

OSLOMET

Hokus Pokus!

En teaterteoretisk analyse av
trylleforestillinger for barn



Masteroppgave i Estetiske fag

Studieretning drama- og teaterkommunikasjon

Oslo, våren 2021

Hans Henrik Verpe

Kandidatnummer: 422

Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag

Abstract

The purpose of this study is to do a theatre scientifically anchored examination of magic performances aimed at children in the core target group of 4-7 years. The study is an attempt to identify what it is that characterizes and constitutes such performances in a theatre theoretical sense, by investigating the following research question: What can a theatre theoretical analysis of one's own children's magic performances help to say about the distinctiveness and potential of this form of expression? The methodical framework of this task is a field work consisting of scrutinizing my own magic performances for said target group by means of introspective and extrospective observation at the moment of performance, reflection-in-action, reflection-on-action, field diary and an overarching spiraling hermeneutical voyage between field practice on the one side, and examination of relevant theory and literature on the other. The study has a special focus on the strong interactive nature that characterizes children's magic, and central theorists that make up the backdrop of the examination are thus Erika Fischer-Lichte, Siemke Böhnisch, Gareth White and Brian Way. The study shows that theatre theoretical terminology is particularly useful in saying something about the essence of children's magic both in terms of description and explanation.

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å gjøre en teatervitenskapelig forankret undersøkelse av trylleforestillinger myntet på barn i kjernemålgruppa 4-7 år. Studien er et forsøk på å si noe om hva som kjennetegner og konstituerer denne forestillingstypen i teaterteoretisk forstand, gjennom å undersøke problemstillingen: Hva kan en teaterteoretisk analyse av egne barnetrylleforestillinger bidra med å si om denne uttrykksformens egenart og potensiale? Det metodiske rammeverket for prosjektet er et feltarbeid bestående i å granske egne trylleforestillinger for nevnte målgruppe gjennom intro- og ekstrospektiv observasjon i spilløyeblikket, refleksjon-i-handling, refleksjon-over-handling, feltdagbok og en overordnet hermeneutisk spiralreise mellom praksisutøvelsen i feltet på den ene siden, og undersøkelse av relevant teori og litteratur på den andre. Studien har et særlig fokus på uttrykksformens sterke interaktive beskaffenhet, og sentrale teoretikere som er med å utgjøre bakteppet for undersøkelsen er derfor Erika Fischer-Lichte, Siemke Böhnisch, Gareth White og Brian Way. Studien viser at teaterteoriens begrepsapparat er særlig godt egnet til å si noe om barnetryllingens vesen så vel i beskrivende som forklarende forstand.

Takk

Jeg skylder takk til mine eminente veiledere Anne Bryhn og Anne Stray for å ha ledet meg gjennom dette masterprosjektet med særlig stø hånd fra dag én. Begge to har delt raust av sin kunnskap og har aldri vært vonde å be. Kun en telefonsamtale unna i allslags vær.

Takk også til Venke Aure for kyndige innspill på mine spørsmål knyttet til vitenskapsteori og forskningsmetode.

En stor takk til Tone Hoemsnes for upåklagelig bistand med navigasjon på det litterære kartet. Alltid gode boktips å finnes hos Tone, som ikke bare har pekt meg i retning av relevant litteratur, men dessuten har sørget for å kjøpe inn aktuelle bøker som eventuelt har manglet i OsloMets rikholdige bibliotek.

Takk til de aldeles fantastiske folka i Asker Kulturhus for uvurderlig samarbeid i forbindelse med den praktiske eksamenen.

Takk til alle de barn og voksne som oppgjennom årene har overvært mine trylleforestillinger. Deres reaksjoner og innspill er min viktigste empiri, og studien kunne derfor ikke vært et faktum uten dere!

Innhold

Abstract	i
Sammendrag	i
Takk	ii
1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn og relevans	3
1.1.1 Eksisterende litteratur	4
1.2 Begrepsavklaring	7
1.2.1 Barnetrylling	7
1.3 Barnetryllingens historie	8
1.4 Problemstilling og avgrensing	11
2.0 Vitenskapsteoretisk forankring, kunnskapssyn og metode	12
2.1 Kvalitativ metode	12
2.2 Hermeneutikk	13
2.2.2 Den hermeneutiske sirkel	15
2.2.3 Forforståelse	16
2.2.4 Den hermeneutiske sirkel etter Gadamer: Horisontsammensmeltning	17
2.2.5 Den Reflekterende praktiker	19
2.3 Forskningsmetoder	19
2.3.1 Observasjon	20
2.3.2 Feltdagbok	21
3.0 Empiri	22
3.1 Langtidsakkumulert empiri	23
3.2 Datainnsamling fra prosjektperioden	23
4.0 Teori	25
4.1 Performance	25
4.1.1 Feedbacksløyfer	26
4.1.2 Siemke Böhnischs bidrag til Fisher-Lichtes feedbacksløyfe-tese	28
4.1.3 Publikumsdeltakelse	29
5.0 Analyse og drøfting	34
5.1 Publikumsdeltakelse	34
5.1.1 Publikumsdeltakelse og feedbacksløyfer	37
5.1.2 Iscenesatt deltagelse	40
5.2 Rommets betydning	50
5.2.1 Akustikk og optikk	50
5.2.2 Manglende innramming av den sceniske handlingen	52
5.3 Fiksjonskontrakt	59

