil vi se at en sjokoladebit blir en sentral handlingsbærende rekvisitt.

En av 4-åringene trekker frem en hendelse innenfor dronningspillet. «Du fikk sjokolade. Hun andre fikk ingenting!» Her er fokus på det



Fra forestillingen *Tjener, en kopp kaffe, takk*.
Skuespillere: Katrine Heggstad og Siv Ødemotland,
2011. Foto: Siv Ødemotland.

å få sjokolade, og det å *ikke* få. Rettferdighet eller urettferdighet. Barnet viser i sin kommentar at det reagerte på situasjonen. Ved å velge ekte sjokolade som rekvisitt blir situasjonen i fiksjonen lik virkeligheten som barnet kjenner. Øyeblikkets nærhet til virkeligheten forsterkes ytterligere når dronningen spiser sjokoladen «på ekte». «Hun andre fikk ingenting!» Barnet har lært noe i livet om det å dele, som det nå reflekteres over gjennom dette eksemplet.

Gjennom sjokoladen spiller vi ut det å ikke ville dele. En ekte sjokoladebit er med for å forsterke dilemmaet. Vi ønsker å pirre smaksløkene til barn og voksne i barnehagen. I stedet for å dele ut en sjokoladebit til alle til slutt velger vi at det kun er dronningen som får smake sjokolade, og hun frister tjeneren og samtidig publikum. Dette er et dramatisk spenningspunkt i forestillingen som trekkes ut i sakte bevegelser. Vi spiller på det å friste, det å bli fristet, det å ikke dele. Dronningen spiser opp alt! Vi er «upedagogiske». Vi deler ikke. Vi viser frem episoder som av den ene oppleves urettferdig, men som den andre ikke opplever urettferdig. Barn har en sterk rettferdighetssans når andre opptrer på måter som kan oppfattes som urettferdig. De lærer tidlig at alle må dele med hverandre, og ser følgelig urettferdighet når noen ikke deler, slik svaret fra 4-åringen viser. Problemet er å relatere dette til selvet – seg selv. Hvis jeg har noe andre vil ha, må jeg dele da? Sjokoladescenen er en provokasjon, motivert fra et dramatisk perspektiv. Den kan også fungere pedagogisk i den forstand at vi ønsker å provosere og å friste – hente opp motstand. Sjokolade er et sanselig fremmedelement i barnehageinstitusjonen. Barna ser, sanser og kjenner etter, og kanskje rystes av urettferdigheten som fremstilles. Læringen er ikke håndfast, men gjennom kunstmøtet får

barna mulighet til å prøve noen av sine erfaringer, holdninger og kunnskaper i en ny sammenheng.

Kunnskap og kuriosa

Læring handler om det å tilegne seg kunnskap. Kunnskap handler om det å ha kjennskap til, viten om eller innsikt i noe. Nina Gogas avhandling *Kunnskap og kuriosa – merkvverdige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge* introduserer et interessant begrep som kanskje kan bidra til et nytt blikk på kunstmøter: «Det som er uvant, ukjent eller uvanlig kalles kuriøst» (Goga 2008:13). Goga anvender tekster og filosofi fra den tyske kunstkritiker og filosof Walter Benjamin i sin avhandling. Det preger avhandlingens form og innhold. Hele avhandlingen er strukturert i tråd med hans montasjeprinsipp, der kunnskap i seg selv ikke har verdi hvis den ikke kan knyttes an til noe. Det handler om å gå noen omveier for å se nye ting.

Dannelsesgodset, som Benjamin kaller det, må forbindes med noe, må knyttes til en omgang med tingene. Kunnskapen kan ikke bare legges inn i et skall eller i en ferniss av informasjon, den må konstrueres med utgangspunkt i en erfaring og i en ordnende instans. Hvis den hevdvunne og etablerte kunnskapen ikke står i sammenheng eller kan stilles i sammenheng med de erfaringer vi gjør oss, må vi vende oss bort fra den, gjøre rent bord, som Benjamin skriver. Poenget for Benjamin er at det ikke nødvendigvis dreier seg om å gjøre nye erfaringer, men å koble dannelsesgodset eller kunnskapen til aktuelle erfaringer, til brokker og gods i den hverdagslige nærhet (Goga 2008:199–200).

Sjokoladen som et av barna henviser til, kan da leses på en annen måte. Sjokoladen blir en form å ordne kunnskap på. Sjokolade er godt. En bør dele på godene. Isa spiser sjokoladen alene. Det er dårlig gjort. Overrekkelsen av sjokoladen spilles i sakte tempo. Øyeblikket forsterkes. Sjokolade skal deles, sjokolade skal slukes. Det at sjokoladen spises sakte og omstendelig og ikke deles, er merkelig, underlig, kuriøst. Her underliggjøres kunnskapen om sjokoladespising.

Jeg spør noen større barn som har sett samme forestilling for ett år tilbake hva de husker.

En: Du var dronning, og hun andre var tjener, så stod du på en svart eske og hadde krone på og slo i gulvet med en stav og sa: «Tjener! En kopp kaffe, takk!»

En annen: Du griste veldig med leppestiften (viser hvordan leppestiften ble tatt på utenfor leppene).

En: Ja, og så hadde du solbriller på, og så gjorde du sånn (hun tar frem armene, lukker øynene og går i blinde).

En annen: Ja, så hadde dere en ballong på en stav som dere hadde tegnet ansikt på.

En: Ja, ballongvennen.

Jeg: Var det noe dere syntes var rart i forestillingen?

En: Nei.

En annen: Sprakk dere ballongen?

Jeg: Ja, noen ganger.

En annen: Det var rart.

Jeg: Hvorfor?

En annen: Fordi det var jo vennen deres!

Barna er konkrete og presise i sine uttalelser. Ballongens eksistens som ballong underliggjøres gjennom at den får tildelt en rolle i forestillingen. En ballong på en stav aksepteres som venn. Det rare blir det normale, mens det som ellers er en naturlig del av ballongens eksistens, altså at den noen ganger sprekker, blir det underlige. Ballongen har skiftet betydning. Den er menneskeligjort. Det å sprekke den er et brudd som ikke fungerer slik det er tenkt, fordi ballongen er blitt akseptert som en figur.

Forestillingen *Tjener! En kopp kaffe, takk!* er inspirert av barns lek, men vi (Siv Ødemotland og jeg sammen med regissør Richard Stourac⁷) prøver å gjøre det gjenkjennelige fremmed og det fremmede kjent.⁸ Vi ønsker at barna skal møte to lekne figurer som treffes, vil ha det den andre har, krangler, blir venner, inviterer hverandre til nye leksituasjoner osv. Et viktig prinsipp er at det ene øyeblikket tar det andre. Dette er beslektet med barns lek. Når barn forteller historier, så er det ikke en lineær oppbygging, det er fullt av impulsive inputs som gjør at fortellingen går stadig i nye retninger; jf. Faith Gabrielle Guss' forskning om barns dramatiske lek (Guss 2001:239). *Tjener! En kopp kaffe, takk!* er således ikke en lineær

fortelling, men mer episodisk, med en sirkulær form. Spillmessig er figurene våre inspirert av *commedia dell'arte*. Gjennom å bruke denne sjangeren blir kroppsspråk et sentralt uttrykksmiddel. Vi kan, gjennom denne litt klovneaktige spillestilen, tillate oss å spille barnlige figurer som henvender seg direkte til barna og går i fysisk kontakt med dem flere steder i forestillingen. Vi snuser på barna, vi leker katter og lar dem kjenne på den pusete pelsen, vi er mygg som suger på huden deres med sugerør, vi inviterer dem til å putte sukker og melk (mimisk) i kaffekoppen, og vi kommer som spøkelse rett oppi de fremste barna. Den forunderlige formen for direkte kommunikasjon og undring over tingenes tilstand gir et direkte og nært møte med barnepublikummet. En møter det kjente som om det var ukjent. «Det å lete i det kjente (rommets faste form eller etablerte forestillinger om rett og galt) som om det var ukjent, det er å bruke muligheten til å oppdage, ordne og forstå på en ny måte» (Goga 2008:202). Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010) uttrykker noe tilsvarende på en litt annen måte:

Kunstuttrykk som utfordrer det kjente og overrasker, vil kunne bidra til at barn utvikler nye perspektiver på seg selv og verden omkring. De kan inspirere til refleksjon over relasjoner, hva man kan gjøre og hvordan en kan utfordre det selvfølgelige og dermed bidra til et aktivt forhold til sin egen verden (s. 61–62).

Diskusjon om kunst og læring

«Kunst skal få oss til å snakke sammen og diskutere. Noen ganger får den oss til å tenke noe som var utenkt, se noe som var usett og si noe som var usagt. Da gjør den en viktig jobb» (Bergens Tidende 25.05.13). Dette skriver forfatter og filosof Lars Fredrik H. Svendsen som er professor ved Universitetet i Bergen. Sitatet er hentet fra en artikkel med overskriften «Stakkars kunstordet». Så, hvordan tenker vi om læring i og gjennom kunst?

Betydning for mottaker/tilskuer/deltaker

I eksempel 1, *Eleven Vests*, finner vi et kunnskapssyn og et kunstsyn som setter menneskelige dilemmaer i fokus i teater for barn og unge. Kunnskap kan oppstå gjennom estetisk erfaring og opplevelse, både som tilskuer og gjennom aktiv deltakelse og refleksjoner rundt disse erfaringene. Forestillingen utfordrer og provoserer

7. Andre beskrivelser av forestillingen finnes i publikasjonen *Teater som danning*, i Katrine Heggstads kapittel 9, «En skuespiller – aldri mer intelligent enn rollen. En praktikers dannelsesreise», og i Siv Ødemotlands kapittel 10, «Små barn møter teater – teater møter små barn» (i Heggstad, Eriksson og Rasmussen 2013).

8. Jf. Brechts verfremdungsteknikk, eller «underliggjøring» som Stig A. Eriksson anvender i sin oversettelse og forståelse av Brecht, se Stig A. Erikssons kapittel, «Distansering på nært hold. Underliggjøringsbegrep i Dorothy Heathcotes prosessdrama «Teaching Political Awareness through drama» i Nyrnes og Lehmann 2008.

tilskuerne både emosjonelt og kognitivt. Forestillingen gir ingen svar, men stiller spørsmål: Hvordan kan dette skje? Interaksjonen mellom skuespillere og ungdom i forkant og etterkant av forestillingen innebærer diskusjon rundt hendelser, problemstillinger, figurenes handlingsvalg og tingenes tale.

«Tingas tale er å få i tale det sansbare ved tinga, dei kroppslege erfaringane – kva vi ser, høyrer, kjenner, luktar – det estetiske. Tilværets epistemologi er grunna i ein estetisk impuls» (Nyrnes 2012:31). Det å tale gjennom tingene flytter fokus vekk fra selvet. Først når en setter parentes rundt selvet, kan en se noe nytt (jf. Foucaults desentrering av subjekt).⁹ Teaterteksten åpnes. Ikke for å se det skjulte, men for å se det som allerede er i teksten som er presentert. Publikum (elevene i en videregående klasse) inviteres til å tolke hovedfigurens situasjoner gjennom gjenstandene/rekvisittene som brukes i forestillingen. Tingene blir meningsbærere og analytiske redskaper i den reflekterende samtalen. De er konkrete som publikum kjenner igjen fra forestillingen og verden generelt, med mulige referanser til eget liv. Kriegel viser at det ikke handler om å avdekke det skjulte, men å «gjøre lesbart det som er synlig, det vil si få til å tre frem det som er så nært, det som er så umiddelbart, det som er så intimt knyttet til oss selv at vi ikke enser det» (Kriegel, i Nyrnes 2012:31).

Skuespillerne i kompaniet deltar sammen med ungdommene i diskusjonen. Respekten og åpenheten for de unges tanker og refleksjoner er en grunnleggende filosofi for det kunstneriske arbeidet. Læringsynet som her blir (re)presentert, er at en ikke kan være sikker på hva en lærer mottakerne i kunstmøtet, men at kunstmøtet kan bidra til å åpne dører inn til sider ved menneskelivet som er verdt å undre seg over. Et slikt læringsyn kan inngå i begrepet *estetisk danning*: danning gjennom estetisk erfaring og refleksjon, enten det skjer gjennom aktiv skaping eller som aktiv mottaker (jf. Rasmussen 2013).

Kunstsynet til kompaniet Kerekasztal innebærer at kunst er et viktig bidrag til å skape forståelse for hva det vil si å være menneske i verden. Det er ikke nok med kunst for kunstens skyld. Hvilke utfordringer vil et slikt syn på læring medføre for kunstutøving gjennom for eksempel DKS?

Formidling gjennom DKS

Etableringen av DKS «innebærer at alle elever i grunnskole og videregående skole skal motta profesjonelle kunst- og kulturtilbud flere ganger i året» (Breivik og Christophersen 2012:4). Mye av virksomheten er oppsøkende ved at kompanier, grupper og individuelle kunstnere kommer til skolene. Dette er en annen form for kunstnerisk virksomhet enn det som presenteres ved for eksempel institusjonsteatrene. Under Showbox-festivalen i november 2012 ble et utvalg av DKS' sceneproduksjoner tatt «ut av klasserommet» og inn på scenen til Black Box Teater.¹⁰ «Få vet hva slags scenekunst barn og unge blir tvangsføret med i skoletiden», skriver teaterkritiker og kommentator IdaLou Larsen fra festivalens seminar.¹¹ I kommentarfeltet kommer dramapedagog og regissør Lise Hovik med en sterk oppfordring til teatersjefer ved alle institusjonsteatre: Den kunst som barn og unge presenteres for gjennom DKS, burde også være obligatorisk å vise frem på institusjonsteatrenes scener. Innspillene fra Larsen og Hovik viser et behov for innsyn og debatt i det offentlige rom (utover gymsaler og klasserom). Kritiske analyser av produksjoner som presenteres for barn og unge i skoletiden, bør også være av interesse for allmennheten.

Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat (2012) peker på at det eksisterer et skille mellom aktørens intensjoner med sine produksjoner og mottakernes opplevelse: «Mens teatret har abstrakte, kunstinterne intensjoner og språk omkring forestillingene, legger barna og de voksne mer vekt på konkrete hendelser i sine beskrivelser» (Breivik og Christophersen 2012:7). Breivik og Christophersen viser her til det Jorunn S. Borgen kaller «en typisk splittelse mellom ekspertkunnskap og hverdagskunnskap, der førstnevnte er typisk distansert, kjølig og abstrakt, mens den andre er konkret og lokal».¹² Eksempelene synliggjør et behov for å se nærmere på hva som ligger i de konkrete og lokale beskrivelsene barna kommer med. Ved å nærlese deres tilbakemeldinger og gå analytisk til verks vil en kunne se noe nytt i ellers kjent terreng.

Noen tilbud gjennom DKS knytter seg også programmessig tett opp til læringsmål i skolen. Dette gir gjerne økonomisk støtte, og en produksjon kan bli bestilt til flere skoler fordi lærerne

9. Se Popkewitz og Brennan 1998, s. 11.

10. <http://www.showbox.no>

11. <http://www.scenekunst.no/pub/scenekunst/nyheter/?aid=2096>

12. Jf. Borgens rapport fra 2001: «Møter med publikum».

kan se nytteverdien. Noe av kritikken om at det pedagogiske favoriseres på bekostning av det kunstneriske, kan ha sitt utspring i slike kunstmøter. Heidi Beate Aasen finner at det i mange tilfeller brukes samme formidlingsrammer i DKS som i skolen, noe som medfører at kunst- og kulturformidlere tar i bruk skolens lærings- og disiplineringsformer. Hun etterlyser at det åpnes for mer undring og refleksjon (Aasen 2011). Ved å la seg styre av fastlåste former begrenses aktørenes erfaringsrom. Kunstens formidlingsformer og kunstens potensial kan bidra til alternative former for kulturell danning gjennom kontekstualisering av for eksempel sosiale, kulturelle, historiske felt. En må som kunstner/kunstformidler passe seg for å bli fanget inn i det «skoleaktige», at den kunstneriske dimensjonen dempes for å oppfylle pedagogiske krav.

Konflikten mellom kunst og kunstformidling

I tilknytning til «den pedagogiske vending» i kunstformidling (hovedsakelig knyttet til visuell kunst) finner en slike bekymringer. Debatten rundt «den pedagogiske vending» berører en paradoksal konflikt mellom kunst og formidling av kunst. Slik jeg ser det, handler kunstnerisk formidling til barn og unge om kommunikasjonsmåter og nødvendigvis kunstdidaktisk kompetanse, mens store deler av debatten i for eksempel antologien *Curating and the Educational Turn* (O'Neill og Wilson 2010) handler blant annet om en kritikk av «den pedagogiske vendingens» resultater med knefall for pedagogiske «modeller», svekking av kunstens autonomi, manglende retning i formidling/kunstundervisning, osv. I store deler av debatten viser aktører innen visuell kunst skuffelse og frustrasjoner over de senere års erfaringer – og kanskje en grunnleggende frykt for at kunstformidling blir instrumentalistisk. Retter en blikket mot teater, kan en finne «forebyggende» forestillinger som er knyttet til helsetema, trafiksikkerhet og mobbing, som lett kan gli over i en instrumentalistisk mål/middel-formidling. I perioder utlyses statlige midler til å produsere forestillinger som skal virke forebyggende. Faren er at kunstnerne kan bli fanget av en tematisk agenda, som blir styrende for hele produksjonen. Oppdragsgiverne ønsker at publikum skal lære noe spesifikt gjennom å se forestillingen. I slike tilfeller er forestillingene tenkt funksjonelt og pedagogisk fra oppdragsgiver. Dilemmaet for kunstneren er å bevare sin kunstneriske integritet og samtidig tilfredsstillende oppdragsgivers mål. Et eksempel på problematikken er danseforestillingen

De grenseløse.¹³ Forestillingen tar tak i et vanskelig tema: selvska- ding. Programmet ble stanset fordi det var stor uenighet om hvorvidt forestillingen egnet seg i skolen. En argumentasjon for å ta den av var at det var for mye fokus på selvska- ding heller enn hvordan en forebygger.

Når små barn møter kunst

Tilsvarende DKS finner en flere varianter av Den kulturelle bæremeisen (DKB) rettet mot barnehager. Kunstnere, kunstpedagoger og filosofer skal bidra til å øke barns kunst- og kulturerfaringer i barnehagehverdagen. Gjennom kunstmøter arbeider profesjonelle kunstnere med barn og voksne. Kunstmøtene kan være engangshendelser eller langvarige prosjekt. Flere kommuner har etablert ulike varianter av DKB. Eksempler på dette er Bergen med DKB siden 2006, og Aust-Agder fylkeskommune fra og med 2012.

I eksempel 2 så vi noen 4-åringer verbalisere noe av det de husker fra forestillingen *Tjener! En kopp kaffe, takk!*. Barna formidler sporadisk og direkte. Å reflektere over det de kommenterer, kan ikke peke konkret på hva de har lært, men det kan si noe om hvordan de knytter opplevelsesøyeblikk til sin verdensforståelse. «Kunst representerer noe uavklart og foranderlig som barnet forsøker å gripe når det ytrer seg i kunstmøtet. Herved plasserer barnet seg selv i verden» (Østbye 2007:12).

Med en endring i syn på barn har også de minste barna blitt aktuelle publikumsgrupper for kunstnere og kunstinstitusjoner. Det viser seg at denne publikumsgruppen er kunst- og kultursultne, og at slike bidrag er viktige i barns hverdag. Slik var det ikke tidligere. Da skulle små barn få tid til å utvikle sine motoriske evner og ha nok med å sove og spise og få omsorg. Kunst og kultur kunne de «forstyrres» med senere i livet. Det har vært en stor økning av tilbud siden midten/slutten av 1990-tallet. Det første store prosjektet støttet av Norsk kulturråd var Klang-fuglprosjektet i 1997. Hernes, Os og Selmer-Olsen skriver i *Med kjærlighet til publikum – kunst for barn under tre år* at det har vært en holdningsendring blant kunstnere med en økende interesse for å utvikle kvalitet og kompetanse: Hvordan skape god kunst for små barn? (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010:15–23). Små barn kommer ikke på teater alene. Som kunstner må en derfor

13. <http://dt.no/kultur/fylkeskommunen-stopper-omstridt-skoleforestilling-1.7670168>

arbeide for å oppnå en god kontakt både med barna og med de voksne.

Om å reflektere rundt kunstmøter

Å reflektere rundt kunstmøter kan gjøres på ulike måter – avhengig av kunstmøtets art, deltakernes alder og erfaringsbakgrunn, og hva slike refleksjoner skal bidra til.

Når vi samtaler om kunst slik samtaler skal utdypes her, handler det om en form for aktivitet som ikke uten videre kan bedømmes ut fra de vanligste skolekriterier. Her er ingen fasitsvar. Like fullt handler disse samtaler om en form for kompetanseutviklende aktivitet som kan registreres og vurderes. Bevisst fokus på kunstopplevelser kan bidra til økt livsforståelse og styrket livsmestring (Østbye 2007:13).

Jeg vil trekke frem ulike arbeidsmåter som fanger opp barns refleksjoner av kunst som ivaretar *opplevelsen*, og som stimulerer til videre refleksjon. Det er behov for å reflektere over kunstmøter, men hvem skal ha makt til å forme dette språket?

Den mest vanlige formen er kollektive samtaler ledet av kunstneren eller av gruppens leder (lærer/førskolelærer). Spørsmål om *læring* har en tendens til å lukke heller enn åpne blikket mot det kunstmøtet en har deltatt i. Måten å lede kollektive samtaler på er utfordrende. Spørsmålsstilling og oppfølging av innspill er avgjørende for samtalsens betydning for deltakerne. Reflekterende samtaler kan stå for seg selv eller kombineres med andre bearbeidingsformer. I reflekterende samtaler bør spørsmålene som stilles være åpne: Hva gjorde inntrykk? Hva forstyrret deg? Hva tenkte du på da du så ...? (Mer om spørremåter i for eksempel Morgan og Saxton 2006.)

Vanlige kommunikasjonsformer som blir tatt i bruk med yngre barn, er maling/tegning etter kunstmøtet, for så å samtale rundt det barnet har malt. Slik får den voksne innblikk i barnets tolkninger og bearbeidinger, og barna deler sine erfaringer med andre barn. Noen ganger foregår bearbeidningen av inntrykk direkte gjennom barnas initiativ, som når de trekker inn erfaringer fra kunstmøter i sin egen lek. Her vil pedagogen få tilgang til kunstmøtets betydning for barnet gjennom observasjon av lek (jf. Guss 2001).

Andre kommunikasjonsformer kan være refleksjon gjennom skrivning, det å male til et musikkstykke, tegne egne versjoner av malerier fra kunstutstillinger, eller lage egne kroppslige

uttrykk av skulpturer i nærmiljøet. Innen drama og teater finnes en rekke bearbeidingsformer der deltakerne arbeider med refleksjon individuelt, i grupper og i plenum. Eksempler er *tablåarbeid*¹⁴ basert på øyeblikk eller elementer en er blitt spesielt opptatt av, utvikling av *ett minutts scener*¹⁵, *meningsprøving*¹⁶, *veggene taler*¹⁷, *skrivning-i-rolle*¹⁸. Refleksjonsformene involverer alle deltakere. Deling av erfaringer står sentralt. Det finnes en rekke eksempler innen kunstfagenes didaktiske litteratur. Gjennom samtale og andre bearbeidingsformer vil en sammen være på jakt etter nye refleksjoner rundt kunstopplevelsen. Her sitter verken kunstneren eller pedagogen med de rette svarene.

Utgang

Jeg startet med et bilde fra en forestilling om en ung gutts liv, som har gjort inntrykk på meg. Nå vender jeg tilbake. Hva er det som gjør at forestillinger som *Eleven Vests* setter spor? Scenograf og arkitekt Serge von Arx ved Høgskolen i Østfold presenterte kunstnerens oppgave på følgende måte: Han vil «minne publikum på det samfunnet har valgt å glemme».¹⁹

14. Skulpturering av menneskekropper, se Arne Engelstad 2006.
15. Elevene lager en scene som viser en hendelse. Tidsramme for visningen er at scenen skal vare i ett minutt. Hensikten med tidsrammen er å avgrense ved å velge ut et øyeblikk og gi det en klar form som kan skape undring.
16. Læreren forbereder noen påstander knyttet til kunstopplevelsens form og innhold. En kan gjerne provosere frem holdninger. Elevene kan for eksempel få i oppgave å plassere seg i ulike hjørner, etter hvilken påstand som passer med deres syn. Ved å plassere seg i rommets hjørner blir det fysisk synlig hvilke holdninger som er dominerende i en klasse. Videre spør læreren noen av deltakerne om hva som ligger i meningen de representerer (jf. Katrin Byréus 1992).
17. Dette er en poetisk form der elevene stiller seg opp i en firkant, som veggene i et rom. I midten er en person fra historien/forestillingen. Læreren velger et ladet øyeblikk fra historien, og åpner med: «Veggene har sett og hørt alt som har foregått i dette rommet til alle tider. Hvis veggene kunne tale, hva ville de si?»
18. Hver elev får i oppgave å skrive et brev, et dagboksnotat eller et dikt *i rollen* som en av figurene de har møtt gjennom forestillingen. Læreren kan gi en konkret hendelse som utgangspunkt for å starte skrivningen. En kan gjerne avslutte ved at læreren leser noen av tekstene. Mer om skrivning i rolle og andre dramakonvensjoner og teknikker, se Kari Heggstad 2012.
19. Min oversettelse av «Reminding the audience what the society has chosen to forget», fra forelesningen *Performative architecture: scenography as a potential with a face*, Forskningsprogrammet Kunstfagdidaktikk – didaktikk på kunstfagas premissar, seminar 23.05.2012.