5.3.1 Fiksjonskontrakt og illusjon	59
5.3.2 Fiksjonskontrakt og publikumsdeltakelse	64
5.4 Voksne publikummere	66
5.4.1 Voksne publikummere og sekundære feedbacksløyfer	67
5.4.2 Voksne publikummers bidrag til feedbacksløyfen	69
5.5 Rolle/karakter	73
5.5.1 Tryllekunstneren en skuespiller?	73
5.5.2 Rolle og feedbacksløyfe	75
6.0 Oppsummering av viktigste funn	81
7.0 Avsluttende kommentar	83
Litteratur	84
Figuroversikt	89
Vedlegg 1: Beskrivelse av trylleforestilling	a
Vedlegg 2: Utdrag fra feltdagbok	n
Vedlegg 3A: Utdrag fra feltdagbok	o
Vedlegg 3B: Utdrag fra feltdagbok	o
Vedlegg 4: Faksimile av Instagram-post	q
Vedlegg 5: Utdrag fra feltdagbok	r
Vedlegg 6: Utdrag fra feltdagbok	t

1.0 Innledning

Det finnes en underskog av performativ praksis i samfunnet vårt. En underskog av scenisk virksomhet som vies lite oppmerksomhet av de akademiske institusjonene. Denne underskogen har bred utstrekning og mange aktører. Deres formål er å underholde og forundre sine publikum med humor og magi. De opptrer på kjøpesentre, festivaler og hjemme i folks private stuer når det feires barnebursdag. Det tales her om tryllekunstnere. Nærmere bestemt en veldig spesifikk form for tryllekunstnere; de som titulerer seg «Barnetryllekunstnere».¹

Men hvis deres utstrekning er så omfattende, hvordan kan det da være snakk om en underskog? Gjennom at deres virke i svært liten grad har blitt beskrevet teoretisk av de som har kompetanse til å gi seg i kast med en slik oppgave. Med dette mener jeg at andre, beslektede uttrykksformer som f.eks. barneteater, figurteater eller klovning til sammenlikning har vært gjenstand for tallrike teoretiske skildringer. Disse fagene har tilknytning til academia, og det praktiske feltet er ledsaget av hyllemeter på hyllemeter av litteratur og teoretiske redegjørelser. Og selv om enkelte personer kan ha tilhørighet i begge felt - det teoretiske og det praktiske - er det en kjensgjerning at de to feltene har helt egne bein å stå på. Om barnetrylling finnes det imidlertid knapt teori:

«Even though there is a large literature on the subject of performing magic for children, very little has been written on its theoretical aspects» (Schenk & Sondermeyer, 2000, s. xiii).

Med denne masteroppgaven vil jeg forsøke å gjøre et bidrag til dette foreløpig mangelfulle teoretiske nedslagsfeltet.

1.1 Bakgrunn og relevans

I starten av prosessen med å utvikle masterprosjektets design, var jeg i villrede hva gjaldt metodisk fremgangsmåte, forskningsspørsmål og det hele. Jeg visste at jeg ville skrive en masteroppgave om trylling, all den tid jeg selv har vært utøver av dette faget i en årrekke allerede, men det skortet på konkrete idéer når det kom til stort sett alt annet enn tema. Kanskje er en av grunnene til at det var vanskelig å stake ut en tydelig kurs at det foreligger lite vitenskapelig litteratur om trylling; at det er gjort lite forskning på området (Prevos, 2013, s. 132).

Da var det også oppløftende å avdekke at andre har stått i denne situasjonen før meg. Og det sågar på doktorgradsnivå. I boka *Forestilling, framføring, forskning*, skriver førsteamanuensis

¹ Se for øvrig kapittel 1.2.1 «Barnetrylling».

ved Universitetet i Agder, Siemke Böhnisch: «Da jeg startet på mitt ph.d.-prosjekt i 2003, lette jeg forgjeves på det teatervitenskapelige kartet etter teater for de minste. Det fantes så å si ingen relevant teatervitenskapelig forskning om dette feltet» (Böhnisch, 2012, s. 210). Men doktorgrad ble det. Veien for Böhnisch ble det hun betegner som et eksplorativt forskningsdesign. Hun utdyper:

Et eksplorativt forskningsdesign anvendes som oftest på felt hvor det tidligere ikke er drevet systematisk forskning. Man starter så å si med en hvit flekk på det vitenskapelige kartet, og velger en svært åpen tilnærming. Et eksplorativt design kjennetegnes ved at det i stor grad utvikles underveis i prosjektet (Böhnisch, 2012, s. 210).

Situasjonen Böhnisch befant seg i, resonnerer så fullkomment med min egen omstendighet pr. august 2020, at den ikke bare gav rom for å senke skuldrene, vel viten om at et tilsvarende utgangspunkt har avstedkommet doktorgrader tidligere. Den tjener også som en kjærkommen kompassnål og skaffer til veie noen forskningsdesignmessige rettesnorer. Med kjennskap til Böhnischs historie, var grunnen lagt for å arbeide videre med nettopp en åpen, eksplorativ tilnærming.

1.1.1 Eksisterende litteratur

Det er ikke en banebrytende øvelse å skrive en lengre tekst om barnetrylling. Faktisk finnes det en hel del litteratur om emnet, og de tidligste litterære verkene som i sin helhet omhandler barnetrylling skriver seg tilbake til 1916-tallet² (Kaye, 2005, s. 22). Felles for samtlige av de bøkene om barnetrylling jeg i prosjektets sammenheng har undersøkt, er imidlertid at de ikke er av akademisk gehalt. De er skrevet av praktikere; utøvere av disiplinen som etter en viss tid i bransjen har ønsket å samle sine tips og triks til hvordan å underholde barn, myntet på andre tryllekunstnere.³ De er i stor grad for håndbøker å regne, og er i de fleste tilfeller utgitt enten på aktørens eget forlag, eller på et slags nisjeforlag som er spesialisert på bøker om trylling eller underholdning for barn ellers. Nesten ingen av dem er utgitt på akademiske forlag. Noen få unntak finnes, som boka *Magic in Theory: An Introduction to the Theoretical and Psychological Elements of Conjuring*, skrevet av professorer og utgitt av University of Hertfordshire. Boka befatter seg imidlertid med trylling på et overordnet nivå, og nevner ikke

² 3 bøker i USA, utgitt i tidsrommet 1916-1919. I Storbritannia kan man spore skriftlige referanser til barnetrylling enda lenger, helt tilbake til 1898 (Kaye, 2005, s. 19).

³ Dette er ikke bare en subjektiv observasjon, men et forhold med litterær støtte f.eks. hos Lamont og Wiseman, som skriver: «Most books and articles on the subject [of magic] have been written by and for magicians» (Lamont & Wiseman, 1999, s. 152).

barnetrylling med ett ord. Dette later faktisk til å være en tendens i det lille av akademisk litteratur som foreligger; at barnetryllingen overses. Under overskriften *A Typology of Performance Magic* lister professor ved fakultet for sosialvitenskap ved University of Nottingham, Todd Landman, opp syv ulike former for trylling, og barnetrylling er ikke på listen (Landman, 2013, s. 8). Det er vanskelig å si hvorfor, men kan tenkes at det har med status å gjøre. Den viktige amerikanske barnetryllekunstneren David Kaye, skriver at det ikke er den samme respekten for barnetryllekunstnere sammenliknet med tryllekunstnere for øvrig (Kaye, 2005, s. 121), og i så fall kan trylling bare sies å forlenge en etablert trend innenfor kulturelle disipliner som har egne varianter ment for barn: Leif Hernes (et al.) skriver at det blir ansett som noe annenrangs over å spille teater for barn (Hernes et al., 1993, s. 97), og det samme har endatil vært sagt å gjelde innenfor skjønnlitteraturen (Raad, 2019, s. 2). Uavhengig av årsak, kan en akademisk tekst spesifikt om barnetrylling sees som relevantgjort i lys av at slike er svært sjeldne enn så lenge.

Et annet vesentlig kjennetegn ved den litteraturen som eksisterer, er at så å si samtlige av forfatterne nesten utelukkende skriver ut ifra sine egne opplevelser, og nesten aldri trekker veksler på eksisterende teori om f.eks. teater, utviklingspsykologi eller andre fag som kan tenkes å ha relevans når det skal skrives om barnetrylling.⁴ De kopler seg ikke på noen eksisterende diskurs, og begrepsliggjør dermed faget sitt innenfra og ut. Dette kan tenkes å være noe av det som ligger til grunn for følgende av Lamont og Wisemans fastslåelser: «The conjuring theory is far from consistent in its use of terms» (Lamont & Wiseman, 1999, s. xv). Det er min antagelse at barnetryllingen vil kunne ha mye å vinne på å sette seg selv i en større sammenheng. Formentlig er det eksisterende teori blant annet i teaterfeltet som kan anvendes i en analyse av barnetryllingen. Dette vil fra et forskningsmessig ståsted i så fall være et kjærkomment faktum, særlig om man tar i betraktning stipendiat ved Senter for vitenskapsteori ved Universitetet i Bergen, Simen Øyen, og førsteamanuensis ved Institutt for filosofi ved samme institusjon, Birger Solheims ord: «Forskning kan sies å ha tre hovedfunksjoner: å frambringe ny kunnskap, å forholde seg kritisk til eksisterende kunnskap og å undersøke hvordan kunnskap fra ett felt kan anvendes på et annet felt»⁵ (Øyen & Solheim, 2013, s. 29). Å forsøke å si noe om barnetryllingens egenart ved bruk av teaterteori, er nettopp å undersøke

⁴ Faktisk gjør selv ikke nevnte verk *Magic in Theory* dette, på tross av det inntrykket man kan få av bokas undertittel. Forfatterne gjør et vitenskapelig forbehold allerede i innledningen, i det de skriver at til tross for bokas befatning med psykologi, «[...] there has been no attempt to make substantial links with academic psychology. The purpose of this book is to present the theoretical and psychological elements of magic as understood by magicians» (Lamont & Wiseman, 1999, s. x). (Original kursivering).

⁵ Kandidatens understreking.

hvordan kunnskap fra ett område kan overføres til et annet, og prosjektets siktemål faller dermed under det som av Øyen og Solheim kalles en av «forskningens tre hovedfunksjoner».