Læringsbegrepet kan i samtaler med barn og unge redusere heller enn å fange opp hvilke verdier slike kunstmøter kan ha for den oppvoksende generasjon. Nyere forskning (DICE) viser at kontinuerlige møter med kunst i skolen / på fritiden har en effekt på unges selvfølelse, trivsel, evne til å takle stress og toleranse overfor mennesker fra andre kulturer. Dette er viktige menneskelige verdier. K06 har fulgt opp Bologna-prosessen og i stor grad marginalisert kunstfagene til fordel for «basisfagene». Det er derfor interessant at DICE-forskning viser at elever som deltar i drama/teater, også skårer høyere på flere av nøkkelkompetansene for livslang læring, sammenlignet med kontrollgrupper (DICE-Consortium 2010).²⁰

For en videre undersøkelse av læringsaspektet bør en sette parentes rundt begrepet, gå andre veier og se hva en finner, hvor veiene fører en hen, for så å systematisere, finne nye kategorier å samle materialet i. «Mens kunnskap er det som er kjent, det som alt foreligger, er kuriosita det vi finner, gjerne ved hjelp av nysgjerrig og oppmerksomt blikk, og som vi vil ta vare på, samle, og bry oss om» (Goga 2008:13). Kunstopplevelser er viktige bidrag i livet. Slik er det for unge mennesker og for (små) barn, fordi en gjennom kunsten kan se, erfare, oppdage, ja lære om livet.

Referanser

- Bond, Edward. 1997. *Eleven Vests & Tuesday*. Methuen, London
- Bond, Edward. 2000. *The Hidden Plot: Notes on Theatre and the State*. Methuen, London
- Borgen, Jorunn S. 2001. *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjekt LilleBox som eksempel*. Notat nr. 43. Norsk kulturråd, Oslo
- Brevik, Jan-Kåre og Catharina Christophersen. 2012. *Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat*. Notat nr. 8. UNI Rokkansenteret
- Byréus, Katrin. 1992. *Du har hovedrollen i dit liv – om forumspil som pædagogisk metode til frigjørelse og forandring*. Teaterforlaget Drama, Gråsten
- Cooper, Chris. 2005. Edward Bond and the Big Brum plays. I: David Davis, red. *Edward Bond and the Dramatic Child. Edward Bond's Plays for Young People*, s. 49–83. Trentham Books, Stoke on Trent
- Davis, David, red. 2005. *Edward Bond and the Dramatic Child. Edward Bond's Plays for Young People*. Trentham Books, Stoke on Trent
- DICE Consortium / Cziboly, Adam, red. 2010. *The DICE has been cast. A DICE resource. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium, Budapest, www.dramanetwork.eu (lest 05.12.2012)
- DICE Consortium / Cooper, Chris, red. 2010. *Making a world of a difference – A DICE resource for practitioners on Educational Theatre and Drama*. DICE Consortium, Budapest, www.dramanetwork.eu (lest 05.12.2012)
- Engelstad, Arne. 2006. *De undertrykte teater. Når tilskueren blir deltaker – Augusto Boals metoder og praksis*. 2. utgave. Cappelen akademisk forlag, Oslo.
- Eriksson, Stig A. 2008. Distansering på nært hold. Underliggjøringsbegrep i Dorothy Heathcotes prosessdrama «Teaching Political Awareness through drama». I: Aslaug Nyrnes og Niels Lehmann, *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*, s.135–153. Universitetsforlaget, Oslo.
- Goga, Nina. 2008. *Kunnskap og kuriosita. Merkværdige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Bergen
- Guss, Faith Gabrielle. 2001. *Drama Performance in Children's Play-culture: The possibilities and Significance of Form*. HiO-report 2001 nr. 6
- Heggstad, Kari M. 2012. *7 veier til drama. En grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. 3. utgave. Fagbokforlaget, Bergen
- Heggstad, Kari M., Stig A. Eriksson og Bjørn Rasmussen, red. 2013. *Teater som danning*. Fagbokforlaget, Bergen
- Heggstad, Katrine. 2013. En skuespiller – aldri mer intelligent enn rollen. En praktikers dannelsesreise. I: Kari M. Heggstad, Stig A. Eriksson og Bjørn Rasmussen, red. 2013, *Teater som danning*, s. 133–147. Fagbokforlaget, Bergen
- Johannessen, Stian Ø. 2012. Fylkeskommunen stopper omstritt forestilling. *Drammens Tidende*, 2. desember 2012, <http://dt.no/kultur/fylkeskommunen-stopper-omstridd-skoleforestilling-1.7670168> (lest 04.12.2012)
- Kerekasztals nettside: www.kerekasztalszinhas.hu/ (lest 30.10.2012.)

20. Forskningsrapporten *The DICE has been Cast* samt lærerressursen *Making a World of a Difference* er oversatt til en rekke språk. Kortversjonen av rapporten finnes på norsk, se www.dramanetwork.eu

- Larsen, IdaLou. 2012. Hva inneholder den kulturelle skolesekken?, www.scenkunst.no, 3. desember 2012, <http://www.scenkunst.no/pub/scenkunst/nyheter/?aid=2096> (lest 03.12.2012)
- Hernes, Leif, Ellen Os og Ivar Selmer-Olsen. 2010. *Med kjærlighet til publikum – kunst for barn under tre år*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Morgan, Nora og Juliana Saxton. 2006. *Asking better questions*. Pembroke Publishers, Ontario
- Nyrnes, Aslaug. 2008. Ut frå det konkrete. Innleing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I: Aslaug Nyrnes og Niels Lehman, red. *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*, s. 9–26. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nyrnes, Aslaug. 2012. Kunnskapstopologi. I: Anders Johansen, red. *Kunnskapens språk. Skrivearbeid som forskningsmetode*, s. 31–47. Scandinavian Academic Press, Oslo
- Nyrnes, Aslaug og Niels Lehmann, red. 2008. *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo
- O'Neill, Paul og Mick Wilson, red. 2010. *Curating and the Educational turn*. Open Editions, London / de Appel Amsterdam
- Popkewitz, Thomas og Marie Brennan. 1998. *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. Teacher's College Press, New York
- Rasmussen, Bjørn K. 2013. Teater som danning – i pragmatisk estetiske rammer. I: Kari M. Heggstad, Stig A. Eriksson og Bjørn K. Rasmussen, red. *Teater som danning*, s. 21–34. Fagbokforlaget, Bergen
- Scenekunstbrukets teaterfestivals nettside: <http://www.showbox.no> (lest 04.12.2012)
- Svendsen, Lars Fredrik H. 2013. Stakkars kunstordet. *Bergens Tidende*, 25. mai 2013
- Universitets og høgskolerådet (UHR). 2011. *Dannelsesaspekter i utdanning*. UHR, Oslo
- Ødemotland, Siv. 2013. Små barn møter teater – teater møter små barn. I: Kari M. Heggstad, Stig A. Eriksson og Bjørn Rasmussen, red. 2013. *Teater som danning*, s. 148–160. Fagbokforlaget, Bergen
- Østbye, Guri Lorentzen. 2007. *Barn + kunst = danning. Fabulering og filosofering i kunstmøter*. Gurilo Forlag, Oslo
- Aasen, Heidi Beate. 2011. *Barns ulike møter med kunst og kultur*. Masteroppgave i sosialantropologi. Universitetet i Bergen

De raddeste av de radde bruker fontenen som gap

– noen tanker rundt unge menneskers møte med billedkunst i og utenfor spesialiserte utstillingsrom

Per Gunnar Eeg-Tverbakk

Museer og gallerier har siden de oppsto på 1700-tallet vært spesialiserte utstillingsrom – ja selve rammen for visning av kunst. Museet og galleriet er fremdeles den typen rom som oftest forbindes med kunstpresentasjon, men i dag er de bare to av flere mulige visningssteder. Det finnes en tradisjon blant kunstnere som handler om å se etter andre rom for kunst. Dette har medvirket til at forskjellige typer byrom, andre sosiale institusjoner og digitale medier også fungerer som sted for kunstprosjekter.

Når et kunstverk opptrer utenfor tradisjonelle utstillingsrom, farges det gjerne av den konteksten som omgir det. Stedet kan bli en del av kunstverket. Stedets fysiske form, offentligheten som preger stedet, og den sosiale aktiviteten som foregår der, kan påvirke verket på en annen måte enn hva som er vanlig i det mer nøytrale museet.

Jeg vil i denne artikkelen argumentere for at kunstverk som er plassert i rom og på steder utenfor kunstinstitusjonene, kan kommunisere på en måte som er gunstig med tanke på å nå og engasjere en ung generasjon. Kunstverk som er integrert i bymiljøer eller sosiale institusjoner, kommer i nærkontakt med en hverdagsvirkelighet og oppleves ofte som del av denne. Med utgangspunkt i denne lokaliseringen kan de samme kunstverkene vise alternative måter å forstå og omgås omgivelsene på, både som fysisk virkelighet og som mentalt bilde. Ofte har kunstverkene en utforskende, spørrende form som lett kan vinne gjenklang hos unge mennesker som selv er i en fase der de forsøker å finne ut av verden. Noen kunstverk i offentlige miljøer åpner også

for møter som ikke bare omfatter betraktning. De kan trigge lek og fritidssysler, eller bli hangout-steder. Interaksjonsformen og måten de brukes på, er det i stor grad publikum selv som definerer. Dette er med på å skape engasjement og eierskap til kunst også blant unge mennesker som vanligvis ikke går for å se utstillinger. Det belyser også et annet poeng: Utenfor institusjonsrommene er det mulig for unge mennesker å identifisere seg med og skape egne forbindelser til kunstverk, uten involvering fra voksenverdenens tenkesett og ordninger.

Artikkelen foreslår også noen formidlingsgrep som gjelder kunst på innsiden av de tradisjonelle visningsstedene. Et spørsmål for profesjonelle som arbeider med kunst, er hvordan man kan engasjere unge mennesker. Generasjonen som vokser opp, er påvirket av en teknologisk utvikling som har skapt en orientering mot flate strukturer og uformelle kommunikasjonsformer. Sosiale medier og spill preger mange unges hverdag. Muligheten for å dele egen virksomhet med andre, det være seg musikk, tekst, bilde, er en selvfølge for dagens generasjon. Deltakelse og medvirkning er i dag derfor naturlig og viktig for unge mennesker. Slik utfordres kunstinstitusjoner som museer og gallerier, som har sine røtter i opplysningstiden. Hva slags spillerom og medvirkning kan billedkunst og de tilhørende institusjonsrommene tilby unge mennesker? Én mulighet er å åpne opp for samtaler og aktiviteter som setter utstillinger og kunstverk i kontakt med miljøer og samtidige uttrykksformer unge mennesker kjenner og har et forhold til. Artikkelen gir konkrete eksempler.

De beskyttende rommene

Institusjonalisering, kanonisering og historisering av kunstverk er verdifulle mekanismer for å gjøre kunst til del av et felleseie. En mulig fare ved disse grepene er imidlertid at de også kan bidra til å lukke kunsten inne. I de spesialiserte utstillingsrommene er det ofte en utfordring å åpne kunstverk mot livet utenfor, det vil si knytte de utstilte bildene og objektene til erfaringer, situasjoner eller kunnskap publikum kan gjenkjenne, og som gir verkene relevans og betydning. Mye av kunstformidlerens arbeid kan sees som et forsøk på å lukke opp døren, *på nytt*, er det mulig å legge til, fordi det handler om å påpeke forbindelsene til samfunnet, som allerede ligger implisitt i kunstverk. Kunstverk skapes i all hovedsak som respons på og i dialog med omverdenen. De kan være laget for å uttrykke eksistensiell undring eller som reaksjon på gitte og stivnede samfunnspraksiser. I begge tilfeller ligger det en mulighet for å inspirere til – og til en viss grad også iverksette – sosiale forandringer. Kunstverk kan inneha noe fantasiskapende, utopisk og overskridende. De baner vei for ulike mentale spillerom og muligheter som er viktig å tilby unge mennesker.

I perioden 2009–12 var jeg daglig leder av Kunsthall Oslo. Kunsthallens hovedaktivitet er å presentere kunstverk og kommunisere med et bredt publikum. Ett anliggende er å involvere og engasjere unge mennesker. Min erfaring er at det å se på kunstverk som en påstand som ber om tilsvar, fungerer bedre enn det å se på kunstverk som fullendte og sluttete utsagn. Med andre ord fungerer det best når kunsten presenteres som invitasjon til en samtale. Det er også min erfaring at det fungerer godt å involvere kunstnerne selv og la dem fortelle hvordan de jobber, og dermed vise hvordan kunst blir til. Jeg vil senere i teksten gi et konkret eksempel på et opplegg som gjør bruk av denne metoden. I slike møter blir det tydelig at den profesjonelle kunstnergjeringen er et løpende arbeid som involverer kontakt med andre kunnskapsfelt og miljøer, og ikke et hellig kall utført i enerom. Hensikten er også å vise at kunstnervirket handler om å være med på å forme kulturen, og i noen tilfeller foreslå alternative måter å organisere verden på.

Konteksten forandrer kunsten

Kunstverk som er plassert ute i byrom eller i offentlige institusjonsrom, blir gjennom sin plassering del av en broket hverdagsvirkelighet, som kunst i museer og gallerier i større grad er beskyt-

tet fra. Kunstverk plassert i offentlige rom¹ blir del av skiftende kontekster, og del av livet selv slik det utspiller seg i offentlige miljøer. Dagliglivet griper konstant inn i verket. Berøringen skjer uavbrutt. En slik løpende interaksjon med omgivelsene kan forstyrre den ideelle kunstopplevelsen gitt at denne handler om å skjerme kunstverket fra verdenen utenfor utstillingsrommet, men det kan også åpne for at forbindelsen til sider av samfunnet som politikk og økonomi blir tydeligere. Kunst plassert i offentlige rom kan inngå i, og reagere mot, en sosial virkelighet på helt andre måter enn når stedet er kunstmuseets egne tilrettelagte rom. Verkene sees ofte uten at noen snakker på vegne av dem eller gir noen innføring i deres bakgrunn. Slik kan kunstverkene lett ignoreres, gli inn i omgivelsene og bli «usynlige». Men mangelen på introduksjon kan også åpne for helt personlige lesninger som ikke filtreres gjennom tenkesettene til en vertskapsinstitusjon. Det at kunstopplevelsen ikke er guidet, styrt eller «eid» av noen form for autoritet og talsperson, kan åpne for alternative innganger, forståelser, fortolkninger og også misforståelser som holder kunstverk i live. Den norske kunstneren Ola Enstad sa en gang noe i retning av at nåde oss om kunsten lukkes, den skal erfares, misforstås og holdes levende. Det Enstad gir uttrykk for her, viser til en utbredt holdning blant kunstnere, om at verken samtidskunst eller historiske verk har noen entydig og fastlagt mening. Dette peker mot «det åpne verk», en term som er hentet fra Umberto Eco's bok *Opera aperta* (Eco 1976) der poenget, ekstremt kortfattet, handler om at kunstverk er åpne for en uendelig mengde av mulige lesninger, og videre, at det i utgangspunktet allerede finnes forskjellige tolkningsalternativer innebygd i kunstverk. I prinsippet skaper ideen om det åpne verk muligheter for samtaler alle kan ta del i. Det er ikke slik at de profesjonelle formidlerne eller fagspesialistene definerer et kunstverks betydning en gang for alle. Betydningen vil uansett endre seg som følge av stadige nytolkninger og eksterne forhold som økono-

1. Galleri- og museumsrom er selvsagt også offentlige. Når jeg bruker begrepet «offentlige rom» i denne teksten, omfatter det rom og miljøer som er tilgjengelige for allmennheten, og som ikke er spesielt tiltenkt funksjonen som utstillingssted. Her kan det skytes inn at et offentlig rom ikke alltid er fysisk. «Offentlig rom» brukes også som metafor for et ytringsrom, for eksempel en avis eller Internett. Disse ytringsrommene har egne regler og konvensjoner. Også de fysiske offentlige rommene er ulike og styres av egne regelsett. Det kan derfor være problematisk å bruke «offentlig rom» som en generell betegnelse.

miske, politiske og kulturelle endringer. Kort sagt er alt det som skjer i og med et samfunn, med på å forandre vilkårene for hvordan et konkret kunstverk oppleves og forstås. Kunstverk er i prinsippet flertydige. Å formidle handler derfor ikke først og fremst om å lære bort hva et kunstverk betyr, men om å inspirere, tillate initiativ og skape åpninger andre kan gjøre bruk av. Dette er et grep som med hell kan benyttes i møte med et ungt publikum, fordi det inviterer til gjensidige tilbakemeldinger og en type samspill unge mennesker er fortrolig med.

Kunst som griper inn i livet

Én motivasjon for å arbeide med kunst er troen på at kunst kan gripe inn i livet vårt. Kunstverk plassert i offentlige rom kan være med på å (om)forme de sosiale institusjonene som preger oss som individer. Hva skjer for eksempel hvis kunst opptrer i skolen, uten å være en del av undervisningssituasjonen? Gjennom det statlige organet Kunst i offentlige rom (KORO), som forvalter og besørger kunst i statlige bygg, og tilsvarende kommunale ordninger er det siden 1976 installert en rekke kunstverk i og rundt norske skolebygninger. Dette er eksempel på en form for kunst som både er laget til et bestemt sted, og som dessuten retter seg spesifikt mot en bestemt målgruppe – elevene på skolen og deres lærere. Det finnes en rekke måter å løse slike oppdrag på. I denne artikkelen vil jeg trekke frem et prosjekt som tematiserer skolen som sted og institusjon. I 1997 var jeg involvert i kunstnerduoen GOODGUYS BADGUYS,² som gjorde et oppdrag for Oslo kommune. Det utpekte stedet var Sogn videregående skole, en av landets største yrkesskoler.

GOODGUYS BADGUYS leverte en rekke integrerte tekstbaserte kunstverk som ble plassert på ulike steder i skolebygningen, på gulvet i foajeen, langs et gelender og på veggen i en treoppgang. Felles for tekstene var at de inneholdt løgnaktige og fiktive opplysninger og utsagn, noen komiske, andre var absurde. Et av tekstverkene var en messingplate støpt ned i gulvet i foajeen og som lokaliserte verdens midtpunkt til dette stedet. Et annet tekstverk, *DETTE ER IKKE EN BYGNING, DET ER EN BIL*, var montert i hovedtrappeløpet.

I tillegg monterte GOODGUYS BADGUYS en utendørs skulptur i bronse på skoleområdet. Den het *Den store av-og-på-bryteren*, og det var den som i hemmelighet styrte skolen fra sin posisjon bak trappetårnet. Som helhet heftet kunstprosjektet seg på arkitekturen, og det opptrådte som en integrert del av bygget.

Informasjon som inngår i interiører eller som er fysisk innfelt i vegger, bekrefter vanligvis et byggverks tiltenkte formål. Den instruerer eller reklamerer i tråd med virksomheten som foregår på stedet. Dette var ikke tilfellet her. GOODGUYS BADGUYSs tekster ble innlemmet i skolebygningen, men de var ikke underlagt eller på parti med skolevesenet. Tekstene skapte et spenningsforhold til skolen som institusjon, og forstyrret den verifiserte kunnskapen skolen formidler. Kunstprosjektet stod på gangen så å si, og det snakket til elevene i friminuttene. Det var tekster med et innhold, en tone og en stil som skilte seg fra læringen på stedet, og som det i stor grad ble opp til elevene selv å ta stilling til. Kanskje ble de nysgjerrige og engasjerte, kanskje irriterte de seg over eller overså kunsten. I begge tilfeller skjedde det uten at læreren eller skolevesenet nødvendigvis var involvert.

AAP – orangutang, robot og lekekamerat

I Nederland finner vi et annet kunstverk, gjort på oppdrag fra SKOR,³ som opptrer på innsiden av en annen type institusjon, og som også griper inn i konteksten det inngår i. Kunstneren Aernout Mik står bak AAP som befinner seg i Sint Maartenskliniek, et kombinert sykehus og rehabiliteringssenter for barn i byen Nijmegen. AAP er en orangutang, vel å merke en avansert robot, som oppholder seg på klinikken. Den responderer på lyder og bevegelser, og spiller spill med de av barna som ønsker det. AAP har sin egen lille krok der den holder til. Oppholdsstedet består av et tre, et kjøleskap og en solstol. Den mekaniske apen er der for dem som ønsker å interagere med den. I rollen som venn, lekekamerat eller som udefinert (med)skapning inviterer den til en type samvær og bruk av tid ansatte på klinikken ikke kan tilby barna.

Med sitt nærvær forandrer AAP klinikken både fysisk og som idé. Apen er et oppfinnsomt

2. GOODGUYS BADGUYS var en kunstnerduo som besto av Tor Børresen og undertegnede. Duoen var aktiv i tidsrommet 1993–97.

3. SKOR, Foundation for Art and Public Domain, er en nederlandsk kunstorganisasjon som kan sammenlignes med det norske fagorganet KORO (Kunst i offentlige rom).



Sketch *Aap* (Ape), Aernout Mik, 1993–1998, Sint Maartens Clinic, Ubbergen. Foto: Marjoleine Boonstra. The realisation of this project was made possible with financial support of SKOR | Foundation for Art and Public Domain. Origin photo: SKOR Archive, LAPS Centre of Expertise of the Gerrit Rietveld Academie.

ekstraelement som utvider forståelsen av hva en helseinstitusjon kan være og tilby, gjennom at den skaper andre og nye berøringsflater mellom institusjonen og de som bruker den.

I det første eksemplet hentet fra Sogn videregående skole forsøkte GOODGUYS BADGUYS å etablere en slags motstemme gjennom å la absurde og løgnaktige påstander bli del av skolehverdagen. Eksemplet med *AAP* fra Nederland viser et kunstverk som heller ikke er konformt med ordningene som rår grunnen, men i stedet for å skape en typisk opposisjon formulerer og praktiserer dette verket et alternativ i form av det konstruktive tilskuddet *AAP*.

På oppdrag

Jeg har tidligere påpekt at kunstnere kan være motivert ut fra et ønske om å utforske og utfordre det vi tar for gitt, eller de reagerer på gitte praksiser i samfunnet. Et spørsmål som melder seg, er om kunst laget på oppdrag – som er bestillingsverk til et bestemt sted – kan lansere alternativer til bestående miljøer. I og med at samtidskunst også er blitt oppdragskunst, kan det være hensiktsmessig å påpeke at en kunstner først og fremst jobber *med* en oppdragsgiver, og ikke *for* denne. Store deler av samtidskunsten er problematiserende og diskuterer ofte både seg selv og det samfunnet den tematiserer. Eksemplene fra skolen og sykehuset viser dette. Stedene fordrer like fullt forskjellige tilnærminger fra kunstne-

rens side. Det handler om å forstå og respektere konteksten, og vite hva som gir mening innenfor denne. Oppdragsgiveren må på sin side lære å leve med en kunst som kan virke problematiserende og diskuterende.

Felles for de to eksemplene er at de er plassert utenfor de spesialiserte kunstrommene. Kunstverkene «virker» i direkte kontakt med sitt publikum og hverdagssituasjonene de inngår i, uten noen form for introduksjon eller forklaring. Publikum finner dem på egen hånd, eller de overser dem. Det samme gjelder for kunst som står plassert i offentlige utemiljøer der det ofte utspiller seg interessekamper mellom kommersielle aktører og regulerende myndigheter, og mellom mennesker som bruker stedene på forskjellige måter.

Når kunst forstyrrer

Kunstverk kan delvis fristille seg eller snakke med en stemme som ikke nødvendigvis klinger i takt med oppdragsgiverens. Eksemplet med GOODGUYS BADGUYS illustrerer dette. Men blir kunstverkene for utfordrende, risikerer de å bli fjernet. Et kjerneeksempel på dette er Richard Serras skulptur *Tilted Arc* som stod på Federal Plaza i New York i perioden 1981–89. *Tilted Arc* hadde form av en buet stålvegg (36,5 meter lang og 3,6 meter høy) som delte den åpne plassen fysisk i to. Skulpturen hindret dermed publikum og ansatte i kontorbygningene fra å ta den van-

lige ruten tvers over. I stedet måtte de gå rundt stålveggen, noe som ifølge Serra var poenget. Skulpturen hadde ikke til hensikt å forbedre opplevelsen av plassen, men skulle tvert imot fungere som et hinder, en forstyrrelse som skulle fremtvinge en større bevissthet hos publikum, både med hensyn til stedet og måten de beveget seg på. *Tilted Arc* skapte kontrovers fra dag én. Etter en offentlig høring ble det bestemt at verket skulle flyttes og plasseres et annet sted, noe kunstneren gikk imot. Serra mente at skulpturen var stedsspesifikk, og det å fjerne skulpturen ville være det samme som å ødelegge den. Kunstneren tapte rettssaken, og den 15. mars 1989 ble *Tilted Arc* demontert, kuttet opp i tre deler og sendt til metallgjenvinning.