Professorene Jon-Arild Johannesen og Johan Olaisen skriver under kapitteloverskriften *Vitenskapens hensikt* at disipliner som mangler teori, sees på som «ikke-vitenskapelig» (Johannesen & Olaisen, 2006, s. 76). Man kan i dette lyset hevde at barnetrylling er en ikke-vitenskapelig disiplin, i alle fall om man ser bort fra de ikke-akademiske bøkene som er skrevet om den. En kan videre spørre seg hvorvidt det er aktuelt å gjøre barnetrylling til gjenstand for en akademisk analyse, all den tid den pr. slik definisjon er «ikke-vitenskapelig». Om dette skriver imidlertid Johannesen og Olaisen videre: «En viktig hensikt med forskning er å avdekke mønstre, uansett hvor ubetydelige de måtte synes å være»⁶ (Johannesen & Olaisen, 2006, s. 76). Om barnetrylling, og sammenhenger derunder, av kritiske øyne skulle betegnes som «ubetydelige», har forskning på området fortsatt livets rett jamfør Johannesen og Olaisens uttalelse. Det er endatil mulig å hevde at forskning på området faktisk er kjærkomment, om man går ut ifra et syn at vitenskapeliggjøring av fag er viktig uansett deres beskaffenhet, slik enkelte i de akademiske kretser har gjort (Ljunggren et al., 2002, s. 16): Faget mangler vitenskapelig gehalt. En undersøkelse som dette kan være et tidlig bidrag i prosessen med å vitenskapeliggjøre barnetryllingen.

Den eksisterende litteraturens viktigste diskusjonspunkter

Selv om samtlige av bøkene om barnetrylling jeg har undersøkt i forbindelse med prosjektet har til gode å sitere eksisterende teater teori, eller estetisk teori for øvrig, er det mulig etter hvert å avdekke en viss intertekstualitet også i disse bøkene. Det synes hevet over tvil at opphavsmennene har stor grad av realkompetanse, og slik sett vet hva de skriver om. Og i sin endemiske begrepsliggjøring av egen praksis, har de med tiden utviklet et vokabular som er i til å kjenne igjen på tvers av bøkene. Diskursanalyse er ikke en metodisk del av forskningsdesignet som gjelder for dette prosjektet, og en inngående analyse av den nevnte litteraturens innhold vil derfor ikke gis, men en punktvis opprøpning av de egenskaper forfatterne mener er viktige deler av enhver trylleforestilling for barn, som jeg har evnet å gjenkjenne på tvers av bøkene, følger i det kommende:

Publikumsdeltakelse,⁷ humor, at form har forrang over valg av magiske triks, viktigheten av å gjøre bruk av morsomme rekvisita, improvisasjon, historiefortelling,⁸ å slå mynt på voksne

⁶ Kandidatens understreking.

⁷ Alle typer. Se kapittel 4.1.3: «Publikumsdeltakelse»

⁸ At trylletriksene fungerer som supplement til en historie som fortelles, eller at de inngår i en presentasjon som har en narrativ/dramaturgisk baktanke.

publikummers tilstedeværelse, å ha en tydelig karakter, å bemektige⁹ barna gjennom bruk av dramatisk ironi¹⁰ og å bære et tydelig kostyme (Barnes, 2016; Franklin, 2005; Ginn, 2017; Green 2017; Kaye, 2005; Orleans, 2015; Schenk & Sondermeyer 2000; Yaffe, 2008). Selv om bøkene naturlig nok er ulike i en del henseender, løftes disse ti punktene fram nesten konsekvent på tvers av dem. Alle bøkene nevner ikke nødvendigvis hvert av punktene, og ulike bøker går i dybden på ulike aspekter, men disse ti diskusjonspunktene later til å utgjøre den vesentligste delen av den rådende litterære fremstillingen av hva barnetrylling er og burde inneholde.

1.2 Begrepsavklaring

I det kommende følger en avklaring av tekstens viktigste begrep.

1.2.1 Barnetrylling

I innledningen til sin bok *Legekultur* fra 1996, deler den danske barnekulturforskeren Flemming Mouritsen inn barnekulturen i tre ulike hovedtyper ut ifra hvorvidt barnet er den som *utøver* kulturen, er *mottager* av kulturen eller skaper den sammen med voksne (Mouritsen, 1996, s. 10-11). Det synes på sin plass å bringe til torgs en liknende avklaring for denne tekstens mest sentrale begrep. «Barnetrylling» kan øyensynlig gi minst to ulike assosiasjoner: «Barn som tryller», eller «Trylling for et publikum bestående av barn». Det første sammenfaller med Mouritsens forståelse av estetisk kulturproduksjon *av* barn, og det siste med hans definisjon av kulturproduksjon *for* barn. Det må gjøres ettertrykkelig klart at det er den siste forståelsen av begrepet «barnetrylling» som er den her gjeldende.

Ytterligere en presisering utover det at barnet ikke er subjektet anses også som nødvendig. Historisk sett har trylling vært en uttrykksform som har fascinert store deler av aldersspennet i befolkningen (Jay, 2016, s. 46). Det finnes også aktører i feltet som ikke tar mål av seg til å være rene eksperter på enten trylling for voksne eller trylling for barn. Er det da den prosentmessige forekomsten av barn i et publikum på en gitt forestilling som skal være førende for hvorvidt det som fremføres er å forstå som barnetrylling eller ikke? Nei. Faktisk skriver Böhnisch at det tallmessige forholdet mellom barn og voksne i publikum varierer også i forestillinger intendert for barn (Böhnisch, 2010, s. 234). Dessuten vil trylleforestillinger som er ment for et barnepublikum ofte bestå av en del voksne publikummere, simpelthen fordi det finnes mange eksempler på situasjoner der voksne ikke kan la barna sine være igjen alene. Kaye skriver: «Often there are adults at a birthday party show. Parents of children who are too young

⁹ Forfatterne skriver om «empowerment» og å «empower the children». «Bemektige» er mitt forsøk på å oversette dette til norsk.

¹⁰ Ingen av forfatterne operer med begrepet «dramatisk ironi». Men de skriver om det de kaller «look, don't see», som i praksis er det samme: Publikum «vet» tilsynelatende mer enn aktøren på scenen (Goldie, 2007, s. 72), som i barnetryllesammenheng erfaringsvis fører til at barna i salen roper til tryllekunstneren det han har «oversett».

for a «drop off» party usually stay [...] At schools you have teachers, of course. In malls [...] we perform [shows] which will have almost equal numbers of children and adults (Kaye, 2005, s. 90). Videre vil det være mulig å peke på trylleforestillinger som nettopp har den eiendommelighet at de ikke tydelig utpeker seg som fortrinnsvis egnet for barn eller voksne. Slike må imidlertid ikke sees som omfattet av begrepet «barnetrylling». Med barnetrylling må nemlig forstås følgende vesentlige kjennetegn: Det er snakk om en veldig spesifikk type trylling med et svært så særegent formuttrykk. Denne formen for trylling er svært ny sammenliknet med annen trylling som kan ha vært sett av barn opp gjennom historien,¹¹ og den har som hovedsiktet mål å besnære et barnepublikum mer enn et voksenpublikum.¹²

Dette siste er sentralt. Med noen ganske få unntak kan man generalisere og si: All trylling kan sees av barn, men ikke all trylling som sees av barn er å forstå som «barnetrylling». Dette har også vært løftet fram av flere av de som skriver om barnetrylling, f.eks. Uwe Schenk og Michael Sondermeyer i boka *Performing Magic for Children*: «Children are thus often spectators to an act that wasn't designed for them at all» (Schenk & Sondermeyer, 2000, s. 4), men slike forestillinger faller altså utenfor det som her menes med barnetrylling.

1.3 Barnetryllingens historie

Et siste innledende poeng som er verdt å vie noen linjer til, som også kan være en del av forklaringen på hvorfor det ikke foreligger noen akademisk litteratur om emnet, er barnetryllingens *alder*. Det er nemlig slik at den formen for barnetrylling denne studien tar sikte på å undersøke, fremdeles kan sies å være i sin spede tilblivelse, og i skrivende stund ikke mer enn 90 år gammel (Kaye, 2005, s. 19). Det er David Kaye som plasserer de tidligste eksemplene på det vi i dag forstår som barnetrylling på rundt 1930-tallet. Han peker videre på hvordan barnetryllingen har tydelig innflytelse fra blant annet engelsk pantomime, samt figurteatret om *Punch & Judy* (Kaye, 2005, s. 19). Jeg vil komme tilbake til likheter og forskjeller mellom barnetrylling og andre uttrykksformer, men i denne omgang er det tilstrekkelig å bekjentgjøre at barnetrylling, relativt til en del annen performativ virksomhet, objektivt sett må kunne sies å være nokså ung.

I lys av denne kjensgjerning blir et interessant spørsmål: Hvorfor er den ikke eldre? Under tittelen *Glimt fra mystikkens historie* i boka *Mystikk som underholdning*, argumenterer den nå avdøde tryllekunstner, historiker og forfatter Tore Fredriksen, for at sjamanen må kunne anses

¹¹ Se for øvrig kapittel 1.3 «Barnetryllingens historie».

¹² Selv om voksne publikummere altså ofte overværer forestillingene, og dessuten kan føle seg underholdt på tross av at de ikke er i primærmålgruppen. Se kapittel 5.4.

som den aller første tryllekunstner (Fredriksen, 2000, s. 14). Særlig interessant er det i så måte at den viktige teaterhistorikeren Ernest T. Kirby nettopp betegner sjamanismen som selve teatrets opphav (Kirby, 1974, s. 6). Om Kirbys syn trekker professor emeritus i teatervitenskap, Jon Nygaard, blant annet fram «[...] shamanismen og shamanens (*sic*) illusjonskunst som utgangspunkt for teatret»¹³ (Nygaard, 1992a, s. 9). Det er påfallende at teaterhistorikerne peker direkte på det de betegner som «illusjonskunst», i dagligtalen et synonym til «tryllekunst»,¹⁴ når de redegjør for teatrets opphav, samtidig som mer tryllespesifikke kilder også gjør krav på den illusjonsutøvende sjamanen som opphav til sitt felt. En dypere isømmegåelse av dette forhold hører ikke hjemme i tekstens forehavende, men et sentralt poeng er at både teatret og tryllekunsten konseptuelt altså er å spore tilbake til urmennesket.