Kunst blir oppholdssted og tumleplass

Der *Tilted Arc* stod i veien og så å si stjal tid fra travle voksne mennesker på vei til og fra jobb, inntar kontemporære kunstverk som Bruce Naumans *Square Depression* og Jeppe Heins *Follow Me* en annen posisjon. De okkuperer et offentlig rom hvor unge mennesker oppholder seg, og i dette rommet tilbyr de tid og mulighet for utprøving.

Square Depression ble testet ut som idé allerede i 1977, men lot seg ikke gjennomføre før i 2007. Kunstverket består av en forsenkning i bakken lokalisert utenfor Universitetet i Münsters senter for naturvitenskap. Det er utført i hvit betong og minner om en omvendt pyramide, og former også et eget rom – en plass eller en type landskapsarkitektur. Det er mulig å bruke *Square Depression* som et slags tilbaketrekningsrom. Nedsenkningen skjermes mot omgivelsene, men fungerer også som et sosialt rom og en scene som eksponerer det enkelte individ og setter det i forbindelse med andre mennesker som befinner seg der. Nedsenkningen åpner også for en underlig fysisk erfaring der de innlærte evnene til å bedømme avstand og størrelse forstyrres og må testes ut på nytt. *Square Depression* inngår i universitetsområdet og brukes naturlig nok av studenter og ansatte, men er også tilgjengelig for gjester og tilfeldig forbipasserende. Kunstverket blir dermed en døråpner som setter universitetet i kontakt med byen og omverdenen.

Jeppe Heins *Follow Me* er en speillabyrint lokalisert i Royal Fort Gardens, en park som hører til Universitetet i Bristol. Den åpnet for publikum 5. oktober 2009, og verket er laget som en respons på universitetet som et sted for (ut) forskning, og tar også opp i seg universitetshagens form og forgreninger av stier.



Follow Me, Jeppe Hein, 2009, Courtesy Johann König, Berlin, 303 Gallery, New York and Galleri Nicolai Wallner, København. Foto: Studio Jeppe Hein

I likhet med *Square Depression* ved Universitetet i Münster setter *Follow Me* Universitetet i Bristol i kontakt med alle lag av byens befolkning. *Follow Me* består av 76 polerte stålplater som speiler og forvrenger landskapet og menneskene som til enhver tid befinner seg i labyrinten. Den inviterer til ulike typer tilnærming, både individuelle utforskinger og til fysiske leker som inkluderer andre. Ikke overraskende er den populær hos barn på tur i parken.

Det er fristende å se disse to verkene i sammenheng med et annet offentlig tilgjengelig rom i Oslo. Jeg tenker her på Operataket. Operataket har ikke status som kunstverk, men har lignende kvaliteter.⁴

I likhet med de to foregående eksemplene er Operataket gratis tilgjengelig og åpent for ulik bruk. Publikum bestemmer selv hvordan de inntar det. Operataket fungerer parallelt som tak, utsiktspunkt og turdestinasjon (det er «marka i byen»), piknik- og rekreasjonsområde, demonstrasjonsplass, åsted for stevnemøter, og arena for konserter og andre kunst- og kulturevenement. Alle de tre eksemplene har også, pussig nok, karakter av å være menneskeskapte landskaper. En dal (*Square Depression*), en skog (*Follow Me*) og et fjell (Operataket). Dette er kanskje noe publikum ubevisst har med seg når de gir seg i

4. Kunst og arkitektur er i noen tilfeller nær estetisk beslektet, og det finnes tilfeller der de nærmest overlapper hverandre. Nye såkalte signalbygg ligner mer og mer på skulpturer i glass og betong. Samtidskunst kan noen ganger ta form av romlige strukturer med arkitektonisk preg og funksjon. Det dreier seg likevel om to adskilte profesjonsområder og fagdiskurser som opererer ut fra ulike forventninger og krav. Arkitektene må for eksempel hele tiden forholde seg til kravspesifikasjoner som ikke gjelder for billedkunstnere. Sistnevnte gruppe kan lage konstruksjoner og noen ganger også bygninger som ikke fungerer i praksis, men som tjener som et bilde på eller en tematisering av arkitektur.

kast med disse konstruksjonene, når de går ned, over og inn i dem. Felles for konstruksjonene er at de erfares fysisk, ikke kun intellektuelt. Hva de betyr, er ikke nødvendigvis det publikum tenker på innledningsvis. Det er interaksjonen, spilerommet, eller tumlelassen som først og fremst testes ut på måter publikum selv styrer. Et barn, en voksen og en kunstgjenger kan gjennomføre sine egne prøvende fysiske tilnærminger, trigget av romligheten, formen og estetikken til de nevnte konstruksjonene.

Den fysiske bruken disse konstruksjonene åpner for, og leken de potensielt innbyr til, er forskjellig fra lekeapparatenes planmessige lek. I de tre nevnte eksemplene blir leken del av en individuell tilnærming til og tolkning av konkrete offentlige rom og bygg. Utprøving og betraktning kan skje parallelt, og spillerommet er både av fysisk og intellektuell art. Tidsaspektet er også verdt å ta opp igjen. De tre eksemplene er alle «tidslommer» som åpner for en ikke-formålstjenlig tidsbruk. Jeppe Heins *Follow Me* er lokalisert i et parkmiljø, de to andre tilhører institusjonsbygninger og er blitt rekreasjonsmiljøer fordi publikum har gjort dem til det. Felles for alle de tre konstruksjonene er at publikum oppdager dem og inntar dem hver for seg eller i grupper uten at interaksjonen guides av en formidler. Det som utspiller seg, er de skiftende relasjonene mellom enkeltmennesker og omgivelsene deres. Mangfol-

det og kompleksiteten som kjennetegner kulturen og livet i byen, blir også synlig. Publikum finner hele tiden egne måter å bruke konstruksjonene på, som i utgangspunktet ikke var påtenkt. Møtet blir i seg selv en skapende handling, noe som i sin tur fører til utviklingen av eierskap.

De raddeste av de radde bruker fontenen som gap

Et eksempel på publikums kreative bruk er Klosterenga skulpturpark, utført av den norske kunstneren Bård Breivik. Den uferdige skulpturparken ligger på Oslos østkant og strekker seg fra Åkebergveien til Grønland. Den nordøstlige delen av parken skiller seg ut som en egen del, og heter Den flerkulturelle plass; på folkemunne kalles den Elefantparken. Det er et amfi med tilhørende bassengkonstruksjoner og en mur med relieffskulpturer og vannsildring. Det er ikke uvanlig at kunstprosjekter som foregriper sin egen funksjon, sliter med å oppfylle denne. Dette er ikke tilfellet med Breiviks flerkulturelle plass. I tillegg til at den blander elementer fra vestlige og asiatiske skulpturtradisjoner, er selve bruken av skulpturparken preget av at mennesker fra ulike kulturer og alderstrinn har tatt eierskap i den. Den flerkulturelle plass fungerer blant annet som pikniksted, solplass, lekeplass og ikke minst hangout-sted og arena for skatere og utøvere av BMX Freestyle.



BMX freestyle-utøvere i Elefantparken. Foto: Mathilde Carbel

Skulpturene, det tørrlagte bassenget og amfiet er ideelle for skating og «street», en gren av freestyle-sykling, som går ut på å finne elementer i bylandskap som kan sykles på.

Paradoksalt nok har den manglende vanntilførselen, som har gjort at bassenget har stått tomt i årevis, og som mange, inklusive kunstneren selv, gremmes over, skapt nye bruksmåter og interaksjonsmuligheter for ungdom som gjør bruk av parken på sitt eget vis. På www.tacky.no – et online magasin for skateboard og snowboard – omtales skulpturparken på denne måten: «Spotten er en skulpturpark med knallhardt underlag og en stor, avlang fontene med runde kanter du kan skli, olle og gå bananas på. De raddeste av de radde bruker fontenen som gap, og oller over hele på tvers. Spoten er i flere nivåer med banks og trapper mellom, og ispedd en og annen høy curb, så det er bra med muligheter for trick-bonanza her. Obs. Denne spotten frekventeres hardt av Hamar-locals.»⁵

Publikums medvirkning i de beskyttende rommene

Billedkunstens spesialiserte utstillingsrom er en ramme som tillater konsentrerte opplevelser for et oppsøkende publikum. Mange kunstnere jobber også her med uttrykk som inviterer til og forutsetter medvirkning fra publikum. Det som presenteres, er med andre ord ikke alltid et avsluttet arbeid, men kan være en regissert situasjon som avventer deltakelse og gjør publikum medvirkende. Ofte dreier det seg om handlinger og aktiviteter som kunstneren og institusjonen mer eller mindre styrer ut fra intensjonene som ligger nedfelt i verket. Det kan dreie seg om interaktiv kunst som tillater bestemte fysiske aktiviteter og handlinger, eller en digital, teknologistyrte respons. Publikums aktivitet setter spor eller skaper uttrykk som forandrer verket, midlertidig eller permanent.

Det er mulig å trekke et skille mellom interaktive og deltakerbaserte verk. Deltakerbaserte verk åpner for et større register av involveringsformer. Deltakelsen kan få utløp i prosessen forut for verkets fullførelse ved at publikum medvirker i produksjonen, eller den kan ha karakter av relasjoner som oppstår som konsekvens av bestemte situasjoner og regier. Sistnevnte har fått betegnelsen «relasjonell kunst», og handler om å gi mellommenneskelige rom og situasjoner status

som kunst (Bourriaud 2007). Det kan være kunst som gjør bruk av eksisterende sosiale relasjoner eller omformer disse, eller det kan handle om å produsere nye omgangsformer. Hva kunstverket «betyr», er mindre relevant enn hva slags rom for (sam)handling det tillater. Det sosiale rommet som oppstår i og rundt et kunstverk, blir da i stor grad verket selv.⁶ Et eksempel er hvordan den thailandske kunstneren Rirkrit Tiravanija gjør gallerirom om til sosiale soner og uformelle situasjoner der publikum selv spiller hovedrollen, og kunsten blir en katalysator for diskusjon og sosialt samvær. Matlaging og musikk er for Tiravanija viktige faktorer som binder folk sammen.⁷ Når vi snakker om publikums rolle, er det mulig å skille mellom kunstverk som inkluderer et forberedt publikum som blir presentert for spilleregler og premisser for deltakelse, og verk som konfronterer et uforberedt publikum og innlemmer det i situasjoner de ikke fullt ut overskuer eller har kontroll over. «Intervensjon» kan i mange tilfeller brukes som benevnelse om denne type grep. Intervensjoner utspiller seg vanligvis utenfor gallerirommet, men det hender også at gallerier og museer blir åsted for kunstneriske grep som utfordrer etablerte spilleregler og overrasker publikum. I 1999 hadde den svenske kunstneren Mikke Person en separatutstilling i UKS (Unge Kunstneres Samfund) i Oslo. Hans kunstneriske grep bestod i å stenge ute alt lyset fra utstillingslokalet. Absolutt alle åpninger ut mot gaten ble lukket, ned til minste detalj. Resultatet var et fullstendig sort rom som publikum kunne entre gjennom en lystett sluse. Innenfor døren opphørte alle kjente referanser. Den eneste måten å navigere på var å føle seg frem. Også det hjemmenvante publikummet og ansatte i UKS gikk seg vill i mørket. Opplevelsen var spennende, og til dels

-
6. Begrepet «relasjonell estetikk» ble introdusert av den franske teoretikeren og kuratoren Nicolas Bourriaud i boken *Esthétique relationnelle* (1998). I boken fremmer Bourriaud tanken om at det er mulig å forstå en rekke av kunstverkene som ble laget på 90-tallet, ut fra de mellommenneskelige relasjonene de representerer, produserer eller lanserer. Han argumenterer for at kunstnere her arbeider med sosial utveksling heller enn representasjon. Det dreier seg med andre ord ikke om ferdigstilte kunstverk som ber om en kontemplerende betrakter, men snarere om kommunikasjons- og samhandlingsrom og åpne prosesser som vanskelig lar seg fortolke som kunstverk.
 7. Kritikken mot relasjonelle kunstpraksiser (som arbeidene til Rirkrit Tiravanija er eksempel på) er blant annet at de er friksjonsløse. Fellesskapet, eller de sosiale mikroutopiene, som disse arbeidene produserer, kan ikke tjene som demokratiske modeller i en videre forstand, fordi de skaper en tilstand av falsk konsensus. Dette er et av poengene i den mye omtalte artikkelen «Antagonism and Relational Aesthetics» av Claire Bishop (2004).

5. <http://www.tacky.no/skateboard/spot/88> (21.06.2013).

skremmende, ikke minst fordi du ikke ante om du var alene eller om det var andre til stede i mørket. Koplingen til kunstinstitusjonen utvidet grepet til å handle om noe mer enn det rent fysiske, og ble en invitasjon til en intellektuell betraktning av gallerirommet som sted og fenomen.

I eksemplet fra UKS fikk publikum informasjon som delvis forberedte dem på kunstnerens transformasjon av rommet og hva det innebar å entre det. Et annet eksempel på en situasjon som har overrasket, er den argentinske kunstneren Graciela Carnevals prosjekt *Acción del Encierro* fra 1968.⁸ Her trodde publikum at de skulle se en utstilling, men uten at de var klar over det, ble de i stedet inkludert i en performance. De ble kort sagt stengt inne i utstillingslokalet. Vinduet var dekket med plakater som gjorde det vanskelig å se ut, og forsterket følelsen av å være innestengt. Den eneste veien ut var å knuse et vindu som vendte ut mot gaten. Ingen av dem som var fanget, tok affære. I stedet prøvde de å få oppmerksomhet fra folk på gaten. Dette var det som til slutt reddet dem. En person ble klar over situasjonen, knuste vinduet fra utsiden og slapp de innestengte fri.

I det første eksemplet fra UKS dreide det seg om publikums individuelle opplevelse av det mørklagte gallerirommet. I eksemplet fra Argentina handlet det om den kollektive erfaringen av å være innesperret. Et viktig poeng er at dette kunstprosjektet skjedde på et tidspunkt da Argentina var et militærdiktatur. Å selv ta ansvar for å komme seg fri fra et lukket rom eller fangenskap får dermed andre betydninger enn de rent fysiske.

Kunstformene som er beskrevet ovenfor, er ikke vanlig i kunstinstitusjoner. Som oftest møter publikum ferdigstilte kunstverk, og spillerommet som først og fremst åpenbarer seg, er betraktning og meddiktning. For mange fremstår de etablerte kunstinstitusjonene dessverre som strenge og lukkede, og denne opplevelsen projiseres, feilaktig er det mulig å si, over på kunstverkene som finnes her. Kunstverk er i prinsippet åpne for ulike forståelser og innfall, de kan også kommunisere direkte med hvert enkelt menneske, og er ikke bundet av konvensjonene på stedet. Det er likevel ikke gitt at publikum kopler seg på. Dette skjer når budskapet oppleves som relevant, og når det

kan forbindes med egne livserfaringer, som nevnt innledningsvis.

Å involvere unge mennesker handler om å ta deres verden på alvor og inkorporere deres omgangsform og kunnskap om kulturen i møtet med kunst. Knappt noen generasjon har vel hatt et så sterkt forhold til det å produsere bilder og tekst som den som vokser opp nå. Store deler av kommunikasjonen foregår på computeren eller aller helst på Smartphone. Aktivitetene dreier seg blant annet om å fotografere, redigere og poste bilder på sosiale medier som Facebook og Instagram, eller finne opp nye ord og begreper, utvikle egne ordforråd og sjargonger som brukes i tekstmeldinger. Bildene og tekstene ungdom lager, er personlige og sanselige bearbejdelser av kulturen. De produserer også ny kultur gjennom «up to date»-redskapene som er tilgjengelige, som Smartphone og de sosiale mediene Facebook, Instagram og Snapchat. (Hallo fremtid: i 2013 var det disse som gjaldt.)

Å la kreativiteten som tilhører en ny digital teknologi og som utspiller seg i de sosiale mediene, respondere på bilder og uttrykk som opptrer i en kunstutstilling, kan fungere som et inkluderende og forløsende formidlingsgrep som åpner kunstverk mot den sosiale verden av i dag. Dette gjelder tradisjonelle uttrykk som maleri og skulptur, men også kunstverk som selv gjør bruk av digital teknologi og som opptrer i gallerirom.

Som et eksempel vil jeg nevne et samarbeid mellom Kunsthall Oslo og Oslo musikk- og kulturskole. Samarbeidet består av workshops hvor kunsthallens eksisterende utstillinger og kunstverk tjener som bakgrunn for og inspirasjon til nye arbeider elevene selv lager. Workshopene fungerer ikke i lukkede rom, men inkluderer bruk av byen og konkrete nærmiljøer elevene kjenner fra før, steder de bruker og assosierer seg med. Det faktum at kunstverkene i utstillingen bruker samme steder som materiale og tematikk, skaper en forbindelse og åpner utstillingsrommet mot omverdenen på en umiddelbar måte.

Et eksempel er *Bildelyden av byen der du bor* der elever ble introdusert for utstillinger som hadde Oslo som tema, eksempelvis *Utsikt fra Ekeberg*⁹ som bestod av hundrevis av bilder fra Oslos fortid og nåtid, sett fra Ekebergåsen. Utstillingen viste en dobbel historie, både utviklingen av byen

8. Graciela Carnevals prosjekt *Acción del Encierro* var del av festivalen Ciclo de Arte Experimental i Rosario i Argentina.

9. *Utsikt fra Ekeberg* var kuratert av Harald Østgaard Lund, og var første bidrag i *Jeg ser ikke havet fra der jeg bor – Osloprosjektet*, en utstillingsrekke som varte fra mars til oktober 2012.



Fra prosjektet *Bilde av byen der du bor*, elever fra Oslo Musikk og kulturskole, 2012. Foto: Eline Mugaas.

og spesifikke måter å se og representere byen på. Utstillingen omfattet gamle pastorale malerier, fotografier fra forskjellige tidsepoker og digitale billedfremstillinger. Sammen med kunstfotografier og musikere lagde elevene bilder og musikk som baserte seg på observasjoner og interaksjon med lokale miljøer i Oslo.

Prosjektet resulterte i en utstilling med nye bilder og en lydinstallasjon laget av elevene. Felles for disse var at de demonstrerte ulike måter å forstå og omgås nærmiljøer på. Prosjektet handlet om å se seg selv som delaktig skaper av byen, ikke kun som bruker av den. Bildedelen av workshopen utforsket også hvordan bilder er med på å gi identitet til et sted, hvordan det er mulig å forstå steder gjennom bilder, og hvordan ett og samme sted kan fortolkes og fremstilles på ulike måter gjennom bruk av bilder. Målet var blant annet å inspirere til selvstendige og undersøkende blikk på omverdenen og kunstfenomenet. Engangskameraer ble valgt som verktøy av praktiske årsaker. Men det er også mulig å se for seg at mobiltelefonens kamera kunne være redskapet, og at Instagram var stedet for publiseringen. En slik vinkling åpner også for å undersøke sosiale medier og stille spørsmål om hva de gjør, hvordan man kan

bruke dem, og hvordan man kan ta regi. Elevene behersker i stor grad den nye teknologien og de sosiale mediens språk og koder. Kunstneren har som regel evne til å kombinere kreativitet med billedanalyse og til å se bilder i en større kulturell sammenheng. Det er mulig å kombinere kunnskaper og erfaringer, og gjennom å gjøre dette sammen kommer alle i posisjon til å *fortelle*.

Ingen eier fasiten

Artikkelen har tatt for seg kunst i og utenfor de spesialiserte visningsrommene. Det har vært min intensjon å vise at kunstverk som ikke kommer under beskyttelsen til gallerier og museer, blir del av hverdagens bevegelsesstrøm og livet selv slik det utspiller seg på steder mennesker frekventerer. Slike kunstverk er i stor grad forbundet med fritid, rekreasjon og sosialt samvær, med andre ord sider ved livet vi mer eller mindre bestemmer over selv. Her vil jeg skyte inn at også eksemplene fra skolen og sykehuset var plassert på steder og innenfor tidssoner de nevnte institusjonene ikke programmerer. På skolen var kunsten plassert i gangarealer og i uteområdet som brukes i friminnuttene. På sykehuset var kunstverket del av fri-

tidstilbudet på stedet. Eksempelene viser hvordan kunstverk kan tilby mentale og fysiske spillerom som det deretter er opp til publikum å gjøre bruk av. De finnes på stedet og kan benyttes. De står åpne for personlige fortolkninger og initiativ, uten at de inngår i noen form for pedagogisk opplegg. I likhet med andre publikumsgrupper kan unge mennesker gjøre bruk av verkene på sine egne måter, eller de kan fritt velge å ignorere dem.

Det er ikke ofte at ungdom stikker innom et galleri eller museum på egen hånd. Unge menneskers møter med kunstverk i profesjonaliserte visningsrom er sjelden vilkårlige, vil jeg hevde. Dette sier jeg med utgangspunkt i tjue års erfaring som kurator og leder av en rekke visningssteder, både kunstnerdrevne prosjektrrom og etablerte institusjoner.¹⁰ For de fleste unge skjer besøkene sannsynligvis i regi av skolevesenet. Én måte å engasjere unge mennesker på kan være gjennom å vise dem at kunstverk ikke kontrolleres av museet eller skolen. Det er mulig å understreke at selv om kunstverkene inngår i ordninger og opplegg som disse institusjonene forvalter, betyr ikke dette at museet eller skolen eier kunstens betydning, eller at de har fasit på fortolkninger. Utfordringen handler altså om å åpne kunstverk mot livet utenfor disse institusjonene på måter publikum selv kan ta videre. Å betrakte kunstverk som ustabile og uavsluttede påstander kan være en metode for å involvere publikum i de tradisjonelle visningsrommene. Dette grepet inviterer til dialog, og kan derfor potensielt engasjere et ungt publikum som er vant til å ta avsenderrollen like mye som de er mottakere.

I det stille

Uavhengig av hvilken form den inntar, plasserer formidling seg mellom kunstverk og publikum. Gode formidlere inspirerer, og i mange tilfeller dreier det seg om en kjærkommen tilgjengeligjøring av uttrykk publikum på egen hånd kan synes er vanskelig å nærme seg. Men kunst kan også snakke til hver og en i det stille. Min erfaring er at formidlingsopplegg og workshops for unge ofte søker en umiddelbar og målbar respons. Det kan

i noen tilfeller virke tvunget. Ting tar tid, som det heter, og dette kan også gjelde bearbejdelser i møte med kunstverk. Å gi rom og tid til personlige opplevelser som ikke nødvendigvis må rapporteres og registreres, er viktig. Jeg vil helt til slutt trekke frem to kunstopplevelser som gjorde inntrykk på meg da jeg var ungdom. Den ene var et maleri av den norske kunstneren Bendik Riis med hans gjenkjennelige og altfor store signatur. Maleriet hang i en gymsal, i en ribbevegg, og tilhørte en av turneene til Riksutstillinger. Jeg så det gjennom en åpen dør og gikk inn. Det andre eksemplet ble vist på fjernsynet og var en danseforestilling av den tyske koreografen Pina Bausch, vet jeg nå. Scenen jeg husker, var et merkelig opptog av mennesker i kostymer som vasset i tung snø gjennom et øde landskap. Ingen av disse verkene ble formidlet eller forsøkt forklart meg, verken i forkant eller i ettertid. Jeg kom over dem via tilfeldigheter, og overvar dem alene. De hadde stor innvirkning på meg, de forårsaket undring og trigget min fantasi, i det stille. Det optimale er kanskje å oppleve kunst på egen hånd, uavhengig av institusjonene som eier den, viser den og formidler den. Det gjelder uansett sted, ramme og situasjon.

Referanser

- Bishop, Claire. 2004. Antagonism and Relational Aesthetics. *October Magazine* nr. 110, s. 51–79
- Bourriaud, Nicolas. 2007. *Relasjonell estetikk*. Pax Forlag, Oslo
- Danielsen, Arild. 2006. *Behaget i kulturen – en studie av kunst- og kulturpublikum*. Norsk kulturråd / Fagbokforlaget, Oslo
- Eco, Umberto. [1962] 1976. *Opera aperta*. Bompiani, Milano

10. Arild Danielsens bok *Behaget i kulturen – en studie av kunst- og kulturpublikum* gir støtte til denne påstanden. Diagrammet på side 51 viser et fall for sporadiske besøk på kunststillinger blant ungdom, mens diagrammet på side 52 viser tendens til aldersbetinget stigning når det gjelder gjennomsnittlig antall besøk på kunststilling siste år. Diagrammet på side 61 viser igjen at interessen for kunst øker med alderen frem til og med pensjonsalderen.

På søken etter medkjensle

– refleksjonar om deltaking som premiss i kunst for born og unge

Elin Høyland

Med program som Den kulturelle skolesekken (DKS) og Kunstløftet framstår kunst for born og unge som ei kulturpolitisk satsing, kor kunst blir vurdert, støtta og eksperimentert med i samanfall og spenningar mellom estetiske og pedagogiske arenaer og motiv.

I dette landskapet kan ein sjå eit aukande og meir eksplisitt fokus på *deltaking* som premiss for kunst laga for målgruppene born og unge. Samstundes kjem det fram at deltaking ikkje er eit satt omgrep. Snarare viser det til ulike idear og praksis om kva nettopp deltaking i ein kunstsituasjon kan innebere.

I ein nyleg avslutta forskingsrapport om DKS (Breivik og Christophersen 2013) – utført av UNI Rokkansenteret og Høgskulen i Bergen, publisert av Norsk kulturråd – ser ein til dømes at deltakingstematikken er sentral, men at den òg opnar for konflikt mellom det me tradisjonelt tenker på som pedagogiske versus estetiske strategiar i møte med born og unge. Catharina Christophersen, forskar og medredaktør bak rapporten, påpeiker at det råder ein offisiell konsensus om at kunst og pedagogikk ikkje treng stå i motsetnad til kvarandre, men at ho samstundes observerer at følgjande synspunkt ofte kjem fram frå ulike kantar:

Det «skolske» beskrives som metodisk, systematisk og intellektuelt, og dermed framstår det estetiske som noe emosjonelt, utvungent, frigjørende og utviklende. Pedagogisk virksomhet framstilles som oppdragelse, leksjoner, moralske budskap, og regler, altså som noe helt annet enn kunst (Breivik og Christophersen 2013:79–80).

Christophersen poengterer korleis dette bidrar til å konstruere ein motsetnad mellom estetikk og pedagogikk, mellom kunst som *oppleving* og skuleundervisning som *læring*, og mellom kunst knytt til fridom og skule til struktur.

Ut frå desse motstridande ideane om kunst og læring kan ein spore ulike meiningar om kva *deltaking* skal vere/føre til i møta mellom born, unge og ulike kunstuttrykk. Det er viktig for både pedagogar og kunstnarar at borna skal delta, men på ulike måtar, som vist i DKS-rapporten. Frå pedagogisk hald er det her fokus på at borna skal få delta i konkret forstand – at kunstnaren tilbyr aktivitet, og læring. Kunstnaren på si side vil gjerne framheve eit fokus på å gi barnet ei unik estetisk *oppleving*, og røynsle som skil seg frå ein ordinær undervisningssituasjon.

Paradoksalt nok, som me skal sjå, er deltaking som omgrep i nyare kunstteori særst innstilt på nettopp å aktivere sitt publikum direkte, og bryte ned skiljet mellom det kunstnariske uttrykket og konteksten det inngår i. Å oppleve kunst i dag er ofte knytt til å inngå i ein *sosial* og slik sett grunnleggjande *deltakande* situasjon. Slik sett kan ein i det minste teoretisk sett sjå klare samanfall mellom nyare pedagogikk og estetisk teori.

Trass ulik praksis og metodikk i høve til korleis ein best mulig kan aktivere barnet/den unge til å ta imot estetiske uttrykk, ser ein òg at deltaking kan lesast som det samanfallande momentet i møtet mellom skulen og kunsten. Dette i den forstand at alle ønskjer deltaking frå borna, ut frå sine respektive roller og posisjonar. I DKS-rapporten blir òg dei nemnte motsetnadane mellom pedagogar og kunstnarar trekt fram som ytterpunkt i eit meir kompleks bilete av kva som skjer i dei faktiske møta mellom kunstnarar,

lærarar, elevar og det aktuelle kunstprosjektet, kor erfaringane klart er mange og varierte.

I alle tilfelle er det viktig å vurdere konsekvensane av at ein så stor del av den offisielle kunsten for born og unge vert produsert for ein arena med eitt bein i skulen og eitt i det kunstnariske praksisfeltet. Skal kunstnarane inn i skulen for å *lære* borna kva ulike kunstuttrykk er, eller for å setje dei i direkte *oppleving* av kunsten, som estetisk erfaring – eventuelt som verksemd, profesjon, tanke- og levesett, altså på eit meir samfunnskritisk/eksistensielt nivå? Skal kunsten gi eit glimt frå ei «anna verd», ein fiksjon, eller ein meir direkte inngang til det samfunnet me lever i, og kunsten som *reell* (i tydinga aktiv og relevant) del av denne? Er det kunstnaren eller læraren som er ansvarleg for korleis vektinga mellom ulike innfallsvinklar til kunsten skal presenterast? Kan nettopp sjølve kunstopplevinga vise barnet at læring kan skje på mange plan og i ulike former, og slik fylle ein alternativ pedagogisk posisjon? Kva for uttrykk lar seg utvikle under denne ramma?

Møtet mellom kunst og skule i DKS-ordninga opnar i alle tilfelle problemstillingar rundt deltakingsomgrepet som er relevante for utviklinga av kunst for born og unge generelt.

Det minner òg om at kunsten generelt opererer i eit spenn mellom det sosiale, estetiske og kulturpolitiske, kor deltaking som premiss i kunsten òg vil bli tillagt ulike funksjonar.

Ut frå ein kulturpolitisk og sosial ståstad ser ein gjerne kunsten som del av eit større samfunnsmessig (ut)dannande fellesskap. Frå kunstnaren sitt perspektiv treng ikkje dette vere mindre viktig, tvert imot, men med motsett retning: Det estetiske vil frå kunstnaren si side gjerne nyttast som eit rom for potensiell kritikk, motstand og spørsmål til beståande samfunnsnormer, heller enn å bekrefte dei. Tanken er at kunsten med sine ulike grep kan skape ei eiga erfaringssone med rom for eksistensielle korrigeringar og kreativ utvikling, for det meir eller mindre «normerte» individet. Her nærmar me oss òg komplekset av meir eller mindre synlege maktstrukturar mellom kunstfeltet, sosiale normer og politisk styring. For i kva grad er det nettopp sosiale normer/tradisjonar og (kultur)politiske rammer/ideologiar som legg føringar for kunstpraksis, og vice versa: I kva grad kan kunsten gjennom sin kontakt med publikum påverke individet sin aktivitet og stilningstaken i det sosialpolitiske kollektivet?

Desse spørsmåla knyter spørsmålet om samfunnsdeltaking naturleg til spørsmål om deltaking i eit kunst- og performanceteoretisk perspektiv.

Kort kan me seie at deltaking her dreier seg om å teste grensene mellom kunst og samfunn, og ei utforsking av kunsten som transformerande kraft med tanke på individet si sjølvutvikling, og dermed emne til sjølvstendig meiningsdanning og aktiv deltaking i det kollektive liv generelt.

Kunst- og performanceteori som nærmar seg desse spørsmåla, er ikkje vanlegvis direkte retta mot born og unge, men det gjer det ikkje mindre relevant og gå inn på her, ettersom det kan opne noko av motivasjonsgrunnlaget for fokuset på å utvikle kunst for born og unge, og på deltaking som eit sentralt omgrep i dette arbeidet.

Dersom ein tenker på kunst som ulik praksis kor biletkunst, performancekunst og teater-/scenekunst oppstår i ulike settingar og tverrkunstnariske uttrykk, kjem ein òg inn i eit kunst- eller scenerom kor spørsmålet om deltaking er sentralt. Her ser ein korleis det klassiske teateret og/eller kunstverket blir brote opp med ulike *performative strategiar*, som handlar om å aktivere publikum, om ikkje til direkte handling i kunstsituasjonen så til større medvit nettopp om seg sjølv som *agerande, deltakande* individ.

Ut frå eit teatervitskapleg og performanceteoretisk perspektiv veks det performative som grep i kunsten fram gjennom avantgardistiske reaksjonar på den borgarlege teater- og kunstinstitusjonen i vestleg kultur. Ser ein til teateret, kjem dette fram i form av ein grunnleggjande kritikk av teaterførestillinga som lukker seg om seg sjølv ved å bygge opp ein illusjon om eit anna univers på scena. Det performative kjem her inn som den grunnleggjande motsetnaden, kor strategien ligg i å fokusere på kontakten mellom sceneaktørane og publikum, og det fysiske samværet i tid og rom.

Det teatrale knyter seg til scenerommet gjennom *representasjon* av eit fiktivt univers, medan det performative knyter seg til scenerommet gjennom *presentasjon* av ein reell situasjon. I motsetnaden mellom det teatrale og performative blir òg eit spenn mellom spel/aksjon, karakter/aktør, drama/leik, fiksjon/ritual og illusjon/situasjon synleggjort. Det er med bakgrunn i desse grunntilhøva me gjerne opplever klassisk realisme som utprega teatralt, trass i at sjangeren søker å nærme seg det verkelege. Barokkens meir leikne form for teatralitet kan på si side framstå som del av det performative, som illusjonsbrot og teateret som situasjon *her og no*.

Poenget her er å vise korleis ulike estetiske grep, generelt, òg har ideologiske element i seg i høve til korleis det aktuelle formspråket legg føringar for publikumsdeltaking.

I høve til praksisfeltet som retter seg mot born og unge, trur eg det har stor relevans å gå aktivt inn for ein vidare og djupare refleksjon rundt deltakingsomgrepet og kva fokuset på det fører med seg i praksis.

Med utgangspunkt i kunst tenkt som erfaringsrom for born og unge kan ein tenke seg følgjande spørsmål som drivande for ei slik utforsking:

- Korleis kan kunsten skape rom for autentiske/aktive relasjonar mellom aktørar/verk og publikum?
- Korleis kan kunsten aktivere born og unge som samfunnsdeltakande og dermed bevisst samfunnskapande individ?
- Kor går grensene mellom estetisk og sosial erfaring, og kor går grensene mellom det kunsten og pedagogikken, eller kunsten og samfunnet, kan og vil lære barnet å delta i?

Eg vil i det følgjande røre ved desse spørsmåla gjennom å introdusere eit par sentrale performanceteoretiske perspektiv rundt deltakingsomgrepet, gje innsyn i førestillingar som på ulike måtar tematiserer og tenkjer rundt born og unge sine eksistensvilkår i og utanfor kunsten, og ved å presentere nokre fleire utdrag frå det allereie presenterte forskingsarbeidet rundt DKS-ordninga.

Eg vil med andre ord forsøke å opne eit refleksjonsrom kor berøringspunkt mellom kunstteori, kunstpraksis og kulturpolitiske spørsmål kan opne for vidare utforsking av deltakingsomgrepet, og kva me vil med det i praksis i kunst for born og unge. Ikkje minst vil eg gjennom dette vise til ein eksistensiell understrøm i vår tid, som set spørsmålet om deltaking i eit prekært perspektiv, kor born og unge framstår som sårbar materie i eit spel kor fridom og maktesløyse står urovekkjande nær kvarandre.

Performancekultur, avantgardisme og søken etter nye livsformer

Den nyare *scenekunsten* eksperimenterer naturleg med tilhøvet mellom verk og tilskodar i eit fysisk møterom, kor skodespelaren, eller sceneaktøren, med sin mobilitet kan stå som bilete på generell nytanking rundt kunstobjektet, verket eller førestillinga: Det er i *relasjonane* mellom aktør og publikum at *meningsproduksjonen* oppstår.

Samstundes kan ein hevde at publikum gjennom kunstnaren sin intensjon om meir direkte kontakt med publikum ikkje automatisk får ei sterkare kunstopleving. Ser ein tilbake til midten

av 1800-talet då det me framleis i dag kjenner som norma i institusjonsteateret blir innført – nemleg det borgarlege drama og slokkinga av lyset i publikumsamfiet –, skjer det nettopp med intensjonen om å gi publikum ei meir konsentrert, *kontemplativ* oppleving av det som skjer på scena. Seinare blir dette symbolsk for illusjonisme i teateret, og tanken om at dette heller passiviserer enn aktiverer publikum. I alle fall blir dette eit dominerande syn i det eksperimentelle teateret og i avantgarde- og performancekunsten generelt.

Samstundes ser ein korleis ny teknologi medfører at «illusjonsmaskineriet» i teateret i stor grad flytter seg over til filmen og etter kvart eit landskap dominert av elektroniske og digitale media sine filmatiske/virtuelle/dokumentaristiske uttrykk. I våre dagar står *skjermen*, ofte kalla «the digital interface», både som potensiell inngang for deltaking i andre verkelegheiter, og samstundes som ei ny form for illusjonisme kor publikum og aktørar (eller avsendar og mottakar) held fram med å vere åtskilte i sine respektive tanke- og handlingsrom. Ein kan hevde at det såkalla interaktive publikummet i relasjon til elektroniske og digitale media (inkludert *sosiale*) blir forført i dobbel forstand. Du får direkte tilgang på «autentisk verkelegheit», medan du sjølv inngår i ein illusjon om å ta aktivt del i ei hendingsrekke som i realiteten er grunnleggjande abstrakt i høve til ditt eige *fysiske* handlingsrom.

Vårt aukande fokus på deltaking innanfor kunst for born og unge står i tett samband med ideen om at vi i samtidskulturen møter på nye, virtuelle former for handlingsrom, kor reell deltaking i eit tydeleg fellesskap taper terreng. Det tyder ikkje at alle former for nye medium og ny teknologi er negative, men at bruken av desse stadig fordrar ny vurdering av effekten den har på våre relasjonar og samfunnsutviklinga meir generelt.

Utviklinga av avantgarde- og performancekunsten gjennom det 20. hundreåret kan i tråd med eit slikt syn knytast til store strukturelle endringar i samfunnet, og dermed for kunsten sine produksjonstilhøve. I takt med industri- og teknologiutviklinga kom kunstnaren si utforsking av nye kommunikasjonsverktøy, og i form av *motstand* mot mekanisering og teknologisering av samfunnsstrukturane. Eit generelt trekk her er korleis *menneskekroppen* framstår som medium for kunsten, ikkje minst i det performancekunsten veks fram som eigen genre frå 50–60-talet av. Her er eit hovudmoment å erstatte kunstverket som salbart objekt med kunstnaren som autonom og opprørske *aktør*.

I overgangen mellom det 19. og 20. hundreåret ligg kimen til ei ny tid kor grensene mellom det estetiske, politiske og sosiale blir sett i rørsle på eit fundamentalt plan, kor progressiv utvikling og eksistensielle kriser lever og kvarandre. Avantgardeskunstnaren ser ei verd med teknologi på frammarsj, ikkje minst våpenteknologi, og harde ideologiske frontar i samfunnslivet. Kunsten som virkefelt blir satt i spenn mellom progressiv utforsking av nye ytre strukturar og eit nytt fokus på mennesket som psykologisk vesen, og mellom samfunnskulturen som disiplinert fasade og undertrykt natur hjå enkeltindividet.

Ønsket om å rive ned skiljet mellom kunsten og livet, som så ofte blir trekt fram som eit avantgardistisk kjenneteikn, handlar altså om å skape, eller finne igjen, det *autentiske*, eller heile mennesket i ei tid med aukande framandgjerung av individet. Ein søken etter nye kunstformer speglar slik ei tid med behov for nye livsformer, og mange avantgardistiske rørsler dreidde seg i stor grad om forsøk på å skape eigne livsrom i protest mot samfunnsutviklinga.

Kunstnaren kjempar her for definisjonsmakt over eigen eksistens, i nye spenningsfelt mellom individ og kollektiv. Me kan sjå ei gryande frigjerung av individet på denne tida, og samstundes utviklinga av ein ny massekultur kor «det frie individet» i stor grad inngår som figur i ein kollektivt mediert *fiksjon*. Me ser starten på det me kan kalle det *virtuelle* kollektiv. Sett frå dagens situasjon kan ein beskrive dette som eit landskap av menneskekroppar som virtualiserte storleiker, og gjennom det nye former for realisme, eller «reality» som eigen genre i film-/tv-/spel- og nettkultur. Som motvekt til dette kan me rekne performancekunsten og det eksperimentelle teateret kor det kroppslege nærværet i delt tid og rom får eit politisk tilsnitt.

Gjennom framveksten av *det performative* som grep i kunsten kan me sjå tre hovudfasar i kunsthistoria utover 1900-talet. Først kjem den historiske avantgarden med sine verkeleg- og barnleggjingar av kunstnariske strategiar gjennom sjokkeffektar (dada), subversjon, automatisme (surrealisme) og utforskinga av det irrasjonelle eller prerasjonelle mennesket som står i kontakt med sin «opphavlege» natur. Ein kan kalle det eit brot med «förmessig disiplin for disiplinen si skuld», både på kunstnarisk og samfunnsorganiserande plan.

I neste fase, av etterkrigstid og 60-talets revolusjonar, ser me utviklinga av ein «avantgardistisk» strukturert pop- og mediekultur som i aukande grad har medført spørsmålet om høvet for autentiske uttrykk i kunsten, og meir

grunnleggjande om høvet for å leve eit autentisk liv. Det er i denne konteksten, med røter i den historiske avantgarden sitt eksistensielle prosjekt mot mekanisering av kulturen og dehumanisering av individet si rolle i samfunnet, at *det performative* kjem inn som premiss i eit tverrdisiplinært kunstfelt. Her ligg fellesnemnaren i å motsette seg kommersiell straumlineforming og den autonomitenkinga i kunstinstitusjonen som politisk sett ufarleggjer kunsten som samfunnskritikar og frirom for det kreative mennesket. Fokuset flytter seg frå kunsten som verk, i forstand av objekt, og over på kunsten som hending/situasjon, med rom for tverrdisiplinær utforsking.

Den performative vendinga – ei generell opning for publikumsdeltaking i kunsten?

Den tyske teater- og performanceteoretikaren Erika Fischer-Lichte markerer i si bok om performativ estetikk (Fischer-Lichte 2008) nettopp korleis den vestlege kunsten tek ei såkalla performativ vending på tidleg 1960-tal. Denne vendinga innebar at dei enkelte kunstformene blei meir performative (og dermed grenseoverskridande i høve til eigen disiplin), som igjen førte til kreasjonen av den nye kunstgenren, den såkalla aksjons- eller performancekunsten, skriv Fischer-Lichte, og poengterer vidare korleis:

(...) Grensene mellom dei ulike kunstformene blei i aukande grad flytande – fleire og fleire kunstnarar tenderte mot å skape hendingar (eng. events) heller enn kunstverk (Fischer-Lichte 2008:18).

Fischer-Lichte viser òg korleis utviklinga på 60-talet har røter i nytanking rundt tilhøvet mellom aktør og tilskodar, og teater-/performancekunsten sitt særpreg alt tidleg i hundreåret. Max Hermann etablerte Institutt for teatervitenskap i Berlin i 1923, som det første av sin sort på verdsbasis, og var slik ein pioner for å gjere teatervitenskapen til eit eige fagfelt med vekt på det performative aspektet i alt teater. Det fysiske møterommet mellom aktør og tilskodar blir no sett i sentrum framfor førestillinga som framføring av litterær tekst. Det performative heng slik tett saman med tanken om scenekunsten som sosial *event* – ein relasjonsbasert situasjon, med røter i mellommenneskeleg leik og ritual. Hermann viser til teateret sin opphavlege natur som «sosialt spel» – eit spel kor både skodespelarar og tilskodarar deltek:

Tilskodarene er involvert som med-aktørar. Slik forstått er det publikum som skaper teateret. Den sosiale naturen ved teateret kan ikkje gå tapt når så mange ulike deltakarar verkeleggjer teateret som hending. Teateret skaper alltid eit sosialt fellesskap (Fischer-Lichte 2008:32).

Her framstår altså teateret som ei grunnleggjande *deltakande* kunstform, og Fischer-Lichte understrekar sambandet mellom nye paradigme i filosofien og kunstteorien, kor fokuset på det kroppslege blir sentralt, ikkje minst for forståinga av grunnelementet i det sceniske som kunstform. Ho refererer i det sambandet både til sin samtidige Judith Butler, ein av pionerane på det performanceteoretiske feltet, som især knyter det performative til ei frigjering av identitetar, og til den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty, som i 1945 gav ut sitt hovudverk om persepsjonen sin fenomenologi (Merleau-Ponty 2003). Han understrekar behovet for ein filosofi som erkjenner mennesket som kropp, og korleis all menneskeleg erfaring må opplevast gjennom vår kroppslege eksistens. Hovudmomentet er ikkje å avvise all metafysisk erfaring, men å framheve dei kroppslege koplingane mellom våre ulike eksistensplan. Me er *alltid allereie* kroppar i verda, og kan ikkje skilje ut tankane våre frå dette erfaringsgrunnlaget, slik Merleau-Ponty kritiserer især René Descartes' filosofi for å gjere.

Kroppen kjem altså inn både i kunsten og filosofien som vesentleg instans ved vår væren generelt. Samstundes kan me tale om ei *re-ritualisering* av teateret ved inngangen til det 20. hundreåret som òg framhevar det kroppslege og dionysiske mennesket – med andre ord eit anti-platonisk syn på menneskeorganismen.

Både kunsten og filosofien stiller altså her spørsmål ved dei ideal og føringar for kunst- og vitskapspraksis som finst i det moderne kulturparadigmet med røter i opplysningstida. For Merleau-Ponty er Descartes' filosofi, med vekt på eit skilje mellom kropp og tanke, misvisande til vår grunnleggjande værensform; all menneskeleg erfaring er knytt til kroppen som sanseapparat og kommunikator, og tanken kan ikkje skiljast ut frå dette apparatet som eit frittstående over-ego, ifølgje Merleau-Ponty. Hans fokus på persepsjonsapparatet opnar for å forstå vår væren som grunnleggjande relasjonsbasert.

Omsett til kunstteori handlar dette om å sjå kunstverk og publikum i eit intersubjektivt tilhøve, kor meiningsproduksjonen står i samband med subjektet sin synsvinkel, generelle

persepsjonsemne og referansebakgrunn. Dette står i assosiasjon til korleis individet si generelle sjølvanning går føre seg gjennom *kroppsleggjer-ning* av ein kontinuerleg dialog mellom individ og omverd. Med referanse til Merleau-Ponty set Fischer-Lichte fokus på konsekvensane denne filosofien har på tilhøvet mellom formasjonen av individet og samfunnet.

På eine sida kan ikkje individet fritt kontrollere kva for inntrykk som omgir dei. På andre sida kan heller ikkje samfunnet styre individet sin persepsjon og tolkning av desse. Med referanse til Butler peiker Fischer-Lichte vidare på korleis det performative kan brukast som individuell strategi for å fri seg frå ytre norm- og makttilhøve, og stille seg imot samfunnet sine normeringsforsøk i høve til kjønnsroller (som er Butler sitt fokus) og generelle identitetsmarkørar (Fischer-Lichte 2008:27/28). Butler sin idé om performative identitetar, det vil seie identitet som noko ein kan transformere gjennom fysisk aksjon og handling, utan at ein kan fri seg totalt frå ytre føringar for akseptert åtferd, blir særleg tydeleg når det gjeld born og unge. I dei første vekstfasane i livet, gjennom barndom og ungdomsår, vil det oppstå ulike variantar av konflikt mellom det performative som pålagte kulturelle normer med omsyn til kven ein skal vere (for eksempel kleskodar, språkform, aksept av autoritetar utanfor seg sjølv), og det performative som opprør – barnet går i trass for å markere si eiga *performative* makt (eg *gjer* slik no, sjølv om du *sei*er/*krev* noko anna). Det performative kan slik sett oppstå både som maktgrep og opprørsform, i ulike forsøk på å kontrollere, eller definere, eit handlings- og eksistensrom, det vere seg mellom foreldre og born, mellom styresmakter i eit samfunn og folket som kollektiv – og i alle relasjonsbaserte strukturar. Det performative som grep i kunsten kan vere ein strategi for å skape medvit nettopp om korleis våre identitetar, handlingsrom og livsrammer former seg i ein pågåande dialog, prosess eller kamp mellom individet sin sjølvråderett og påverknad frå, og omsyn til, den aktuelle omverda ein står i.

Tilbake til den performative vendinga i kunstfeltet frå 60-talet av, og det filosofiske og historiske bakteppe for dette, blir fokuset på kroppen teikn på eit materielt fokus, men òg på vår eksistens som kontinuerleg i fluxus: Me er i konstant rørsle og er slik i kontinuerleg kontakt med eit nærast uendeleg spekter av åtferds- og samværshøve, kor det kroppslege blir ei påminning om vårt eksistensgrunnlag som *flytande materialitet*.

Ritualisering og grensetilstandar

Generelt oppstår nye måtar å tenke kunst, varen og kommunikasjon på gjennom det 20. hundreåret, kor det *rituelle* får ein sentral plass, især i høve til performancekunsten og eksperimentelt teater knytt til ulike avantgarderørslar. Det rituelle handlar i stor grad om å gi ulike iscenesetjingar performativ makt, som sett i tradisjonelle overgangsritar (til dømes: du blir først mann etter det og det initieringsritualet arrangert av samfunnet du inngår i). I kunstsamband kjem ritualiseringa inn som del av fokuset på det kroppslege, samt kunsten forstått som eit fellesskap kor ein gjennomgår ein transformasjonsprosess. Her ser ein òg sterke ekko frå den dionysiske kultkulturen, rituelle folkefestar som reknast som forløpar for dei greske tragediane, og kor ein står fullt involvert i det fysiske modus, i motsetnad til det apollinske, reflekterande og distanserte modus (jf. Nietzsche 1993).