Men at barnetryllingen fremdeles er så ung, er ikke nødvendigvis et paradoks i dette lyset. Snarere kan noe av grunnen for dens lave lader ligge nettopp i teaterhistorien. For hvor mye *teater* var det egentlig for barn i fordums tid? Professor i Drama Viveka Hagnell, slo i 1983 fast at «Om man med begreppet [barneteater] menar en teater som spelar på barns premisser, så har den egentligen ingen historia»¹⁵ (Hagnell, 1983, s. 183). Andre, som førsteamanuensis ved dramaseksjonen på Dronning Mauds Minne Høgskole, Lise Hovik, er mer moderat og plasserer det eldste barneteatret om lag 150 år tilbake i tid (Hovik, 2003, s. 206). Hagnells «Ingen historie» i 1983 skulle tilsi i hvert fall 38 år historie i 2021.¹⁶ Og Hovik gir altså disiplinen 150 år forut for 2003; 168 år siden i dag. Professor i teater Nellie McCaslin skriver i forordet til Brian Ways monumentale bok *Audience Participation: Theatre for Young People* fra 1981: «[...] there was no area of experience to study or be influenced by at that time. The producer was forced to discover for himself the most effective means of bringing children and theatre together» (McCaslin, 1981, s. v). McCaslin skriver dette med referanse til Ways daværende 30 år lange karriere som barneteaterarbeider. En slik referanse ser ut til å plassere noe av det tidligste barneteatret en gang på 50-tallet.

¹³ Kandidatens understrekinger.

¹⁴ «Illusjonskunst» antyder noe som befatter seg med sansebedrag, men holder det åpent at det er illusjon. «Tryllekunst» kan ha anstrøk av noe litt mer overnaturlig, ettersom første del av ordet er «trylle-». Det distanserer seg imidlertid fra termer som «magi», gitt at det slutter med ordet «kunst». Meningsinnholdet er dermed overlappende med «illusjonskunst». Dette støttes også av slike observasjoner som Knut Alfensens: «Tryllekunstnere kalles også illusjonister» (Alfsen, 2012, s. 21).

¹⁵ Kandidatens understrekinger.

¹⁶ Om man legger til grunn at Hagnell mente at barneteatret ble til på den tiden hun skrev, og senere har utviklet seg frem til i dag. Hagnells formulering kan også være en forenkling all den tid barneteater uansett var en ung disiplin på hennes tid.

Uavhengig av hvilke kilder man legger størst lit til, er barneteatret i alle tilfeller en relativt ung uttrykksform. Om man forholder seg til Hoviks 168 år i den ene enden, eller Hagnells 38 i den andre enden, har man uansett å gjøre med en undergren av teatret som er mikroskopisk i sin utstrekning sammenliknet med moderkonseptet. Slik er det altså også med tryllekunsten: Den har konseptuelt vært å finne så tidlig som oldtiden (Fredriksen, 2000, s. 14), men i sin barnepublikumsspesifikke form kun siden rundt 1930 (Kaye, 2005, s. 13). Ser man, som kandidaten liker å gjøre, på barnetryllingen som barneteatrets bortkomne lillesøster, er det dermed kanskje ikke så rart at den ser sin tilblivelse først for rundt 90 år siden. Det er ikke plass mellom disse permer til å gjøre noen dyptgående analyse av hvorfor barneteatret først så dagens lys kanskje så sent som forrige århundre, men en antydning til forklaring finner man muligens i slike formuleringer som Hagnells: «[...] skulle dess historia inte kunna börja förrän efter de rousseaunska strömningerna på 1700-1800-talet»¹⁷ (Hagnell, 1983, s. 183). Med «rousseaunske strømninger» referer Hagnell til den franske filosofen Jean-Jacques Rousseau og hvordan han gjennom sitt litterære verk *Emile – eller om oppdragelse*, utgitt i 1762, la mye av grunnen for det som senere skulle bli pedagogikken (Schneewind, 2002, s. 605). Det synes ikke overilt å anta at samfunnet kan ha blitt mer mottagelig for et teater på barns premisser parallelt med at pedagogikkfaget begynte å gripe om seg. Uansett årsak bør man med en viss grad av sikkerhet kunne hevde at tryllekunsten har fulgt noen liknende utviklingslinjer, og at når barneteatret først var et faktum, var grunnen lagt for utøvere av tryllefaget til å hente formmessig inspirasjon derfra.

¹⁷ Kandidatens understrekinger.

1.4 Problemstilling og avgrensing

Med bakgrunn i det ovennevnte, søker dette prosjektet å analysere den performative praksis kjent som «barnetrylling», ved bruk av begreper og teori hentet fra teatervitenskapen. Dette målet vil forfølges gjennom å svare på problemstillingen:

Hva kan en teaterteoretisk analyse av egne barnetrylleforestillinger bidra med å si om denne uttrykksformens egenart og potensiale?

Sekundære interesseområder som vil være med å prege diskusjonen er:

- Hva skiller barnetrylleforestillinger fra barneteater?
- Hvilke teaterfaglige mekanismer rører seg i trylleforestillinger for barn?
- Finnes det teaterfaglige særegenheter ved barnetrylleforestillinger?