Etnologen og folkloristen Arnold van Gennep gav i 1909 ut sitt studium *The Rites of Passage*. Dette kom til å bli eit sentralt verk for studium innan antropologien, myte- og ritualteorien som i sin tur ligg til grunn for mykje av performance-teorien som veks fram frå 60-talet av (jf. Schechner 2003 og Turner 2001). Gjennom van Gennep si forskning kan ein lese performanceakten i parallell til ritualet, som eit rom i flyt mellom to livsfasar, eller verkelegheiter. Noko av kjernen i van Gennep sitt studium handlar om å vise effekten av ritualet på deltakarane som ei «liminal overgangserfaring» lausrive frå sette identitetar og samfunnsnormer (Fischer-Lichte 2008:174). Omgrepet *liminalitet* peiker slik på ein identitetsmessig grensetilstand, kor ein er på veg frå det som er, over i noko anna. Å vere i det liminale er å vere i overgangen mellom to tilstandar. Der

ritualet og kunstsituasjonen kan etablere det liminale i tydinga å vere grensetilstandar mellom teater og verkelegheit i avgrensa tid og rom, kan ein tenkje seg at det å vere oppveksande menneske på mange vis inneber ein kontinuerleg form for liminalitet. Dette i tydinga å konstant delta i sin eigen transformasjon, i ulik grad av medvit om dette.

Van Gennep deler ritualet inn i tre distinktive fasar: Den første er *separasjonsfasen*, kor individet som skal gjennom ritualet, blir fjerna frå sin kvardagslege kontekst og sitt sosiale miljø. Den andre er *den liminale og transformativaste fasen* kor individet gjennomlever ritualet og går inn i ein unntakstilstand, med opning for valdelege erfaringar. Den tredje er *integrerings- eller inkorporeringsfasen* (jamfør eng. *incorporation*), der det transformerte individet skal bli innlemma i samfunnet igjen med aksept for sin nyvunne status og identitetsendring. Fischer-Lichte poengterer korleis performancekunsten gjennom sitt fokus på nærvær og det ho kallar ein aktiv «feedbackloop» (jamfør det intersubjektive), fører til ei nedbryting av klassiske motsetningar og dikotomiar, og fører kunstnaren og potensielt publikum inn i ein liminal sfære.

Her blir publikum konfrontert med kunsten som situasjon. Det som skjer, skjer no, og utvaren sin kropp vert ein berar av eit potensial for omdanning som utspeler seg i indirekte eller direkte interaksjon med publikum. Det tvinger fram ei særeiga form for deltaking kor intensjonen er at publikum ikkje kan forlate rommet likegyldig til det som har utspela seg.

La oss no sjå på korleis denne ideen om kunstrommet som grensetilstand kan arte seg i eit eksempel frå ei forestilling for born og unge, under ramma av DKS.



Fra forestillingen *Hold me*, Goro Tronsmo, 2004. Foto: Goro Tronsmo.

Hald meg, slepp meg – ungdom og liminaliteten som grunntilstand

I førestillinga *hold me* (2004), i regi av Goro Tronsmo, finn me eit treffande samanfall mellom eit estetisk grep som spelar på det liminale i teateret som situasjon og liminaliteten som naturleg del av det unge menneske si sjølvanning, og sjølvoppleving.

I førestillinga møter me fire ungdommar i eit rom kor dei har fått beskjed om å vente. Me får aldri vite kva dei ventar på, men blir vitne til korleis dei fire nærmar seg og støyter kvarandre frå seg gjennom tidvis uskuldige, tidvis valdelege forsøk på kommunikasjon/vennskap/identitetsmarkering i ein leik basert på erfaringar frå eige liv.

I ei melding av førestillinga i Adresseavisa skriv Frida Holsten Gullestad (2007):

Hver enkeltts problemer siver ut igjennom leken, hvor alt fra foreldrenes oppdragelse, psykologtimer, tv-intervju, reklame, pornofilm og tavleskriving er gjenstand for ungdommenes skeive iscenesettelse. Som store barn leker det at de er på tv, i en musikkvideo eller hos psykologen, men episodene forvrennes ut av sine vanlige mønster. (*Adresseavisa*, 9. februar 2007)

Førestillinga er i si utforming og sin metodikk eit sentralt arbeid for regissør Goro Tronsmo. I produksjonane sine utforskar ho ei eiga form for stadsspesifikk realisme (Leinslie 2006), med unge, ofte uprofesjonelle, sceneaktørar i rollene. Førestillinga utviklar seg i veksling mellom Tronsmo som auteur for eit scenisk spel og improvisasjon rundt aktørane sine eigne erfaringar.

Dette resulterer i eit flytande tilhøve mellom fiksjon og biografi, kor aktørane kjem med sitt personlege materiale i utviklingsprosessen, men kor sceneteksten blir løfta opp frå det biografiske og over i ein kollektiv collage. Som publikum opplever eg ei form for kollektiv autobiografi satt i scene (BiT Teatergarasjen 2004), der dei ulike aktørane framstår som distinkte karakterar, men kor logisk handlingsforløp så vel som karakterstøyping står i kontinuerleg bristefare. Førestillinga gir slik eit kroppsleggjort bilete på den naturlege indre strid, transformasjonskamp, vilje og motvilje som rører seg på innsida av ein ungdom – som ventar. Det er fysisk og konkret, forvirrande og abstrakt, og det usikre i ventesituasjonen smittar over på publikum. Me blir vitne til ein prosess kor noko indre og ytre stadig støyter mot kvarandre, og ein kan kjenne venteverken og

verketrongen om kvarandre. Ventar ungdommen på å bli vaksen? Ventar *barnet* i den unge enno på å bli sett, nå ut og inn til dei andre midt i det pubertale kaos? Korleis delta i sitt eige liv? Korleis leve i krise, kaos, transformasjon?

Dei glidande overgangane i førestillinga mellom individuelle utbrot og kollektiv leik/kamp viser dermed fram punkt som er grunnleggjande felles ved kva det vil seie å vere born og ungdom (og i det heile *menneske*) i vår tid. Det handlar om å vere i konstant krise og/eller akseptere transformasjonen som grunnmodus. Det handlar om eksistens i seg sjølv, forstått som *liminalitet* – ein grensetilstand, kor ein alltid er på veg frå det som er, over i noko anna.

I høve til tematikken *deltaking* i kunst retta mot born og unge er førestillinga *hold me* ein god inngang til å kople spørsmål om estetikk, oppvekstproblematikk og pedagogikk saman. For det første fordi den baserer seg på autentisk materiale frå ungdommar sine liv, for det andre fordi at dette materialet vert sett i scene av dei sjøve, i møte med kvarandre som både motsetnader og spegelbilete av eigne erfaringar. Slik vert kunststrømmet eit prosessbasert møterom – eit rom kor kunsten som ramme opnar for reell deling av skilsetjande livserfaringar, og ei deltaking i livet til dei andre som kanskje ikkje er mulig å nå på tilsvarende måte i ein ikkje-kunstnarisk leik/lære-situasjon, i skulen, sport, sosiale situasjonar, fest, kino osv. Den psykologiske realismen blir her til eit slags terapeutisk laboratorium. Det blir eit rom for autentisk tilvere gjennom omarbeida utleveringar av seg sjølv. For det tredje blir dette til ei førestilling som presenterer eit materiale i eit formspråk som ikkje søker å forklare, men *vere* tilstandar av ungdommeleg eksistens, med sterk resonans i vår pågåande oppvekst- og samtidskontekst.

Her kan ein altså seie at dei unge aktørane har fått eit rom for deltaking i kunsten, gjennom seg sjølv som materiale, inn i eit eksistensfellesskap med dei andre. Publikum blir på si side innlemma i eit rom kor deltaking ikkje framstår som noko sjølvstøtt positivt for dei unge menneska, men som eit meir eller mindre ufrivillig element som tvinger fram sjølvkonfrontasjon i møte med den/dei andre.

Kanskje handlar det både for aktørar og publikum om å erkjenne deltaking som grunntilstand idet ein deler rom med nokon, i ein sosial så vel som scenisk situasjon. Det handlar om deltaking som ein grunntilstand for sameksistens, og dermed òg som utfordring og potensielt problem, eller som eit positivt/problematisk *potensial* for det unge mennesket.

Tronsmo sine arbeidsmetodar vitnar om ein trong til å bringe det verkelege inn i scenerommet, og den aktuelle konteksten inn i dramaturgien for kvar iscenesetjing. Det handlar om å skape eit autentisk rom, med autentiske aktørar som tematisk legg seg tett opptil tematikkar ein kan knyte til ungdommelege problemstillingar. Tronsmo seier sjølv:

Det er en tråd i stykkene mine som tematisk tar for seg psykiske sider/problemer i samfunnet, personifisert i rollene og disses møte med sosiale konvensjoner i ulike situasjoner. Rollene jeg utvikler har alltid en slags base i figurer som til en viss grad er på siden av samfunnet og ikke helt klarer å navigere i sosiale konvensjoner (Leinslie 2006).

Tronsmo understrekar at ho vil skape atkjenning hjå publikum, nettopp gjennom å la *autentiske menneske* gå inn i ein direkte vekslerknad med ein funnen kontekst (her skulen). Med *hold me* treff ho i alle fall ein nerve som kan assosierast til generell oppvekstematikk, slik kritikar Elisabeth Leinslie peikar på:

Tronsmo har i denne forestillingen klart å fange ungdomskulturens liminale særpreg både i karakterer, tekst og form. Vi finner en form for konseptuell forankring mellom tema, rommet, situasjonene og karakterene. Uttrykket er nærmest naturalistisk og grenser mot dokumentarisk teater, hvor iscenesettelse av virkelige livssituasjoner og språk står sentralt (Leinslie 2006).

Førestillinga viser liminaliteten som ungdommeleg krisetilstand, men blir samstundes eit eksempel på korleis kunsten kan skape ei «positiv» liminalitetssone. Her får ungdommen, publikum, møte «seg sjølv» i eit estetisk språk som dels konfronterer, dels oppløyer den skolestiske ramma dei oppheld seg i. Ut frå dette kan me hevde at *deltaking* som premiss for kunst for born og unge må handle om å skape ei opning for ungdommen til å oppleve nye språkformer, i takt med deira eiga verdsoppleving.

Skule-situasjonisme

Hold me er òg eit eksempel på korleis ny estetik med fokus på deltaking for born og unge dels veks fram ved hjelp av kulturpolitiske tiltak. Førestillinga frå 2004 er produsert med støtte frå Den kulturelle skolesekken og Vest-Agder fylkes-

kommune, og blei turnert på 24 ungdomsskular i ulike visningsrom som gymsalar, bomberom, sløydsalar, musikkrom, eit ombygd symjebasseng og skulebyggfoajear. Samstundes er den vist for eit vakse publikum på Black Box Teater, BIT-Teatergarasjen, Teaterhuset Avantgarden og Dublin Fringe Festival, med støtte frå Norsk kulturråd, Fond for utøvende kunstnere og UD.

Tronsmo har gjennom sin metodikk for *stadspesifikk realisme* lagt opp til å forme førestillinga etter spelestadene dei kjem til, for å reint fysisk kome nærare inn på skulepublikummet. Kurator og kunstvitar Sidsel Graffer skildrar arbeidet i ein artikkel om Tronsmo sitt kunstnarskap og metodikk:

Den stedspecifikke realismen i «hold me» innebar en produksjon uten medbragt scenografi eller rekvisitter. Snarere ble skuespillernes karakterer festet i visningsrommet ved at det ble laget en ny versjon av forestillingen for hvert visningssted. Da «hold me» turnerte skolene i Vest-Agder tilbrakte ensemblet en formiddag på hver skole for å gjøre dette tilretteleggingsarbeidet, med det resultat at elevene møtte karakterer som agerte med selvfølgelighet i elevenes eget miljø; karakterer som det var lett å identifisere seg med (Graffer 2009).

Goro Tronsmo fortel sjølv i eit intervju i Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift korleis den stadsspecifikke metodikken med *hold me* blir til ei omforming av kunstverket som autonomt (eit verk som er intendert å stå uavhengig av sin visningskontekst), over i ei meir samtidsorientert og *performativt* orientert kunstforståing, kor meinig og resepsjon nettopp oppstår i samspel med konteksten. I møte med pedagogikken sin arena, skolen, er Tronsmo sitt grep å møte konteksten heller enn å fornekte den, og slik oppnår verket hennar ei eiga form for «utvida autonomi». Heller enn å la rommet kvele estetikken, og krangle med den, vert rommet del av estetikken. Tronsmo seier i intervjuet:

Romlig uforløsthet er jo ekstremt vanlig i akkurat skoleforestillinger på turné, der ribbeveggene og de medbrakte sceneteppene er i kontinuerlig krig. Konsentrasjonen som illusjonen krever og konsentrasjonen i publikummet, er på kollisjonskurs (Leinslie 2006).

Her ser me altså korleis estetisk og dramaturgisk tilrettelegging kan føre til større grad av deltaking

for publikum, i form av attkjenning/engasjement, utan å inkludere tilskodaren til direkte fysisk aktivitet. Ein ser òg korleis estetikken sitt aktive møte, eller i seg sjølv deltakande grep, i høve til den fysiske og sosiale konteksten skaper eit meir autentisk, opnare uttrykksrom kor publikum, elevane, blir gjort merksame på sin eigen kontekst i og med persepsjonen av det som utspeler seg. Sidan førestillinga òg føregår i sann tid, blir *hold me* ikkje berre til eit uttrykk som nærmar seg og aktiverer det rommet den inngår i. Aktørane framstår som autentiske ungdomar som agerer i ein pågåande og reell *situasjon*, og aktiverer skulepublikummet sin eigen kontekst, heller enn å skape distanse gjennom ei klassisk fiksjonsramme som forsøker å nøytralisere settinga.

Deltaking som pedagogisk og estetisk ideal

Som vist i innleiinga blir deltaking henta fram som eit kjerneomgrep i formålet med DKS-ordninga. I innleiinga av rapporten, *Den kulturelle skolesekken*, gir prosjektleiar Jan-Kåre Breivik og medredaktør Catharina Christophersen oss samstundes eit innblikk i at DKS-ordninga er eit krevjande felt å uttale seg samlande om:

Den kulturelle skolesekken (DKS) kan omtales på mange måter. Den kan for eksempel beskrives som et velassortert lunsjbord eller som et mangehodet troll. Den kan også betegnes som et vellykket kulturpolitisk prosjekt eller som et statlig påtvunget samarbeidsprosjekt mellom skole og kunst/kultur (Breivik og Christophersen 2013:9).

Bakgrunnen for dette er, ifølgje redaktørane, at DKS har forskjellig organisatorisk utforming og innhald i ulike fylke, kommunar og på dei enkelte skolane. Samstundes kan ein lese dette som teikn på dei spenningsmomenta me allereie har vore inne på med omsyn til skulen og kunsten sitt mandat og metodikk i møte med born og unge.

I kapittel 3, «Jeg bare tegnet et kunstverk. Om elevene og den kulturelle skolesekken», set artikkelforfattar Christophersen fokus på deltaking-omgrepet med basis i intervju med skuleborn frå 3. og 4. klassetrinn. Her er det tydeleg at elevdeltaking i møte med kunsten hever opplevinga til noko positivt for borna, uavhengig av kunstgenre:

[H]vorvidt de selv ble involvert i det som skjedde, ser ut til å spille en viktig rolle for elevenes kvalitetsvurderinger. Det kan være

faktisk involvering i form av at de fikk være med og gjøre noe. Det kan også være en følelse av engasjement, for eksempel at de fikk lyst til å danse eller bevege på seg, eller at de fikk lyst til å delta i det som skjedde. «Jeg måtte bevege meg hele tiden», sier Gerd, mens Vebjørn sier at hver gang han hører musikk han liker veldig godt, får han bare lyst til å synge med (Christophersen 2013:66).

Vidare trekker Christophersen inn observasjonar av at ulik referansebakgrunn og ulike klassetrinn verkar inn på opplevingane og spørsmålet om deltaking. Yngre elevar legg stor vekt på eigenaktivitet med omsyn til kvalitet og positiv oppleving, medan elevar på ungdomstrinnet gjerne føretrekker uttrykk som ikkje fordrar direkte deltaking, men som framstår som tematisk relevante for dei:

Elevers kunstfaglige kompetanse vil kunne påvirke måten de erfarer og opplever skolesekkproduksjoner på. Alder vil også kunne spille inn. For eksempel viser Eilen Kathinka Markussens studie av ungdommer på videregående skole at hennes informanter ikke nødvendigvis ønsket seg konkret involvering, men at produksjonene skulle ha en viss relevans i forhold til deres tilværelse og livssituasjon (Markussen 2011; Markussen og Christophersen 2013) (Christophersen 2013:69/70).

Rapporten går inn i mange aspekt av DKS-ordninga eg ikkje kan gå djupare inn i her. Mitt poeng er først og fremst å vise DKS som eit relevant praksisrom kor kunst for born og unge er i fokus, og kor det handlar både om å utvikle ny estetikk og nye møte mellom kunst og samfunn – her mellom det me kan kalle estetikken og pedagogikken sine respektive arenaer og funksjonar. Eit interessant trekk Christophersen markerer i høve til sjølve forskingsarbeidet på ordninga, er ein grunnleggjande konflikt mellom «voksenperspektivet» og «barneperspektivet»:

Det er ikke uvanlig å oppfatte voksnes fortolkninger av barns handlinger og ytringer som en grunnleggende utfordring, at vi som voksne ikke har direkte del i barns erfaringsverden, og vanskelig vil kunne forstå barn ut fra deres ståsted: «Om vi utvikler høy grad av empati, vil vi likevel aldri ha annet enn voksenperspektivet på det å ha et barneperspektiv» (Sagberg og Steinsholt 2003:10) (Christophersen 2013:69).

Om me overfører dette synet på kunstnaren sin posisjon i høve til eit publikum av born og unge, kan me anta eit liknande utgangspunkt, der den vaksne ikkje har tilgang på barnet eller ungdommen si verkelegheitsoppleving. Skilnaden er at kunstnaren gjerne vil søke å utvikle eit nytt språk, eller opningar gjennom estetikk og dramaturgi, kor det vaksne og det barnlege får flyte friare mellom aldersgruppene. Som med andre identitetsmarkørar kan kunststrømmet vere ein fristad frå etablerte kategoriar mange ikkje kjenner seg igjen i eller mistrivst i. Til dømes kan dei klassiske kategoriane leik og alvor få framstå som implisitte delar av både borna og dei vaksne aktørane sitt liv.

I spekteret av ulike praksis vil ein sjølvsagt finne særskilte inngangar til korleis ein omhandlar relasjonen born og vaksen i eit uttrykk skapt for – og somme tider av – born eller unge, og det finst nok av eksempel på didaktisk omhandling av kategoriane, kor ein spelar på motsetnader heller enn møtepunkt mellom born og vaksne, eller andre grupper. Likevel vil eg framheve kunstrommet/scena som berar av eit anna potensial for møte mellom barne- og vaksenverda enn det forskaren i førre sitat set fram. Her er nøytral eller objektiv distanse gjerne bytta ut med eit ideal om dialog, engasjement og deltaking, kor kunsten kan medføre ei opning av dører mellom ulike måtar å vere i verda på (gjennom det som blir vist, eller gjennom invitasjon til ei spesifikk form for aktivitet/deltaking i verket frå publikum), og ulike måtar å oppleve den tilsynelatande same verda på. Den autoritære vitensmodellen ofrast til fordel for ei opnare og meir spørjande innstilling til korleis verda og mellommenneskelege relasjonar blir til.

Premissen om deltaking i kunst for born og unge lar seg neppe samle i ei oppskrift for korleis me oppnår dette, verken organisatorisk eller estetisk. Men det er klart at det kan opne for eit grunnleggjande fokus på kunsten si evne til å røre ved oss som menneske i eit delt/felles eksistensrom. Ikkje minst kan spørsmålet om deltaking gjere oss merksame på korleis ei estetisk erfaring kan opne for å overskride kategoriar som «vaksen- og barneperspektiv», samt «estetisk erfaring vs. læringssituasjon».

Deltaking, gjerne – men i kva og kvifor?

I ungdomsførestillinga *Polyfonia – eller født mot bedre vitende* (2007) (heretter referert til som *Polyfonia*) grip regissør og teaterprofessor Tore Vagn Lid direkte inn i det deltakingskomplekset ein kan

hevde born og unge står andlet til andlet med i vår samtidskultur. I alle fall blir ein gjort merksam på gjeldande problematikkar for oppvekst i det me openbert kan kalle vår *polyfone kommunikasjonskultur*. Vagn Lid presenterer førestillinga med følgjande oppsummering av tematikken:

Polyfonia jakter på en skjerpet spenningsflate mellom samfunnets og skoleverkets tradisjonelle humanistiske idealer, og de historier eller virkelighetsbilder som formidles gjennom kultur- og ungdomsindustriens egne medium. Mistanken retter seg mot en tiltakende dobbeltkommunikasjon, en taus – men ikke mindre virkningsfull – polyfoni mellom motstridende historier og virkelighetsbilder, hvor fellesskap står mot individualisme, mangfold står mot standardisering, innside (selvfølelse) mot utside (kropp), og framskritt mot forsprang (<http://www.transiteatret.com/forestillinger/polyfonia-et-visuelt-horespill>).

Som ein kan sjå av Tore Vagn Lid og hans kompani Transiteatret Bergen sine ulike produksjonar (jf. <http://www.transiteatret.com/>), er relasjonane mellom individ og kollektiv, biologi og kultur, darwinisme og humanisme, kontinuerlege utforskingsstema med ulike inngangar og formgivingar. Formmessig er Vagn Lid sitt arbeid kjenneteikna ved ein estetikk som utforskar musikkteateret som instrument for å aktivere samtidsteateret som eit «kritisk erfaringsrom» kor spørsmål om, og kritikk av, dei eksistensielle og politiske rammevilkåra me skaper og inngår i som individ og kollektiv, blir vevd inn i eit direkte og dialogbasert, men samstundes estetisert, musikalsk formspråk. Her blir det emosjonelle i materialet lausrive frå ei klassisk dramatisk karakterutvikling og presentert som del av eit større identitets- og samfunnskompleks. Det dialektiske som dramaturgisk strategi for å stimulere publikum til kritisk refleksjon, à la Brecht, står her fram i samtidsaktuell form, og i eit formmessig nybrottsarbeid gjennom Vagn Lid sin komposisjon av musikalsk funderte dialogar (mellom sceneaktørar, og indirekte mellom sceneaktørar og publikum) så vel som nemnte tematiske dialektikkar.

I *Polyfonia* møter me tre unge aktørar på scena (to kvinnelege og ein mannleg) som set i scene ulike tablå/situasjonar, kor ulike ungdomsstemmer blir presentert i møte med ulike rammeverk og sosiale situasjonar. Dels basert på materiale frå eksisterande bloggar, og anna autentisk materiale frå ungdom Vagn Lid har samarbeida med i utviklinga av førestillinga, får publikum

innblikk i den krysselden ungdommane møter i sine forsøk på sjølvrealisering og kommunikasjon.

Me får blant anna eit glimt av «bloggaren», ei ung jente som «gråter hver dag». Ho fortel i eit famlande og ofte sjølvmotseiande språk om sine problem: bryst som ikkje er like store, at ho lider av spiseforstyrning, og igjen, at ho gret kvar dag, men «ikke si det til noen. Ikke si det til noen». Teksten blir framført av dei to unge jentene på scena i ein taleduett, som symboliserer splittinga me blir vitne til hjå forfattaren av bloggen. Ho åpner seg for ei heil, usynleg verd gjennom nettkanalen sin, blottlegg sin sårheit, og ber til slutt om løftet ho sjølv har brote: «Ikke si det til noen». Her kan me tolke hennar publikum, nettlesaren (i dobbel forstand), som bilete både på den usynlege «fienden» og den frigjerande vennen internettkulturen tilbyr. Ho snakkar til ingen og alle, og ho syner oss splittinga mellom ønsket om å bli sett og ønsket om å forsvinne / ikkje bli avslørt som mislukka individ. Intimitetslengten kjem ut i eit forum kor avsendar på godt og vondt, i medvit og tankeløyse, sender seg sjølv ut på ope hav.

I eit anna tablå i førestillinga møter me dei tre sceneaktørane (to jenter og ein gut) som deltakarar i Idol-konkurransen frå TV 2, iscenesett med autentiske lydklipp av dommarpanelet frå tv-programmet. Desse går i dialog med aktørane som fort blir synleggjort som draumande individ forført av idolkulturen og trua på at akkurat dei er skapte for å dele sitt medfødde talent med verda. Det publikum ser, er ei rekke av individ med identiske draumar og eit dommarpanel som kynisk set dei inn i ein konkurransedramaturgi kor språket spelar dei opp mot kvarandre og uunngåeleg vil føre til harde fall for fleirtalet av dei deltakande som blir sendt ut av konkurransen med nådelause kommentarar om manglande talent eller dårleg framføring. Idol-konseptet blir her framstilt som symbolsk for ei farleg kryssing av den sosialdarwinistiske understraumen i samtidsøkonomien og ein popkultur som forfører mange inn i eit privat rom kor dei får lov å dyrke og drøyme om sin eigen stjerne kvalitet. Eit rom som gjerne held fram som ein privat illusjon, eller på eit tidspunkt blir brutalt konfrontert med realiteten der «alle» har den same draumen.