Avgrensing

Det vil antakelig være mulig å nyttiggjøre seg et særlig bredt spekter av teaterteoretiske anliggender i en analyse som dette. I kapittel 1.1.1 alene fremgår en rekke aspekter som hver og en kunne vært gjenstand for en grundig analyse. Av hensyn til oppgavens lengdebegrensning, og for å gi teksten en tydelig retning, vil utforskningen av masterprosjektets problemstilling spinne seg rundt følgende fem hovedfokus:

Publikumsdeltakelse, rommets betydning, fiksjonskontrakter, voksne publikummers bidrag og bruk av karakter/rolle.

Det må også bemerkes at selv om det er trylleforestillinger som undersøkes, vil tryllefaglige affærer som hemmeligheten bak trylletriks osv. ikke berøres. Det finnes etiske betenkeligheter med å legge det som av et helt miljø anses som yrkeshemmeligheter under lupen i en tekst som dette, men det er også valgt bort fordi det jeg er interessert i, er å si noe om barnetrylling som form. Hvilke teknikker og metoder som ligger til grunn for en vellykket utførelse av triks, skriver seg dermed ut av tekstens søkelys.

På et mer overordnet nivå, gjøres også en avgrensing knyttet til det teoretiske utvalget. Trylleforestillingene som er dette prosjektets forskningsgjenstand, vil i hovedsak undersøkes på bakgrunn av Erika Fischer-Lichtes teori om det dynamiske forholdet scene/sal som hun kaller «feedbacksløyfer», Siemke Böhnischs bidrag til denne teorien og til sist et utvalg relevant teori om publikumsdeltakelse i teater. I tillegg vil et bredt spektrum av litterære referanser prege diskusjonen der dette sees om formålstjenlig, men grunntonen i tekstens diskurs vil altså være ovennevnte tredeling. En nærmere utdypelse og begrunnelse av teorien gis i kapittel 4.0 «Teori».

2.0 Vitenskapsteoretisk forankring, kunnskapssyn og metode

Om vitenskapsteori skriver fil. lic. i historie Torsten Thurén: «Vitenskapsteori er egentlig noe av det viktigste man kan drive med» (Thurén, 2009, s. 12). Thurén gir vitenskapsteoretiske sysler denne viktigheten på et allment plan, og det synes dermed intuitivt forståelig at vitenskapsteorien særlig er viktig i en akademisk sammenheng. Dens selvskevne tilhørighet i en tekst som dette kommer fremfor alt til uttrykk gjennom en oppnøsting i hva slags syn man har på kunnskap. Det er nemlig en kjensgjerning at det finnes flere slike syn; en påstand med støtte f.eks. hos førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, Gudrun Brottveit, som skriver: «Det finnes flere forskjellige syn på kunnskap [...]» og «Ulike syn på kunnskap er sentralt i vitenskapsteorien» (Brottveit, 2018, s. 16). Brottveit benevner videre positivisme, hermeneutikk og poststrukturalisme som tre viktige hovedretninger (Brottveit, 2018, s. 16), men før man kommer så langt, må man ett abstraksjonsnivå ned og gjøre regnskap med en separat inndeling.

2.1 Kvalitativ metode

Den grovste vitenskapsteoretiske inndelingen man kan gjøre, er den mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Krumsvik, 2015, s. 27). Professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, Rune Johan Krumsvik, trekker enkelt opp et skille ved å bruke følgende eksempel: «Til dømes kan kvantitativ forskning avdekkje kor mange som lir av depresjon, medan kvalitativ forskning kan få fram kunnskap om korleis det er å leve med ein depresjon»¹⁸ (Krumsvik, 2015, s. 34). Andre, som psykolog og forfatter Ulla Sjöström, gjør en liknende differensiering og peker på hvordan man kan beskrive en person gjennom kvantitative data som alder, vekt og kroppslengde på den ene siden, eller kvalitative data som personlighet, utseende og væremåte på den andre (Sjöström, 1994, s. 77).

I alle tilfeller kan det sies å dreie seg om skillet mellom to disipliner der den ene tar mål av seg til å fremstille forskningsfunnene via skalare størrelser som vekt, avstand, frekvens osv., og den andre heller tilkjenner forskningsfunnene gjennom tekstlig skildring og beskrivelse. Eller for å si det med Krumsvik: «[...] litt forenkla [kan ein] seie at kvantitative forskingsdesignar kartlegg *at noko skjer*, medan ein kvalitativ forskingsdesign studerer *kvifor det skjer*»¹⁹ (Krumsvik, 2015, s. 27). Det må imidlertid gjøres klart at dette er å forstå som en forenkling. Eksempelvis er ikke, som i Sjöströms forklaring, det å beskrive en persons væremåte og personlighet å si noe om «hvorfør noe skjer». Videre er Krumsviks egen forenkling ikke

¹⁸ Kandidatens understrekinger.