Ønsket om å delta blir her framstilt som synonymt med ønsket om sjølvrealisering, og problematisert ved mangel på realitetssans og/eller reelle fellesskap i den enkelte sin omgang med det popkulturelle, multimediale spekteret som pregar store deler av oppveksten til ungdom i dag.

Her ser me ein annan variant av performance-fenomenet, kor det å opptre har blitt ein

påtrengjande del av å framstå som eit vellukka og *deltakande* individ i samtidskulturen. Her kan ein seie at det performative vende kjem fram i eit makroperspektiv, kor estetisering av samfunns-kulturen fører individet sin verkelegheitslengt inn i ein i stor grad illusjonsfremmande samfunns-/mediekultur.

Skodespelverkelegheit eller generasjonsskilje?

Ei slik ramme dannar òg grunnvilkåra for det kunstteoretikar og kurator Claire Bishop framstiller som ei eiga form for *sosialt orientert deltakande kunst*, som motvekt mot det ein kan oppfatte som passiviserande samfunnskultur. Som redaktør av artikkelsamlinga *Participation* (Bishop 2006) presenterer ho ulike teori- og praksiseksempel knytt til ideen om kunsten som eit rom for *sosial* deltaking.

Ho skil mellom det som frå 1960-talet framstod som *interaktiv* kunst i form av teknologiske eksperiment som inviterte publikum til fysisk aktivitet i relasjon til kunstverket, og den sosialt orienterte estetikken kor kunstnarane la vekt på nettopp det sosiale og politiske aspektet ved kunsten: «Det vesentlege for dei er samarbeidsformene, og den kollektive dimensjonen av sosial erfaring» (Bishop 2006:10). Ho trekker linjer frå denne utviklinga tilbake til dadaismen, eit tidleg eksempel på *intervenerande* kunst, kor kunstnarane skaper situasjonar som grip inn i eit eksisterande sosialt eller offentleg rom og samstundes etablerer sitt eige. Sterkast kan ein sjå igjen denne inspirasjonen i Guy Debord sine teoretiske skrifter og praksis knytt til rolla han hadde som ein av leiarane for situasjonismen / dei internasjonale situasjonistane. Med sin tekst *La Société du spectacle* (1967), utgitt på norsk i 2009 som *Skuespill-samfunnet* (Debord 2009), presenterer Debord ei kryssing av kritisk kultur- og samfunnsanalyse og manifest, med utgangspunkt i både ein grunnleggjande kritikk og forsøksvis vidareføring av marxistisk ideologi inn i den situasjonistiske rørsle. Situasjonismen peiker på, og søker å bryte med, samtidskulturen si spegelvending av tilhøvet mellom verkelegheit og illusjon, kor den stadig meir kapitalstyrte og kommersialiserte kulturen med sine nye visuelle medium medfører ei teatralisering av den kollektive verkelegheita. Debord formulerer dette i sitt punkt 1 på følgjande vis:

I samfunn hvor moderne produksjonsforhold råder fremstår hele livet som en voldsom opphopning av skuespill. Alt som tidligere

ble direkte opplevd fortøner seg nå som en forestilling (Debord 2009:7).

I Debord sin idé om den kapitalistiske samfunns-kulturen som skodespel føregrip han òg den nemnte stjerne-kulturen som Vagn Lid tematiserer i *Polyfonia*:

Skuespillets agent, iscenesatt som stjerne, er individets motsetning: Like tydelig fiende av sin egen individualitet som av andres. Ved å tre inn i skuespillet som identifikasjonsmodell har agenten gitt avkall på enhver selvstendig kvalitet for å identifisere seg med den alminnelige lov om lydighet til tingenes tilstand. Mens forbruksstjernene i det ytre representerer forskjellige personlighetstyper, fremvises hver av disse typene som om de har lik adgang til forbrukets hele spekter og på samme måten finner lykken der (Debord 2009:39).

I den grad born og unge i vår samtid vert fødde inn i eit slikt system, kjem òg det bevisste eller ubevisste behovet for andre og meir direkte former for fellesskap og rom for sjølvanning. Debord sitt perspektiv fangar dermed òg opp bakgrunnen for performancekunsten praktisert som motstand mot avpolitiserings/fiksjonaliseringa av individet og kommersialiseringa av kunsten som vare.

Samstundes går Debord med det situasjonistiske prinsipp det siste steget mot total transformasjon av kunstnaren som, eller til, *samfunnsaktør*. Ifølgje Debord må kunsten i siste instans bli til anti-kunst for å virke som medvitsskapande instans for det (post)moderne individet. I forlenging av det brechtianske teateret som søker å vekke publikum til kritisk refleksjon over problemstillingar presentert på scena gjennom situasjonar, heller enn ei klassisk dramatisk handlingskurve, lanserer Debord ideen om ein kunst utan publikum. Kunstnaren blir ein slags agent som må tre direkte inn i ulike geografiske samfunns-sfærar for å direkte skape nye sosiale relasjonar – og dermed nye sosiale realitetar (jf. Bishop 2006:13). I lys av den performative estetikken Fischer-Lichte framhevar som kjenneteiknande for ein sosial og politisk medvitsskapande kunst, kan Debord sitt prosjekt kallast den ytste form for performancekunst: Det handlar om ei total nedbryting av skiljet mellom kunstnaren som aktør og publikum som observatør. Her skal alle inngå, og delta, i ein sosial *situasjon* med potensial for reelle endringar av samfunnstilhøva.

I nyare tid ser ein korleis desse tankane har latt seg absorbere av «skodespelet» i form av reality shows og dokumentarismetrendar som blir til underhaldning for eit tilsynelatande passivisert publikum. Her blir det etablert «autentiske rom» for sosial interagering, men deltakinga skjer på produsenten sine premiss og overlèt publikum i ei klassisk tilskodarrolle. Under dekke av å tilby innsyn i *ekte* verkelegheit blir tilskodaren potensielt lokka stadig lenger vekk frå sitt eige sentrum som handlande individ.

Samstundes er dette berre ein del av ein (u) sosial verkelegheit kor ein i kunstnarisk samband framleis kan finne igjen dei hovudtrekka Bishop trekker fram som samlande motivasjon bak ulike sosialpolitisk orienterte kunstprosjekt slik dei vaks fram frå 60-talet av:

Det første momentet er ønsket om å skape eit aktivt subjekt, som vil kjenne seg styrka gjennom erfaringa av fysisk eller symbolsk deltaking. Håpet er at dei nyleg frigjorde subjekta gjennom deltaking vil kjenne seg i stand til å bestemme sin eigen sosiale og politiske realitet. Slik hentar deltakingestetikken sin legitimitet frå eit (ønska) kausalt tilhøve mellom kunsterfaringa og individuell/kollektiv handlingsemne (Bishop 2006:12).

Slik sett handlar det ikkje berre om graden av aksjon for publikum i møte med verket, men i kva grad verket klarer å stimulere publikum/deltakaren til større medvit om seg sjølv som deltakar i den verdskonstitusjonen han eller ho står som del av.

Det andre punktet Bishop framhevar, handlar om korleis ein løyser spørsmålet om «authorship», altså forfattarskap, her i tydinga spekteret mellom ein hierarkisk, autoritært styrt struktur for produksjon og utøving av eit verk, til ein kollektivt og ikkje-hierarkisk styrt kreativ prosess. Her er hovudtanken at det å dels eller heilt gi slepp på sin kontroll som opphavskjelde for eit verk er meir demokratisk og maktutjamnande enn å stå som ein kunstnar bak verket. Å skape kollektivt gir samstundes det estetiske fortrinnet av større risiko, og autentisk samspel i ein situasjon (jf. Bishop 2006:12).

Det tredje og siste punktet Bishop trekker fram som karakteristisk for den sosialt orienterte kunsten, involverer ei utbreidd oppleving av at kollektivt ansvar og fellesskapskjensler er i krise, ei krise som har trett sterkare fram etter fallet av kommunismen, men framleis med arven frå eit marxistisk synspunkt på den framandgerande og isolerande effekten kapitalismen har på individet

i høve til makttilhøva i samfunnsstrukturen. Bishop konkluderer med at ein av hovudimpulsane bak deltakande kunst derfor har vore å attskape sosiale band gjennom ei kollektiv behandling av meiningsproduksjon, og trekkjer ei linje til Debord. Ho poengterer at dei tre momenta ho framhevar (aktivering, forfattarskap, fellesskap), er dei mest hyppig refererte motivasjonane for så godt som alle forsøk på å legge opp til deltaking i kunsten sidan 1960-talet, og at dei òg har sin plass i Guy Debord sine skrifter.

Det er på bakgrunn av hans kritikk av det kapitalistiske «skodespelet» at debatten om deltaking har kome på banen, hevdar Bishop og poengterer vidare:

Dersom skodespelet driv fram eit modus av passivitet og undertrykking som lammar tanken og hindrar bestemmingsretten over eigen verkelegheit, så er det nettopp som stimulering til aktivitet Debord går inn for konstruksjonen av «situasjonar» (Bishop 2006:12–13).

Innhaldet i det Bishop oppsummerer som aktivering, forfattarskap og fellesskap, er òg tre markørar som kan gi oss ein konstruktiv, felles peikepinn for kva me legg i omgrepet deltaking i kunst for born og unge – ikkje minst på ein måte som kan femne om hovudmotiv vi finn igjen både i nyare estetikk, pedagogikk og kulturpolitikk. Samstundes er det i møte med Debord sin framleis aktuelle kritikk av kapitalismekulturen og kunsten, politikken og rammene for livsutfalding innanfor denne me likevel vil støyte på store utfordringar. For kva er det eigentleg me vil born og unge skal, eller ikkje skal, *ta del*?

Der somme vil tenke at Debord sitt tankegods høyrer til i 60-talets revolusjonskontekst, og til marxistisk tenking, er det verdt å nylese teksten med tanke på situasjonen i dag, kor det kapitalistiske og revolusjonære står som to brennande ytterpunkt i ei verd som lét til å ville gå inn i eller allereie er i ein større transformasjon. Konfliktnivået på verdsbasis, med finanskriser, klimakrise, religionskonfliktar, samt nye folkerørsler som Occupy Wall Street, og ulike aktivistrørsler knytt til revolusjonsbølgjene i Midtausten, har nådd eit nivå kor ein kan hevde at skodespelet, slik Debord beskriv det, kanskje ikkje er avlyst, men i alle fall har begynt og slå djupe sprekkar. Dette driv fram ei erkjenning om at me verken som enkeltindivid eller kollektiv kan kome utanom vårt ansvar for å delta i forminga av verda. Men i dette ligg òg trusselen om, eller naudsynet av, å bryte med harmonimodellane for deltaking i eit satt system.

Eg vil med eit siste eksempel streife innom den risikoen me alltid tek i ein samfunnskultur kor ulike generasjonar ofte vil sjå ulike problem og løysingar i den same status quo. Idealet om deltaking kan i eit slikt perspektiv lett framstå som ein mjuk versjon av ein meir kompleks, men framleis autoritært oppbygd struktur, kor den vaksne i ein form for desperasjon søker å styre barnet etter eiga erfaring, noko som òg medfører ein søken frå den vaksne etter barnet sin aksept for livsløpet til sine forgjengarar. Dei vaksne inviterer borna inn (med ulik grad av openheit/press/tvang) i sine etablerte system for liv og virke – i kunst, politikk, språk, tilvere og samværsformer, og ikkje sjeldan i kjensla av mangel på gode samværsformer mellom generasjonane.

***Vildanden* – barn og vaksen på søken etter det (tapte) autentiske liv?**

Der overflodsforbruket har etablert seg kome en skuespillmessig grunnmotsetning mellom ungdommen og de voksne i forgrunnen av falske roller. For ingen steder finnes det voksne som er herrer over egne liv, og ungdommen – i betydningen forandring av det eksisterende – tilhører overhodet ikke de som nå er unge, men det økonomiske systemet: kapitalismens dynamikk (Debord 2009:40).

Det var då eg sat i Skatehallen i Bergen blant publikum og overvar Vegard Vinges og Ida Müllers alt segnomspunne versjon av *Vildanden* (Festspillene i Bergen 2009) at eg med full kraft blei slått av samanfallet mellom Ibsen som radikal samfunnskommentator og samtidsrelevansen av Guy Debord sine skjematisk tesar mot kapitalismen og det me kanskje best kan kalle forvitringa av kjærleiksfylte mellommenneskelege relasjonar i skodespelkulturen. Time etter time blei eg sitjande som fjetra, som vitne til Gregers Werle sin kamp for sin ekstreme *ideale fordring*. Fordringa var som eit kjøleg dekke for desperasjon, ein desperat lengt etter frigjering frå dei familiære og historiske kreftene som trekker han ned i Werleimperiets «sumpluft». Han er desperat etter å gi barnet, i kraft av seg sjølv, Hjalmar Ekdal og ikkje minst Hedvig oppreisning som ofre for fedrane Werles og Ekdals tidlegare strid. *Vildanden* var framleis familiedrama, med alle stykkets konfliktar, intrigerske dobbeltbotnar og symbolske mørkeloft, villand og havbotn til stades, men det var òg noko langt meir.

Det var eit skakande treff mellom alvoret i Ibsen sitt idémateriale og dei mørke sidene



Fra forestillingen *Vildanden*, Vegard Vinge og Ida Müller, 2009. Foto: Magnus Skrede.

ved vår eigen samtidskultur. Alt dette var knytt saman gjennom eit unikt formspråk, kor kikkenskapsteater, opera, marionetteteater, teikneserie, splatterfilmteater, Purcell, Madonna og Colargol utgjorde nokre av dei estetiske komponentane som til saman vart ein dadaistisk cocktail av referansar og kryssklippingar. Trass referansemangfaldet var det ikkje eit typisk postmoderne formeksperiment me var vitne til. Det var nærare eit pasjonsspel, eit rekviem over det moderne menneske, fortapt i den globale kapitalismen sitt spel mellom falske fridomar og gjennomsnittsmennesket sitt forfall.

Vinge/Müller hadde allereie vakt oppsikt i teatermiljøet med sine oppsetjingar av *Et dukkehjem* (Grusomhetens Teater, Oslo 2006) og *Gengangere* (Black Box Teater Oslo, 2007), og kunne kome til Festspillene med ein kritikarpris under armen for *Gengangere*. Sjølv hadde eg sett dei to føregåande forestillingane, og var dels førebudd på kva me som publikum hadde i vente: Med Ida Müller sin scenografi var Ibsen-skodespela satt inn i dokkeheimar av forseggjort papparkitektur med tusjteikna dekor, og aktørane på scenen stod fram som ei kryssing av uskulde marionettar i ein Robert Wilson-inspirert teateropera, og maskerte aktørar i eit maratonløp av ein performance dels prega av splatter-estetikk og brutale fysiske stunts. Sistnemnde er karakteristiske trekk som fekk sitt ultimate utløp i *Vildanden*, kor dramaet

øg kunne opplevast som eit særige *battlefield*, kor Gregers Werle, den heimkomne son i Ibsens drama, går i kamp med sin far, Werle senior, som her framstår som industrimagnat og representant for koplinga mellom global kapitalisme og undertrykkande makt- og valdsregime.

Gregers var framstilt som ei kryssing av offer, messiansk frelsar og hemngjerrig revolusjonsromantikar (med Wagner på skjorta) i Ida Müllers vevre skikkelse på scena, men er for øvrig gitt all makt som regissør for spelet, med Vegard Vinge som Gregers i offisersuniform med kontroll over spakane og spelet bak publikum i amfiet. Dramaturgien framstod slik som dels detaljplanlagt, dels improvisert, i ein struktur kor Vinge «mana fram» tablå etter tablå, gradvis over i det meir performative, kor Vinge stadig brøyt inn i scenane med instruksjonar og eigne fysiske utagerande stunts.

Det seier seg sjølv at detaljane er mange i det som blei ein vekeslang performance, kor kvar enkeltforestilling gjekk i minimum 8–9 timar (opptil rundt 17). Det som blir det mest slående i denne samanhengen, er å sjå korleis forestillinga på eit indre plan fokuserer på Gregers og Hedvig, som på kvart sitt vis fortapte born. Som plakaten til forestillinga antyder, er Hedvig trass sin stumme framtreten på scena den symbolske sentrale figuren, her beskrive av Therese Bjørneboe:

«Plakaten til *Vildanden* er en tegning av en fjortenårig jente med en and i armene, og ren-

nende menstruasjonsblod mellom låra. Hun omgis av grelle gjenstander og merkevarer og stirrer framfor seg med vidåpne, forskremte øyne» (Bjørneboe 2009:31).

På scena opptrer ho som stum figur, ikledd briller med latterleg tjukke glas, og ei hjelpelaus mine (maske og kroppsspråk), og som offer for det Ekdalske forfall, her i stor grad inn i kommers- og popkulturens «uuthaldelege letthet»:

Ekdalenes verden (andre del) avspeiler en verden av konsum og depresjon, hvor Hjalmar eksisterer på et rent vegetativt nivå, mens den robuste Gina introduseres til *We're living in a material world*, i en scene hvor hun støvsuger hos Werle. Hedvigs stumhet kan forstås som en metafor for en total menneskelig umyndiggjøring (Bjørneboe 2009:32).

Biletet av Gregers som eit skada barn, som prøver å redde eit anna skada barn, kjem òg sterkt fram i den lange dialogscena mellom Gregers og Werle (den lengste utspela scena frå Ibsens tekst i Vinge/Müller-versjonen). Scena er frå slutten av første akt og blir eit møte mellom faren som søker ei form for forsoning med sonen ved å tilby han arven av «imperiet» sitt. Gregers står på si side med den ideale fordring på agendaen, og vil trekke alle farens synder fram i lyset:

Gregers: (...) Jeg har sett deg på for nært hold.

(...) Når jeg ser tilbake på all din ferd, da er det som jeg så ut over en slagmark med knuste menneskeskjebner langs alle veiene (Ibsen 2006:641).

Det er etter denne konfrontasjonssцена at spelet begynner å snu og det heile kan opplevast som ei form for performativt revolusjonsløp, med Gregers i bresjen og Hedvig i gradvis oppstiging/oppvakning frå sin umyndiggjorte posisjon. Ensemblet og referansemangfaldet gjer det heile til eit slags generasjonsdrama, kor dei valdelege elementa framstår som tilhøyrande ein foreldregenerasjon som dels i blinde, dels med vitende og vilje lar borna sine gå til grunne i dei negative konsekvensane av eige virke. På same måte framstår den yngre generasjonen si omfamning av popkulturen som eit tveigga sverd av frigjering og verkelegheitsforvringing.

Gjennom ein reell konflikt mellom Vinge som regissør (i ei form for *live* rollespel like mykje som teater) og festspeldirektør Per Boye Hansen fekk *Vildanden*-førestillinga òg eit sterkt situasjonistisk

preg over seg. Hansen måtte av omsyn til sine tilsette stoppe førestillinga til Vinge/Müller fleire kveldar, noko Vinge på si side brukte for alt det var verdt: Hansen blei til ein parallell av grosserar Werle som maktperson, tilhøyrande den aktuelle konteksten. Vinge fekk forsterka sitt ideologiske/eksistensielle budskap om naudsynet av å inngå kompromisslaust i kunststrømmet for å etablere det som uavhengig situasjon og liminal eksistenssone. Kunst, men kunst i Debordsk ånd, kor Vinge/Müller i full kraft omskaper kunsten til *reell situasjon*, men utan å forkaste det kunstnariske.

Publikum blir gjort til vitne i eit vakkert, brutalt og ofte smertefullt, til tider dystert og deprimerande spel mellom teater og verkelegheit (Kor dei to kanskje har bytta plass? (jf. Debord)). I tråd med nemnte konflikt mellom Gregers og grosserar Werle overført på Vinge og Hansen blei publikum òg til meir eller mindre ufrivillige *deltakarar* som måtte velje side i ein reell konflikt mellom den kompromisslause kunstnaren sin rett til å leve ut sitt verk til fulle, og direktøren som ikkje var imot førestillinga, men som likevel måtte ta sitt ansvar for institusjonen og arbeidslivets rammer og reglar.

Poenget her blir å sjå korleis Vinge/Müller evnar å skape eit rom for kunsten, som samstundes overskrider kunsten som førehandsformatert objekt (av produsenten/marknadskreftene). Ikkje minst er det interessant å sjå krafta det heile fekk som ei liminal sone mellom det ibsenske fiksjonsuniverset og vår eigen samtidskontekst.

Konfliktane blei satt i rørsle med kjensla av at her oppstod eit rom med potensial for frigjering, eller i det minste aktivering og ei eiga form for fellesskap gjennom kunsten.

Hansen understrekar sjølv i eit intervju i etterkant av Festspillene verdien i Vinge/Müller sitt dykk ned på den ibsenske havbotnen:

Jeg har sett mange Vildanden-oppsetninger som har vært så rene og pene, og gripende men så hjelpeløse når det kommer til å formidle stykkets råskap og raseri. Jeg oppfatter at det ligger en dyp fortvilelse bak dette stykket, som denne oppsetningen har klart å fange (Bræin 2009:28).

Kanskje er det raseriet eg her vil fram til, med ei førestilling som neppe er å anbefale for eit barnepublikum, men som med sin ungdommelege råskap og pasjon overfor både kunsten og barnet sin livsrett, i det som her framstår som ein undertrykkande samfunnskontekst, er smertefullt relevant.

Formspråket til Vinge/Müller viser òg korleis spelet mellom det teatrale og performative kan skape eit nærast hyperreelt rom, kor ein kjenner at det står noko på spel som går utover teatersituasjonen som ramme. Vinge/Müller med ensemble sin versjon av *Vildanden* opnar kunstrommet nettopp som eit eksistensrom, kor ein ikkje berre blir publikum til eit drama, men innvigde i eit uregjerleg og reelt livskompleks som angår oss. Eit rom kor kunsten framstår som *avgjerande* for å kunne bryte ut av dagleglivet sine mange passiviseringsfeller, på fysisk, mentalt, emosjonelt og åndeleg plan.

Avslutning/siste tablå: Om å lese barnet som open poetikk

Eit fellestrekk mellom *hold me*, *Polyfonia* og *Vildanden* er eit fokus på kva samtidskulturen gjer med eit ungt menneske, og korleis det oppstår eit landskap av «falsk fridom» både for born og vaksne i den liberale marknads- og mediekulturen som Debord i sin tekst kallar skodespelet. Relasjonane våre og individet si sjølvrealisering står i fare for å bli virtuelt overfokuserte, men utan rot i våre fysiske samliv.

Dette kan virke som i overkant dystre innspel til tematikken om deltaking i kunst for born og unge, men det handlar ikkje her om å framstille oppskrifter på korleis denne kunsten skal sjå ut, men å stille nokre spørsmål rundt kvifor me ønskjer oss dette. Ja, for det er vel lett å vere samde i at me ønskjer oss at born og unge skal ta del i kunstnarisk praksis? At dei skal få rom til å utvikle seg, lik rett til å oppleve kunst både som publikum og utøvarar? Me ønskjer oss sjølv sagt deltaking, men finst det eigentleg kunst som ikkje fordrar noka form for deltaking? Korleis forklarar me for oss sjølve dette eksplisitte fokuset på deltaking, og i kva grad er dette vel så mykje eit ideologisk/politisk spørsmål som eit estetisk/pedagogisk?

I teksten «The Poetics of the Open Work» frå 1962, skriv den italienske semiotikaren Umberto Eco:

For kvart århundre, reflekterer måten kunstnariske former er strukturert på måten vitenskap og samtidskulturen ser på verkelegheita» (Eco 2006:31).

Han knyter dette blant anna til korleis mellomalderkunstnaren reflekterer ideen om kosmos som eit hierarki av etablerte og førehandsgjevne ordnar, medan barokken speglar nye vitskaplege

erkjenningar knytt til openheit og dynamikk. Opp mot sine observasjonar av estetisk eksperimentering rundt det opne verket i musikken som oppstår i hans eiga samtid, peiker han på nye mønster i vår persepsjon:

[M]oderne psykologi og fenomenologi bruker uttrykket «dobbeltpersepsjon» (eng.: «perceptive ambiguities»), som indikerer tilgangen på nye kognitive posisjonar som fjernar seg frå konvensjonelle epistemologiske utsegn og som tillèt tilskodaren å oppfatte verda i ein frisk dynamikk av potensiale før dei fikserande prosessane av vane og førehandskjennskap blir sett i spel (Eco 2006:33).

Eco refererer òg til Merleau-Ponty sin filosofi som inngang til å forklare vår noverande eksistensielle situasjon, og dermed grunnlaget for framveksande måtar å tenke og skape gjennom kunsten på. Estetisk sett står sitatet over i samsvar med ideen om at tilskodaren alltid vil stå i eit grunnleggjande medskapande tilhøve til verket, og at kunstnaren i så måte bør erkjenne dette gjennom å opne rom for tilskodaren sin eigenaktivitet i møte med det estetiske uttrykket. Publikum tek i fenomenologisk forstand *alltid allereie* del i den aktuelle kunsten i kraft av sitt nærvær. Spørsmålet er så korleis dette nærværet blir imøtegått og nytta gjennom den estetisk-dramaturgiske forma på det aktuelle kunstverket – eller den aktuelle *kunstsituasjonen*.

Eco sin tekst er med som teoretisk dokument i Claire Bishops *Participation*, og er eit eksempel på samanfallet mellom eit eksplisitt fokus på publikumsdeltaking i kunsten og den estetisk tverrdisiplinære performative vendinga. Det handlar om større openheit – mellom estetiske komponentar så vel som mellom verk og publikum. Den performative estetikken kan seiast i seg sjølv å vere eit utgangspunkt for ei meir deltakande kunstform (publikum deltek som nemnt allereie), kor deltaking handlar om å bli *invitert* til medskapning i form av å inngå i eit rom som ikkje søker å *plassere* deg, men på ulike måtar *aktiverer* deg.

Om vårt fokus på deltaking i kunsten kan knytast til meir generelle kjenneteikn ved vårt framleis relativt nye hundreår, er eit interessant spørsmål som rører ved komplekset biologien og – eller *imot* – kulturen. For kva er det me som samtidsmenneske tek del i, og kva er det me vil våre born skal delta i? Det var eit tema som ljoma mellom veggene i *Vildanden*, i Skatehallen (kor doktor Relling står for masseproduksjon av «gjennomsnittsmennesket») og Tore Vagn Lids *Elephant*

Stories som blei spela i nabobygget samstundes. Vagn Lid tok her opp «forholdet mellom bio-medisin, livsstilsindustri, og friheten til å velge», og spørsmålet om kunsten sin status i høve til vitskapen. Kan våre kreative talent og vårt medvit dissekerast ned til elektriske impulsar i hjernen? Er me komme til ei tidsfase kor våre liv i mindre og mindre grad vil romme kunsten som moglegheitsrom for utfolding av det kreative mennesket, trass i at mykje tyder på det motsette? Er kunsten i vår tid allereie i forskyving mot nye former og virkefelt som overskrider ideen om kunst som eit definerbart fenomen ut frå fastsette estetiske og sosiokulturelle kategoriar?

Kanskje er òg spørsmåla me stiller til kunsten/kunstnaren i møte med born og unge, metaforar for spørsmål me burde stille andre vegen? Me kan sjølv sagt spørje korleis få borna til å delta i kunsten, men dette bør samstundes innebere spørsmålet om korleis me sjølve kan ta aktivt del i born og unge sitt liv og deira opplevingar av verkelegheit. Er det i vår eiga frykt for det nye i samtdskulturen sine kommunikasjonsstrukturar me leiter etter våre eigne former for deltakingsrom og «kontroll» over barnet si kreative utvikling? Er barnet av i dag i takt med seg sjølv som «open poetikk» på ein måte eldre generasjonar ikkje er?

Eco skriv i høve til sitt syn på «verket i rørsle» om ein ny syklus av relasjonar mellom kunstnaren og hans eller hennar publikum, samt ein ny mekanikk for estetisk persepsjon, og ein ny status for det kunstnariske produktet i samfunnet. Dette opnar eit nytt kapittel i sosiologien og pedagogikken, så vel som i kunsthistoria, hevdar Eco, i og med innføringa av «eit nytt tilhøve mellom *kontemplasjonen* og *bruken* av eit kunstverk», og konkluderer slik:

(...) Kunsten sin situasjon har no blitt til ein situasjon i ein utviklingsprosess. Langt frå å vere oversikteleg og katalogisert, bruker og presenterer den problem i fleire dimensjonar. Kort sagt er det tale om ein open situasjon, *i rørsle*. Eit verk undervegs (Eco 2006:39).

Born og unge forstått i lys av eit slikt perspektiv på estetikken kan gi oss ei påminning om at vårt fokus på deltaking ikkje er eit flunkande nytt fenomen, men kanskje i aukande grad teikn på eit ønske om å skape rom for autentiske relasjonar til våre born i vår spesifikke samtdskontekst.

Med alle førestillingseksempla i bakgrunnen vil eg avslutte med eit sitat frå den franske filosofen Jean-Luc Nancy, som i sitt verk *Being Singu-*

lar Plural påpeiker eit grunnleggjande trekk for vår samtid: eit utprega fokus på relasjonar, som rører ved mange av dei same strengene spørsmålet om deltaking gjer, og erkjenninga av oss sjølv som alltid allereie innvia i eit menneskeleg fellesskap – samt erkjenninga av at fellesskapstening og praksis òg står for fall i individualismen si noko tvilsame høgtid.

Likevel, den individuelle draumen om det unike er noko me *deler*. I så måte handlar kanskje spørsmålet om deltaking som premiss i kunst for born og unge om å legge fokus på vårt felles behov for individuell utvikling innan eit godt fellesskap. Ikkje minst handlar det om å erkjenne verdien av å gjere kunstrommet til eit møterom, mellom born og vaksne, mellom ulike verdssyn og mellom det passive og aktive i tydinga å innby til ein positiv unntakstilstand – ei liminal sone som kan opne den individuelle sjølvrealiseringa ut mot deltaking i eit større fellesskap.

Nancy peiker i sin tekst òg på det grufulle i vår tid sett gjennom tallause krigar og konflikhtar, og framhevar vår manglande grunn for å snakke om eit «vi». Samstundes framhevar han at det er vår medkjensle («compassion») med kvarandre som vil gjere det mogleg for oss å leve i autentiske relasjonar til kvarandre:

Det eg snakkar om her er medkjensle, men ikkje medkjensle som ein sorg som synes synd om seg sjølv og matar seg sjølv. Medkjensle er smitten, det er kontaktpunktet for vår felles eksistens i dette kaoset. Medkjensle er ikkje altruisme, heller ikkje identifikasjon; det er forstyrringa av valdelege relasjonar (Nancy 2000:xiii).

Ei påminning om kor utgangspunktet kan ligge når me skal skape kunst for born og unge: Ein stad kor deltaking i kunstrommet i første instans betyr å gå inn med, og opne for, ei slik form for usentimental, men reell medkjensle for kvarandre. Som deltakande menneske i ei felles verd – i og utanfor kunstrommet.

Referanser

- Bishop, Claire. 2006. *Participation*. Whitechapel, London / The MIT Press Cambridge, Massachusetts
- Bjørneboe, Therese. 2009. Hjalmar's Teater (Vildanden). *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 2–3, s. 29–33. Oslo
- Breivik, Jan-Kåre og Catharina Christophersen. 2013. Den kulturelle skolesekken. <http://>

- kulturradet.no/documents/10157/429307/Den+kulturelle+skolesekken+2013.pdf (lest 15.08.2013)
- Bræin, Ingvild. 2009. Vildmanden (Intervju med Per Boye Hansen). *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 2–3, s. 26–28, Oslo
- Christophersen, Catharina. 2013. «Jeg bare tegnet et kunstverk». Om elevene og Den kulturelle skolesekken. I: Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen. Den kulturelle Skolesekken. <http://kulturradet.no/documents/10157/429307/Den+kulturelle+skolesekken+2013.pdf> (lest 15.08.2013)
- Debord, Guy. 2009. *Skuespillsamfunnet*. Gasspedal og News from NowHere, Bergen og Oslo.
- Eco, Umberto. 2006. The poetics of the Open work. I: Claire Bishop. *Participation*, s. 20–40. Whitechapel, London / The MIT Press Cambridge, Massachusetts.
- Fischer-Lichte, Erika. 2008. *The Transformative power of performance. A new aesthetics*. Routledge, New York
- Graffer, Sidsel. 2009. Å bygge monumentalt med skjør menneskelighet som byggestein. <http://gorotronsno.com/assets/aa%20bygge%20monumentalt.pdf> (lest 15.08.2013)
- Gullestad, Frida Holsten. 2007. Trøkk seksten. *Adresseavisa* 9. februar 2007, www.gorotronsno.com (lest 15.08.2013)
- Ibsen, Henrik. 2006. *Ibsen – samlede verker*. Gyldendal, Oslo
- Leinslie, Elisabeth. 2006. Goros Teater. *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 3–4, s. 108–109, Oslo
- McKenzie, Jon. 2001. *Perform or else – from discipline to performance*. Routledge, London
- Merleau-Ponty, Maurice. 2003. *Phenomenology of Perception*. Routledge, New York
- Nancy, Jean-Luc. 2000. *Being Singular Plural*. Stanford University Press, California
- Nietzsche, Friedrich. 1993. *Tragediens fødsel*. Pax Forlag, Oslo
- Schechner, Richard. 2003. *Performance theory*. Routledge, New York
- Turner, Victor. 2001. *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. PAJ Publications, New York

Appropriation og postproduktion i samtidskunsten

Peter Pan og Alice i Eventyrland mellem videospil og oliemaleri

Susanne Christensen

1.

Jeg er omgivet af bløde, lilla vægge på alle sider. Det må være mit første minde at være inde i dette bløde, eftergivende rum og føle stor fryd. Louisianamuseet i Humlebæk nord for København havde i 70'erne en slags interaktiv udstilling for børn, en udstilling, hvor man var fri til at lege. Man skulle ikke være stille, man skulle ikke holde fingrene væk fra kunsten, man skulle derimod gå ind i den og *bruge* den, noget, som ligger nær børns første impuls – at undersøge sine omgivelser på en direkte og fysisk måde. Jeg er født i 1969, så i 70'erne er jeg i mine første leveår. Jeg har set fotografier fra det første sted, vi bor, på Østerbro, men jeg husker intet fra den tid. Derimod husker jeg en stor, intens glæde, når flokke af børn spredes ud over græsplænen ned mod vandet på det parkområde, som hører til Louisianamuseet. Himlen er grå den dag. Det har regnet. Også de udendørs arealer er bygget om i anledning af udstillingen, og blandt andet ligger en stor, lilla kvindekrop på ryggen i landskabet. Vi passerer ind i kroppen mellem kvindens ben, og indenfor er rummet blødt og blævrende, konstrueret af plastikpuder fulde af rødlig vand. Der er et underligt lys i rummet. Vi er mange derinde, en kakofoni af stemmer. Jeg strækker min lille krop og danser, bokser lykkeligt med hænderne mod de bløde vægge.

Den store plastiklivmoder er selvsagt en repræsentation, men samtidig er den sandsynligvis mit livs første autentiske minde. Plastiklivmoderen indbyder til interaktion, og det er klart, at store guldaldermalerier på Statens Museum for Kunst til en vis grad også gør dette; vi stiller os i forskellig afstand til maleriet og lader vores bevidsthed flyve; vi fokuserer, kontemplerer,

mediterer, vi tænker på alt, vi ved om kunst, men vi tænker også på vores liv, vi drømmer i vågen tilstand, samtidig med at vi registrerer vores omgivelser, andre kroppe, som bevæger sig i rummet og vækker diffus interesse, irritation eller ligegyldighed eller det hele på samme tid. Bevidstheden fyldes af hverdagens trivialiteter, begærstrømme og pludselige indsigter i en temmelig tilfældig rodebunke.

Men spørgsmålet er, om en reel livserfaring ikke kræver situationer, møder, berøring. Et museum er en ramme for æstetiske oplevelser, men eftersom en stærk strømning i samtidskunsten er optaget af publikumsinteraktion og -deltagelse, er det logisk, at museet udvikler sig til en kunsthall, som er mere end en *white cube* med fokus på æstetiske oplevelser: Kunsthallen er et rum for tværæstetisk interaktion så vel som alle slags pædagogiske, sociale og politiske udfoldelser. Besættelsen af publikumsinteraktion kan få kunsthallen til at minde om videnskabsmuseet, et typisk eksempel i samtiden på en fusion mellem indlæring og underholdning, som også – i bedste fænomenologiske ånd – vil byde på sanselige oplevelser, fordi det grundlæggende er sådan, vi erfarer, med hele kroppen og alle sanser.

Samtidig med at hele kulturen appellerer mere og mere til det polymorft perverse barn i os, som aldrig kan få nok, og som ingen grænser har, flyder kunsten ind i mere kommercielle felter som mode og design, felter, som den tidligere har defineret sig op imod. Med Joseph Beuys' tanker om sociale skulpturer og Guy Debord og situationisternes ikonoklastiske aktiviteter før og under ungdomsoprøret i Paris i 1968 forsøges kunsten opløst i hverdagslivet eller transforme-

ret til en total kritik af kunstinstitutionen, som vi kender den, og den begynder at leve en diffus og intervenerende gadeeksistens. Men hvis kunst er allevegne, er den måske også ingen steder? Forårsager vi en slags økologisk katastrofe, hvis vi bliver ved med at tro, at kunst er noget, som skal *skabes*, som skal være *nyt*? Appropriation og postproduktion er lige så typiske samtidsstrategier som performance og installation. Jeg vil i det følgende give nogle bud på, hvordan man i 2013 definerer et kunstværk, og hvilke udfordringer der ligger i værkbegrebet, når det gælder børn og unge. Først vil jeg gå ind på billedkunstfeltet, og siden, inspireret af den amerikanske poet Kenneth Goldsmith og hans bog fra 2011 *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*, vil jeg fokusere på litteraturen.

2.

Som Gunnar Danbolt er inde på i sin artikel i denne bogen, har kunsten fra 1300-tallet og frem ofte religiøse konnotationer. Den indbyder til, at kroppen knæler, at hovedet bøjes. Billedet har magt, indgyder respekt. Senere i 1700-tallets romantiske klima er det jegets unikke følelsesliv snarere end en religiøs overmagt, som på forskellige måder forsøges repræsenteret i kunsten. De historiske avantgarder, som spirer frem i mellemkrigstidens Europa, for eksempel på dadaisternes soiréer i Zürich, er en forløber for den amerikanske neoavantgardes forkærlighed for performance og publikumsinteraktion, som starter op i 1950'erne. Dadaisterne reagerer med afsky på første verdenskrig. At menneskeheden begynder at slagte sig selv, er en falliterklæring for sproget, og det akutte meningstab udtrykkes i kunst, poesi og aktioner, som i større grad flyttes ud af gallerirummet.

Peter Bürger argumenterer i sin *Theorie der Avantgarde* (1974) for, at de franske surrealistiske var de sidste ægte avantgardister, og man kan da også sige, at de var de sidste *kunstproducerende* avantgardister, eftersom Debord og situationisterne ville rive de salgbare kunstobjekter fra hinanden til fordel for politisk aktivisme. Bürger raser mod den amerikanske neoavantgarde og anklager tendensen til repetition, *remakes* af den historiske avantgarde, for at være tom. Vi refererer ofte til Marcel Duchamps berømte *Fountain* (1917) som et vigtigt kunsthistorisk øjeblik, hvor kunsten blev konceptuel – idébaseret – og begyndte at bevæge sig bort fra kravet om autentisk ekspression og mod strategier, som blandt andet er typiske for Andy Warhol: at producere

readymades på stribe, som om kunsten blev spytet ud af en fabrik. Den amerikanske kunstkritiker Hal Foster argumenterer i sin bog *The Return of the Real* (1996) mod Bürger. En af Fosters pointer er, at lærdommen fra de historiske avantgarder tygges igennem af nye generationer, og at der i denne gentagelse finder en forbedring sted. Sagt på en anden måde: Det er gennem gentagelsen, at avantgarderne *virker*.

Nye medier har altid påvirket kunsten. For eksempel betyder frembruddet af fotografiske reproduktionsteknikker, at kunsten kan begynde at give slip på mimesis. Fotografiet stiller skarpt på omgivelserne, og kunsten svarer ved at dyrke *soft focus*, fra impressionismen og videre ind i abstraktionen, ændringer, som Walter Benjamin tager op i sit essay «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit» (1936). Før jeg vil komme nærmere ind på Nicolas Bourriauds tanker om samtidskunsten og føromtalt Kenneth Goldsmith, som er en stærk fortaler for genbrugsstrategier, kan jeg kort nævne, at der findes langt mere dystopiske, tabsorienterede syn på avantgarden hos for eksempel den danske kunsthistoriker Mikkel Bolt, som er optaget af dens politiske potentiale, og hos den engelske musikjournalist Simon Reynolds, som analyserer samtidens retromani i et bredere kulturelt perspektiv. Begge er værd at læse.

3.

Men det er måske ikke det værste at se på verden med dystopiske øjne? Det har altid været kritikens opgave at sætte en slags strategisk negativitet i spil snarere end at være en slags master-likes, som giver *thumbs up* til de kulturprodukter, som hun vil profilere sig med. Det kan virke som en evig kamp mod massemediernes forenklinger at forsøge at bidrage med modstand, påpege nuancer og paradokser, kort sagt komplicere tingene. De norske aviser vil gerne diskutere kunst og litteratur, og stor vilje findes i kulturaviserne, men det er også her, i TV-programmer, debatter og tabloidaviserne, at reducerende narrativer om for eksempel kunsthistorien florerer, og kunstige modsætninger konstrueres på samlebånd. Kunsthistorien er ikke en sammenhængende fortælling, slet ikke historien om samtidskunsten, som man for eksempel kunne begynde at fortælle med start i 1990'erne, hvor en konceptuel kunst begyndte at markere sig på norsk grund. Det vindende narrativ, kan man sige, er den kunst, som arbejder konceptuelt og performativt, og det er denne historie, jeg allerede er i gang med at fortælle,

med udgangspunkt i den historiske avantgarde. De indignerede, som fortrænges ud af denne historie, er typisk dem, som arbejder figurativt, selvom den yngre kunst er ekstremt optaget af tegning, og en af Norges mest internationalt succesfulde kunstnere, Bjarne Melgaard, ikke akkurat er nogen minimalist, men snarere en dybt personlig kunstner, som sætter den ekspressive krop i centrum.

Kunstscenen er et mylder af impulser, og nærværende tekst kan ikke gå ind på alle tendenser, men jeg kan forsøge at følge nogle *trends*, som den franske kurator Nicolas Bourriaud har sat ord på i løbet af 00'erne i sine relativt overfladiske tekster, og som jeg allerede har været inde på: den relationelle æstetik, altså den deltagerorienterede kunst, og den postproduktive kunst, genbrugskunsten, som har sine aner i Duchamps *readymade* og Warhols popkunst, og som også Goldsmith interesserer sig for, når han taler om *uncreative writing*, om en litteratur, som ikke er optaget af at skabe nyt, men som bruger det enorme sprogmateriale, som findes på nettet, som basis for litteraturen.

Kunsthistorien kan se ud som et eneste langt opgør med autoriteter og hierarkier, og det er muligt, at vi befinder os i en slags *anything goes*-kaos, selvom alting tyder på, at der altid vil findes en yderkant, som godt nok aldrig før har haft så rige muligheder for at synliggøre sig selv, blandt andet på nettet. Har det polymorft perverse barn vundet? Vi er sultne på oplevelser, og kunsten er bare ét af flere valg på en søndag eftermiddag. Det er sandsynligvis en fejlslutning at påstå, at den deltagerorienterede kunst egner sig specielt for børn, eller at den tiltaler os, udelukkende fordi den forudsætter, at alle mennesker allerede er infantiliserede af kapitalismens konstante oplevelsespres, men en del af denne kunst kan opleves både forudsætningsløst og kodet, præcis som verden generelt. Det er klart, at børn kan få et kick ud af at gå igennem den tætte, hvide tåge, som udgør en installation af Olafur Eliasson, og at børn og forældre får noget at snakke sammen om her, men hvorfor ikke gå igennem den *rigtige* hvide tåge, eller hvorfor ikke bruge tiden i en forlystelsespark i stedet?

4.

Til forskel fra Peter Bürger, som har arvet Frankfurterskolens løsrevne, filosofiske skrivemåde, er Nicolas Bourriaud god til at læse konkrete kunstværker og gør ofte et heroisk forsøg på at koble disse sammen med samfundet og se værkernes

politiske potentiale. Den thailandske kunstner Rirkrit Tiravanija er blevet kroneksempel på den relationelle æstetik: Her laver kunstneren thailandsk suppe i galleriet og forbereder således grunden for møder mellem mennesker. Gallerirummet kan blive til en mikroutopi, et *social interstice*, hvor der eksisterer en anden logik end i samfundet, hvor man for eksempel hellere bytter sig til ting end køber og sælger. Gallerirummet er et sted, hvor man *skaber* verden. Det er ikke et sted, man laver billeder af den. Kunsthistorikeren Claire Bishop har påpeget, at verden ofte bliver til gennem strid, relationel antagonisme med et udtryk lånt fra den politiske teoretiker Chantal Mouffe, og at Bourriauds mikroutopi ofte bliver til en privilegeret sfære, hvor kunstfolk snakker *art speak*. Om ikke andet, er det i hvert fald tydeligt, at en del af kunsten, for eksempel Tiravanijas, ønsker at byde sig til i et fremmedgjort samfund, næsten som disse teamworkterapeuter, som besøger firmaer for at peppe stemningen op og få os til at *møde* vores kolleger. Deltagerkunsten er konstruktiv og problemløsende, den arbejder med små forskydninger og desautomatisering i hverdagslivet – den kan godt være kritisk, men den vækker til live, den river ikke ned.

Installationer er erfaringsrum. For eksempel var Knut Åsdams festspiludstilling i Bergen Kunsthall i 2010 en underlig, halvmørk labyrint af metalhegn, som for det første fik det indre rum til at virke som et ydre (samme metalhegn bruges typisk omkring urbane sportspladser og sluser før paskontrol) og desuden var ekstremt styrende, i forhold til hvordan publikum kunne betragte værkerne (film, fotografier). Der er måske ikke tale om relationel æstetik i Bourriauds forstand, men Åsdam problematiserer betragterrollen: Hvad vi gør med vores kroppe i rummet, er altid allerede styret af arkitekturen.

Den tyske kunstner Carsten Höllers store installationer blander videnskab og mytologi og udarter sig ofte til en slags showprægede videnskabs eksperimenter. Udstillingen *Soma* i Berlin i 2010 bestod blandt andet af 12 rensdyr, som bevægede sig rundt i et indelukke i Hamburger Bahnhof's store hal. Ifølge hinduistisk tro kan rensdyrkroppene producere en drik, som gør mennesket udødeligt, hvis de fodres med en bestemt svamp. Her er museumsrummet altså lavet om til en maskine, som (potentielt) producerer udødelighed, ikke kunstnerens, men publikums. Føromtalte Olafur Eliassons pompøse, naturinspirerede installationer er ofte positive og børnevenlige, men når det er værst, skaber han ikke andet end cool natklubinteriør for Vestens

hipsters – men hvad, det er vel også relationel æstetik?

Den deltagerorienterede kunst er god til at bevidstgøre sit publikum som betragtere, brugere. Vi træffer hele tiden valg i forhold til vores omgivelser. Således er kunsten mere end æstetisk. Den kan også byde på etiske problemstillinger. I 1952 indbød de franske situationister til filmforevisning. Den annoncerede film hed *Hurléments en faveur de Sade*, men der var ikke mange billeder på filmstrimlen: Snart blev lærredet hvidt, så blev det sort, og en rasende debat brød løs i salen. Også her forsøgte man at «uddanne» de passivt betragtede til aktiv stillingtagen. Forskellige ungdomskulturer har taget tråden op fra situationisterne. For eksempel var tilstedeværelsen og engagementet på en hardcorekoncert i Nordamerika i 80'erne næppe en passiv affære. De unge mænd i bandet Minor Threat var bevidste om koncertsalen som et sted, hvor politikken udøves nu og her med kroppen. Typisk rækkes mikrofonen ud til publikum, sangen er fælles, og publikum indtager scenen, kaster sig ud fra kanten og gribes af andre. På den måde arbejder subkulturer med mange af de samme elementer som samtidskunsten: de prækære grænser mellem mennesker og de valg, vi træffer, valg, som enten åbner eller lukker for egne og andres livsmuligheder.

5.

Et andet begreb, som Bourriaud har skrevet om, er *postproduktion*. Begrebet ligger i forlængelse af historien om *readymades* (Duchamps, Warhol) og appropriation og kan for eksempel referere til samtidskunstens genbrug af kommerciel underholdning: At klippe i hollywoodfilm, skabe *loops* eller sænke hastigheden kan vise en slags vrangside af underholdningsindustrien, gøre den *unheimlich*. Appropriationskunsten vil stille spørgsmål ved, hvad der er originalt, og hvad der er virkeligt, noget, som kunsthistorikeren Rosalind E. Krauss er inde på i sit essay om avantgardens originalitet fra 1985, som blandt andet kommer ind på tvetydighederne i skulptøren Auguste Rodins (1840–1917) iscenesættelse som en original kunstner og hans arbejdsmetoder, som faktisk ikke var så forskellige fra Andy Warhols maskinelle masseproduktion. Originaliteten er en myte, skriver Krauss, en iscenesættelse. Vi siger, at kunsten bliver konceptuel, når den bliver idébaseret, når det ikke længere er et altafgørende spørgsmål om *skill*, håndværksmæssig kundskab, at kunsten er god eller virksom. Den amerikanske

kunstner Sherrie Levine er kendt for sin 1980-udstilling «After Walker Evans», hvor hun affotograferer sort-hvide billeder af Walker Evans (1903–1975) og udstiller dem.

Tanken er provokerende. Vi uddanner vores børn til, at det er dybt skamfuldt og forkert at kopiere sine medstudenters skoleopgaver, og de norske massemedier kan stadig kortslutte i rabiate plagiatsager. Dette så vi så sent som i 2012, da kulturredaktør på Aftenbladet Sven Egil Omdal anklagede den skønlitterære forfatter Vigdis Hjorth for litterært tyveri. Hjorth havde lånt sætninger fra Sebalds roman *Austerlitz* (2001), og hun måtte stå frem og minde offentligheden om det litterære tyveris lange historie. Sherrie Levines appropriation af Walker Evans-værker vil blandt andet problematisere kunstværkets autenticitet og måle afstanden mellem den mandlige kunstners endeløse troværdighed og den kvindelige dittos kamp for at indtage en lignende position som institutionelt anerkendt geni.

Øystein Ustvedt forklarer den konceptuelle vending på norsk grund med udgangspunkt i den såkaldte Bergenskole for fotografi, som i 1990'erne skabte distance til et kunstbegreb, som udelukkende baserer sig på håndværksmæssige kundskaber. Tom Sandbergs sort-hvide portrætter af blandt andet John Cage er mesterværker, fordi Sandberg presser mediet, så noget unikt fremkommer. Derfor er det god kunst. Blandt flere andre begyndte Vibeke Tandberg at arbejde konceptuelt. For eksempel må man stå i lang tid og beskue billedserien «Living Together» (1996), som består af hyggelige billeder af to piger, som deler lejlighed og yder omsorg for hinanden i hverdagen, før en uhyggelig følelse opstår, når det bliver klart, at begge piger er fotografen selv. Beskueren bliver intenst opmærksom på fotografiet (af «det virkelige») som en iscenesættelse.

Disse brud har nok haft større gennemslagskraft i billedkunsten end i litteraturen, som noget kan tyde på, når vi tænker på historien med Vigdis Hjorths såkaldte plagiat af Sebald. Tyveri i kunsten har uden tvivl eksisteret siden tidernes morgen, men vi kan søge tilbage til 1970'erne, hvor kunstneren Brion Gysin og forfatteren William Burroughs eksperimenterede med cut-up-teknik og skabte tekster af avisudklippede ord og sætninger. Kathy Acker, en anden amerikansk forfatter, kendte til det newyorkske kunstmiljøes konceptuelle vending i de sene 1960'ere og skabte i 70'erne og 80'erne en litteratur, som benytter sig af *piratering*, altså overtagelsen af andres tekster som basis for egne tekster. For eksempel har Acker brugt Cervantes og Dickens

som udgangspunkt for romaner, som skifter de mandlige helte ud med kvindelige.

1990'ernes nykonceptualister arbejder netop ofte med genbrug og fordrejning af billeder, som allerede eksisterer. For eksempel ser man værker af Matias Faldbakken, hvor fotografier fra avisen er forstørret op så mange gange, at vi ser de pixels, den formelle kode, som billedet består af. Faldbakken er også kendt som forfatter af blandt andet trilogien *Skandinavisk misantropi* (2001–2008) og et Ibsen-remake, *Kaldt produkt* (2006), og har interesseret sig for en påstand, som ovennævnte Hjorth-sag bekræfter, nemlig at litteraturen er mindst 50 år bagud i forhold til billedkunsten, som Brion Gysin har påpeget det («Writing is fifty years behind painting»). I essayet «Upopulær» fra UKS Forum nr. 3–4/2001 taler Faldbakken om muligheden for en slags institutionel *crossover*-aktivitet i forhold til den litterære institution, som stadig fremstår «uskyldig» og nærmest fortidig i sine mekanismer, samtidig med at litteraturen vies enormt meget plads i medierne og tages til indtægt for en slags samfundsopbyggelige kvaliteter, noget, som samtidskunsten står helt på siden af.

6.

Men hvad har alt dette med børn og unge at gøre? I denne tekst har jeg forsøgt at præsentere nogle eksempler på den deltagerorienterede kunst og den kunst, som benytter appropriation, begge greb, som er typiske for samtidskunsten. Den deltagerorienterede kunst ligner på mange måder den kunst, som i 1970'erne ville vække menneskets sanser og skabe mikroutopier som Christiania og Thylejren i Danmark, eksperimentelle zoner, hvor livet kan organiseres «alternativt» og muligvis mere autentisk, i overensstemmelse med et ideal om det legende barn som mere frit end det hæmmede voksenmenneske. I 70'ernes København fandtes grupperingen Børnemagt og Børnerock med bandet Parkering Forbudt som central aktør. Begge sprang ud af den autonome bevægelse. Diverse subkulturer mimer stadig denne slags utopisme, om den så er lys som hippierne eller mere mørk som punkernes. For børn og unge er identitet og tilhørighed væsentlige spørgsmål. Der er noget, som er uafgjort og åbent, og disse frie, søgende begærstrømme er der rift om på markedet. Der er knap tid til at definere sig selv, før du er blevet tilbudt en forlokkende identitetspakke. Men disse forhåbninger til et «indre» i 70'erne, noget frit og vildt, som skulle formuleres og forsvares, var muligvis også

en tidstypisk konstruktion? Hvordan er det i dag? Hvordan kan det være, at små piger har et nærmest medfødt behov for lyserøde produkter fra Hello Kitty, uden at de tilsyneladende er blevet presset? Meget af den deltagerorienterede kunst byder sig hjælpsomt til i spørgsmål om autonome zoner og egenproducerede kulturudtryk.

Det litterære tyveri er forbudt i skolerne, hvor opgaver ikke bør kopieres af medstuderende, men den litteratur, som arbejder med appropriation, bør alligevel tages alvorligt. Det er jo greb, vi alle underholder os med på nettet uden at tænke på, at det også kan være en kunstnerisk strategi – ja endda et kritisk værktøj. Hvor trætte er vi ikke af at lede efter freudianske symboler i tekster og forestillingen om, at der findes et facit, en korrekt fortolkning, som læreren selvsagt ligger inde med? Når Gysin og Burroughs arbejder med cut-up-teknik, er teksten ikke en beholder for mening, men snarere et materiale, som kan omformes uendeligt, som ler.

Men det er måske ikke altid så nemt at tale de unges sprog? Da den avantgardeivrige professor spillede Sex Pistols for os på en forelæsning for at understrege forbindelsen mellem de historiske avantgarder og 70'ernes britiske punkrock, kunne det for nogle føles som en slags tyveri. Punkmusikken var vores egen. Det er nok ikke altid, at de kvikke lærere, som melder, at «i dag skal vi skrive Twitter-digte», mødes med begejstring, men copy-paste-funktionen er for eksempel en så uløselig del af unge menneskers hverdag, at det måske går an at påpege, at den også kan betragtes som et kreativt instrument med forbindelse til en kunstnerisk tradition.

Litterære tekster kan for eksempel skabes udelukkende af citater. Den amerikanske litteraturprofessor Marjorie Perloff er inde på dette i *Unoriginal Genius: Poetry by Other Means in the New Century* (2012), hvor hun opridses historien om, hvordan citater er blevet brugt i litterære tekster. Nogle af de grundlæggende tekster i denne kanon er Walter Benjamins *Das Passagen-Werk* (1927–1940) og T.S. Eliots digt *The Waste Land* (1922), som begge kun består af citater. Eliots digt mødte stor modstand i sin samtid, hvor et digts kvalitet var afhængig af, at det fremstod som et inderligt og autentisk udsagn, som sprang direkte ud af poetens hjerte. Der var noget provokerende uautentisk over et digt, som bestod af «a heab of broken images», som Eliot selv formulerer det i digtet. En af samtidens kritikere føler, at Eliot «conducts a magic lantern show», altså at citaterne er mindre personlige, end hvis Eliot havde benyttet sætninger, som han

selv havde konstrueret, og dermed fejler digtet, slår man fast.

Da min familie i løbet af 80'erne anskaffer den første Commodore 64-computer, er jeg en meget skeptisk teenager. Computerskærmens verden virker som en død simulation, min fars aktiviteter foran skærmen virker passive, og jeg bliver stående og peger tvært ud ad vinduet og taler om *den virkelige verden*. Da internettet bryder igennem i løbet af 90'erne, flytter vores sociale liv for alvor ind foran skærmen. Kenneth Goldsmith repræsenterer en teknologioptimistisk – men også stærkt aktivistisk – holdning til udviklingen. Goldsmith har siden 1996 varetaget UbuWeb på nettet, en omfattende database, som dokumenterer al slags avantgardekunst fra de historiske avantgarder til i dag. Diskussionen om originalitet handler nu i større grad om copyright og *free access*, og Goldsmith er en varm fortaler for *file sharing* på nettet. Her kan postproduktionen begynde. Ifølge ham bør avantgardearkiverne være åbne og tilgængelige, så rige ressourcer bør omsættes aktivt og indgå i måden, vi skaber kunst på i dag.

Goldsmiths egen poesi tager også udgangspunkt i allerede eksisterende tekstmasser. For eksempel består *Day* (2003) af en komplet afskrift af dagens avis, altså et værk, som indeholder alt: blod, mord, kærlighed og vejrudsigten. Specielt vil jeg henlede opmærksomheden på essayet «Uncreativ Writing in the Classroom. A Disorientation» fra tekstsamlingen *Uncreative Writing* (2011), en meget inspirerende tekst med et tydeligt pædagogisk sigte, eftersom den handler om Goldsmiths egne kurser i *uncreative writing*. Her taler han blandt andet om det såkaldte Hitler-meme, et klip, hvor Hitler får et raserianfald fra filmen *Der Untergang* (2004), som bruges igen og igen med forskellig tekst. Mange af den slags spontane udtryk findes på nettet og kan faktisk forstås som en kritisk intervention, en ny måde for folket at tale på, protestere. På sine kurser sætter Goldsmith eleverne til at afskrive fem sider fra en hvilken som helst allerede eksisterende tekst. Det viser sig, at selv en så kedelig opgave tvinger eleverne til at træffe kunstneriske valg, og de bliver intenst opmærksomme på den performative akt at *taste* uden at fokusere på skabelsesakten. Også spammail undersøges. Eleverne opfordres til at starte samtaler med de adresser, som spammer, og forskellige former for kollektive teksteksperimenter kan udfolde sig. For eksempel aftaler klassen at mødes på nettet under et bestemt TV-program og i en chat afskrive alt, de hver især hører. Teksten redigeres senere og bliver til et underligt, fantastisk, stammende digt.

7.

De historiske avantgarders konkrete poesi gjorde allerede indtryk i 1960'erne, som man kan se på Jan Erik Volds blufærdige eksperimenter, og sporet fortsætter i Karin Moes vilde tekster og poesiaktioner fra 70'erne og 80'erne. Efter internettets fremkomst i 00'erne åbnede poesien også op for nye måder at anskue teksten på, og inspiration havde lettere ved at flyde over grænserne, for eksempel fra det svenske poesitidsskrift OEI, som ofte fokuserer på sprogets materielle kvaliteter. Monica Aasprongs intense tekstmonokromer (første del udgivet i 2003) er et eksempel på digte, som også er billeder; tekstmonokromerne er skønne og på en måde tavse. En fortolkningsproces kan ikke komme *bag ved* værkerne. Man må snarere spørge om de materielle betingelser, om arbejdsprocessen. En del af den konceptuelle poesi har en stærk politisk kant også. For eksempel viser der sig et billede af et solipsistisk Skandinavien, når Paal Bjelke Andersen tæller op, hvor mange gange ordene «Norge» og «Danmark» nævnes i statsministrenes nytårstaler (2010). Her peger den blotte materialitet, gentagelsen af bestemte ord, direkte på samfundsmæssige forhold.

En arena som Audiatur – festival for ny poesi, en poesibiennale, som siden 2003 har haft base i Bergen, har åbnet op for poesifestivalen som mere end endeløs oplæsning foran et andægtigt publikum og har været optaget af at præsentere poesi som visuelle værker, som lydpoesi og som performance. I 2012 var T.S. Eliots digt *The Waste Land* for eksempel en slags rygrad i programmet, og digtet blev undersøgt på forskellige måder. Blandt andet skabtes en hyperlinket version af blogkollektivet politikpoetikpraksis, som på mange måder realiserer tanker, som allerede eksisterer i digtet fra 1922, og digtets polyfone kvaliteter blev udforsket i en kakofonioplæsning i Bergen Kretsfængsel. Seneste skud på stammen er det uafhængige forlag Gasspedals poesifilm, muligvis et sted at starte, hvis man vil præsentere digte for unge mennesker, som har et dagsaktuelt tilsnit.

Prosaforfattere har også eksperimenteret med at piratere allerede eksisterende litterære værker. For eksempel bruger Inger Bråtveit, danske Mette Moestrup og svenske Sara Stridsberg eksplicit værker af Tarjei Vesaas, Steen Steensen Blicher og Vladimir Nabokov som grundlag for egne bøger. Værkerne er konceptuelle appropriationer og kritiske kommentarer *all in one*. Et endnu mere maskinelt værk står norske Audun Mortensen for, og her ser man tydeligt de nye mediers indvirkning: *Roman* (2010) er Nabokovs

Lolita kørt gennem et program, som får teksten, sætning for sætning, til at løbe baglæns.

8.

Især litteratur for børn har vel en mission om at skærme, trøste og beskytte. Utopien som en slikkepind: Alt går godt til slut. Den adopterede, ensomme Bo Vilhelm Olsson går ulykkelig rundt i de efterårsmørke, stockholmske gader i Astrid Lindgrens *Mio, min Mio* (1954). Drøm, magi eller psykose tager ham bort til et land med endeløs behovstilfredsstillelse, Landet i det fjerne, hvor hans biologiske far, kongen, venter ham. Her kæmper Mio mod onde kræfter og vinder. At mangle kærlige forældre er det ultimative, usikkerhedsskabende tabu. Samtidig er børnelitteraturen ofte karnevalistisk og brutal som de gamle folkeeventyr og går ind i alle smertepunkter. En roman med dystre, eventyragtige indslag om en far, som mister sin søn, modtog i 2012 ungdommens kritikerpris – blot kort tid efter at romanens forfatter havde taget sit eget liv. I Stig Sæterbakkenes *Gjennem natten* (2011) trækkes en far så dybt ind i en spiral af skyldfølelser efter sønnens død, at han mister kontakten med virkeligheden; han rejser til en anden verden, lidt i stil med Mio. En række niendeklasser valgte denne roman som den bedste ud af otte nominerede værker. Ungdommens kritikerpris, som blandt andet uddeles af Foreningen Iles og Norsk kritikerlag, er på mange måder Norges mest spændende litteraturpris, fordi det netop er unge læsere, som fungerer som kritisk offentlighed. De vurderer ikke litteratur inden for deres givne ghetto, ungdomslitteraturen, men skønlitteratur, som ellers udelukkende vurderes af voksne kritikere, som selv er indsyttede i sociale omstændigheder og forudfattede meninger, noget, de unge ikke interesserer sig for. Her risikerer ungdommen at fungere *bedre* end voksne kritikere i og med deres uhæmmede, vilddyrsagtige tilgang til litteraturen.

Måske de unge påvirker feltet på den måde, at de *afviser* den kunst, som smisser specifikt for deres aldersgruppe? Er det på tide at tænke anderledes? Hvad med en slags *all ages*-stempel på kunstudstillinger? Det litterære marked kører ganske godt rundt økonomisk; man kan dermed konstatere, at den specialdesignede litteratur fortsætter med at eksistere, uanset om de unge ofte har kræfter til at tage imod mere, end de tilbydes. Derimod producerer billedkunsten i mindre grad salgbare objekter for børn og unge; der er intet marked på samme måde. Men hvorfor blot tilbyde et legerum på museet? Måske kunstneren

og/eller institutionerne i stedet kunne tænke visse udstillinger åbne og udfordrende for alle grupper?

I en postutopisk verden som vores forventes det revolutionerende nye i mindre grad at vise sit ansigt. De yngre generationer har allerede i deres første leveår indtaget massive signaler om, hvem de skal være, og hvad de skal begære. Udfordrer børn og unge værkforståelsen? Det er svært at sige. Måske de først og fremmest forkaster gamle medier til fordel for nye, men heller ikke det er sikkert. Det er meget muligt, at dagens Peter Pan og Alice i Eventyrland spiller videospil og ikke orker oliemaleri, men det er ikke mindre sandsynligt, at Peter og Alice genopliver gamle medier, som for eksempel kassettebåndet, og skaber en egen kultur, hvor bånd indspilles, dekorerer og deles.

9.

Mens jeg arbejder på denne tekst, får jeg kontakt med en bibliotekar på Louisiana-museet. Jeg har efterlyst den udstilling i 70'erne, hvor jeg mener at kunne datere mit livs første autentiske minde, i form af et interaktivt kunstværk, som skal genskabe følelsen, som barnet har inde i livmoderen. Det viser sig selvfølgelig, at mindet halter. Bibliotekaren daterer udstillingen til 1978. Der er tale om *Børn er et folk*, som var et stort hit for både børn og forældre, og som omskabte både de indre og de ydre arealer på museet til en vild, sanseraktiverende udstilling. Jeg er altså ni år på dette tidspunkt, langt ældre, end jeg havde husket, så mindet kan ikke være mit første. På udstillingen findes ganske rigtigt en installation af en kvindekrop med et blødt og blævrende rum i maven, hvor ét barn adgang kan befinde sig. Installationen er indendørs og meget mindre end i mit minde, som givetvis sætter flere installationer sammen til én.

Louisiana Revy har dedikeret et helt nummer til *Børn er et folk*, og det er interessant læsning. På mange måder er idéerne omkring udstillingen ikke så meget anderledes end dem, som Nicolas Bourriaud fremfører i sin bog om relationel æstetik, men retorikken er langt mere utopisk og autenticitetshungrende. Bag den kulturelle maske findes et virkeligt jeg. Det naturlige barn hyldes som et ideal for os alle, et symbol på frihed fra industrialiseringen og den fremmedgørelse, som følger med. At tegne beskrives som at føle sin identitet. Her har man altså troen på kunsten som et autentisk, inderligt udtryk, som har frigørende potentiale. Skoler og institutioner gør, at man slipper sin identitet, lyder det. Kulturen

former os og fratager os vores autentiske jeg, det frie barn. Artikler søger efter alternative opdragelsesformer i afrikanske børnekollektiver og i landbrugslivet. Men det er næppe så enkelt, som man tænkte i 1978.

Referanser

- Acker, Kathy. 1983. *Great Expectations*. Grove Press, New York
- Acker, Kathy. 1986. *Don Quixote: Which Was a Dream*. Grove Press, New York
- Andersen, Paal Bjelke. 2010. *Dugnad*. Flamme forlag, Oslo
- Audiatur Waste Land, kakofoni <http://vimeo.com/40939861> (lest 25.10.12)
- Azerrad, Michael. 2001. *Our Band Could Be Your Life: Scenes from the American Indie Underground, 1981–1991*. Back Bay Books
- Benjamin, Walter. 1936. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, <http://walterbenjamin.ominiverdi.org/wp-content/kunstwerkbenjamin.pdf> (lest 25–27.10.2012)
- Bishop, Claire. 2004. Antagonism and Relational Aesthetics, *October Magazine*, nr. 110, s. 51–79
- Bolt, Mikkel. 2004. *Den sidste avantgarde. Situationistisk Internationale hinsides kunst og politik*. Audiatur, Moss
- Bolt, Mikkel. 2011. *En anden verden. Små kritiske epistler om de seneste årtiers antikapitalistiske satsninger i kunst og politik og forsøgene på at udradere dem*. Nebula, København
- Bourriaud, Nicolas. 2002. *Postproduction: Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*. Lukas & Sternberg, New York
- Bourriaud, Nicolas. 2002. *Relational Aesthetics*. Les presse du reel, Dijon
- Bürger, Peter. 1974. *Theorie der Avantgarde*. Suhrkamp Verlag, Berlin
- Faldbakken, Matias. 2001. Upopulær, *UKS Forum*, nr. 3–4
- Foster, Hal. 1996. *The Return of the Real. The Avant-Garde at the End of the Century*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts
- Gasspedal Animert: <http://gasspedalanimert.no>
- Goldsmith, Kenneth. 2007. http://www.ubu.com/film/goldsmith_sucking.html (lest 26.10.2012)
- Goldsmith, Kenneth. 2011. *Uncreative Writing. Managing Language in the Digital Age*. Columbia University Press, New York
- Hjorth, Vigdis. 2012. *Inspirasjon, ikke plagiat*, http://www.aftenbladet.no/meninger/Inspirasjon_ikke-plagiat-2915076.html (lest 26.10.2012)
- <http://politikkpoetikkpraksis.blogspot.com>
- Jalving, Camilla. 2011. *Værk som handling*. Museum Tusulanums Forlag, København
- Krauss, Rosalind. 1985. *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts
- Lindgren, Astrid. 1954. *Mio, Min Mio*. Rabén & Sjögren, Stockholm
- Louisiana Revy. 1978. 19. årgang, nr. 1.
- Omdal, Sven Egil. 2012. *Rett avskrift bevitnes*, <http://www.aftenbladet.no/meninger/omdal/Rett-avskrift-bevitnes-2917481.html> (lest 29.10.2012)
- Perloff, Marjorie. 2012. *Unoriginal Genius: Poetry by Other Means in the New Century*. University of Chicago Press, Chicago
- Reynolds, Simon. 2011. *Retromania: Pop Culture's Addiction to Its Own Past*. Faber & Faber, London
- Sæterbakken, Stig. 2011. *Gjennom natten*. Cappelen Damm, Oslo
- Ustvedt, Øystein. 2011. *Ny norsk kunst etter 1990*. Fagbokforlaget, Bergen
- Aasprong, Monica. 2006. *Soldatmarkedet*. Gasspedal, Bergen

Bidragstere

Susanne Christensen

Christensen (f. 1969) er kritiker i Klassekampen og spaltist i Vagant. I 2011 publiserte hun *Den ulne avantgarde. Kritiske tekster fra 00-tallet* på Flamme Forlag. Samme år ble hun utnevnt til årets kritiker av Norsk kritikerlag.

Katrine Heggstad

Heggstad (f. 1969) er ansatt som høskolelektor i dramaseksjonen ved Høgskolen i Bergen, med fast stilling siden 2008 (timelærer siden 1998). Hun underviser på tilnærmet alle studieenheter dramaseksjonen tilbyr. I denne publikasjonen skriver Heggstad et kapittel om læring.

Per Gunnar Eeg-Tverbakk

Eeg-Tverbakk (f. 1964) er direktør i Kunsthall Oslo AS. Utdannet fra Vestlandets Kunstkademi, Bergen, og Hochschule für Bildende Künste, Hamburg. Daglig leder av Galleri Otto Plonk i Bergen 1995–98. Utstillingsansvarlig ved NIFCA (Nordic Institute for Contemporary Art) i Helsinki i 1999. Intendant i Kunstnernes Hus i perioden 2000–01. Prosjektleder for Kunst i Nordland – Kunstneriske Forstyrrelser 2003–05. Stipendiat ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO) 2005–09.

Gunnar Danbolt

Danbolt (f. 1940) er professor i europeisk kunsthistorie ved Universitetet i Bergen. Forfatter av en rekke kunsthistoriske utgivelser, deriblant *Blikk for bilder* (1999) og *Norsk kunsthistorie* (2001/2009). Danbolt mottok i 1999 Meltzers Høyskolefonds Forsknings- og Formidlingspris, og ble i 1997 utnevnt til ridder 1. klasse av St. Olavs Orden for sin innsats som kunstformidler.

Elin Høyland

Høyland (f. 1976) er utdannet teaterviter med en cand.mag. i medievitenskap. Hun var blant annet medforfatter av boka *Scenekunst Nå*, som kom ut på Spartacus Forlag i 2007. Hun arbeider med

utvikling og produksjon av tekst og scenekunst samt med kritikk og undervisning.

Arild Danielsen

Danielsen (f. 1957) er førsteamanuensis i sosiologi ved Høgskolen i Vestfold. Han har arbeidet i en årrekke med kultursosiologiske emner, med særlig vekt på forholdet mellom kulturelle klassifikasjoner og sosial dominans. Blant Danielsens publikasjoner kan nevnes *Behaget i kulturen – en studie av kunst- og kulturpublikum* (Kulturrådet 2006) og «Kulturell kapital i Norge» (1998).

I redaksjonen:

Sigrid Røyseng

Røyseng (f. 1972) er professor i kultur og ledelse ved Handelshøgskolen BI. Hun er sosiolog med doktorgrad om teaterpolitikk og teaterledelse. Røyseng har vært med på å skrive en bok om kulturelt entreprenørskap, og publisert en rekke artikler og rapporter om kulturpolitiske og kunst-sosiologiske problemstillinger.

Anette Therese Pettersen

Pettersen (f. 1979) er utdannet teaterviter fra Universitetet i Oslo. Teaterkritiker og frilansskribent for blant annet Klassekampen og Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift, tidligere teaterkritiker og kommentator i Dagsavisen og NRK P2. Webredaktør og skribent for Kunstløftet.no i perioden 2009–11.

Ida Habbestad

Habbestad (f. 1980) er utdannet fløytist og musikkviter fra Norges musikkhøgskole. Hun er musikkritiker og -kommentator i Aftenposten, og fra 2013 redaktør for nettstedsskriftet Ballade.no og leder i Norsk kritikerlag. Tidligere kritiker i Dagsavisen og frilansskribent for en rekke magasin og utgivelser. Webredaktør og skribent for Kunstløftet.no i perioden 2010–11.