¹⁹ Originale kursiveringer.

forenlig med hans tidligere eksempel om depresjon: «Å si noe om hvordan det er å leve med en depresjon» er ikke det samme som å si noe om «hvorfors depresjon skjer». Å kartlegge kausalsammenhenger som leder fram til en depresjon, ville på sin side blitt omfattet av Krumsviks forenkling, og en slik studie ville derfor vært å forstå som kvalitativ.²⁰ Når alt kommer til alt dreier det seg om at kvalitativ metode, med cand. polit. Olav Dallands ord: «[...] tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle»²¹ (Dalland, 2017, s. 52). Også Dalland gjør en tilsvarende rubrisering mellom kvalitativ og kvantitativ metode som Sjöström og Krumsvik, men aksentuerer en annen fasett: Han peker på kvalitativ metodes fokus på å formidle *forståelse* snarere enn å formidle forklaringer, som er det kjennetegnende ved kvantitativ forskning (Dalland, 2017, s. 53). Denne studien tar sikte på å lede kandidaten fram til en nyervervet forståelse av de mekanismer og karakteristika som inngår i og konstituerer trylleforestillinger for barn. Samtidig er det ingen deler av forskningsdesignet som består i å veie, måle eller telle. I lys av de beskrivelser av kvalitativ metode gitt over, synes det derfor trygt å fastslå at studien er å forstå som omfattet av kvalitativ metode. Med ordet «forståelse» står man dessuten foran porten til det neste abstraksjonsnivået i tekstens vitenskapsteoretiske redegjørelse: Kunnskapssyn.

2.2 Hermeneutikk

Det har vært nevnt positivisme, hermeneutikk og poststrukturalisme som tre viktige kunnskapssyn. Andre eksempler på slike er fenomenologi (Dahlberg, 2019, s. 28), kritisk realisme (Buch-Hansen, 2005, s. 12) og sosialkonstruktivisme (Tjora, 2018, s. 32). Det er imidlertid hermeneutikken som utpeker seg som den for sakens anledning best passende. Dr. philos. Steinar Kvale og hans medforfatter, professor i allmennpsykologi ved Universitetet i Aarhus, Svend Brinkmann, skriver ganske enkelt: «Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 77). Her må det for ordens skyld gjøres tindrende klart at dette sannsynligvis er en forenklet beskrivelse fra Brinkmann og Kvale sin side.²² En beskrivelse som like fullt er formålstjenlig for de to forfatterne, ettersom de skriver om hermeneutikk i kontekst av kvalitative forskningsintervjuer. I deres tilfelle vil altså den akademiske geskjeft i stor grad handle om å tolke transkriberte intervjuer. I så henseende er deres beskrivelse av hermeneutikken ikke tilkortkommen. Det er heller ikke galt å betegne

²⁰ Det vil for ordens skyld også Krumsvik tenkte undersøkelse om hvordan det er å leve med depresjon. Poenget her er å vise at forenklingen hans ikke universelt oppsummerer kvalitativ forskning.

²¹ Kandidatens understreking.

²² Særlig sannsynliggjort gjennom slike nyanseringer som Sture Kvarv: «Dette betyr imidlertid ikke at en hermeneutiker nødvendigvis må avgrense seg til en skriftlig eller en muntlig tekst i sitt vitenskapelige arbeid» (Kvarv, 2010, s. 72).

hermeneutikken som læren om tolkning av tekster dersom en ser historisk på saken. Professorene Mats Alvesson og Kaj Sköldeberg skriver: «Hermeneutiken har sina idehistoriska rötter i [...] den protestantiska bibelanalysen» (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 115). Andre kilder peker i samme retning, som førsteamanuensis i sosiologi ved Universitet i Oslo, Katrine Fangen, som også benevner hermeneutikk som en metode for tolkning av bibeltekster (Fangen, 2018, 16. avsn.).

Sentralt er altså uansett tolkning og forståelse. Thurén skriver i klartekst: «Hermeneutikk går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt» (Thurén, 2009, s. 104). Han legger for øvrig lite imellom i sin karakteristikk av forståelsens aktelse, og skriver: «Hvis vi gir avkall på den kunnskapskilden forståelse gir oss, da må vi nøye oss med de kunnskaper som også gjelder for maur og bier» (Thurén, 2009, s. 105). Han eksemplifiserer med at man ikke kan forstå hvordan lemen på vandring har det, ettersom mennesker ikke er lemen, men at mennesker derimot, gjennom sin delte egenskap av nettopp menneskelighet, har et helt annet grunnlag for å forstå hverandre (Thurén, 2009, ss. 104-105).²³ Thurén oppsummerer dette poenget med å knyte an til empati, et kjennetegn ved hermeneutikken som også Alvesson og Sköldeberg aksentuerer. De skriver: «En annan utveckling är att tolkningen eller förståelsen alltmer förknippades med *empati*» (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 117), før de forklarer hvordan man med fantasiens hjelp må sette seg i aktørens sted for derigjennom å kunne forstå betydningen av handlingen (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 117). Professor i kulturpolitikk ved Høgskolen i Telemark, Sture Kvarv, retter også søkelyset mot denne fasetten ved hermeneutikken, og skriver at åndelig liv og samfunn erkjennes via «[...] innlevelse og forståelse» (Kvarv, 2010, s. 73).

Idéhistoriker Thomas Krogh skriver i sin bok, som i grunnen oppsummerer hermeneutikkens vesen allerede i tittelen, *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*, at det i det hele tatt er vanskelig å diskutere humanioras egenart uten samtidig å snakke om hermeneutikk (Krogh, 2014, s. 36). Dermed blir det også særlig tydelig hvorfor hermeneutikken er et godt egnet kunnskapssyn for sakens anledning: Estetiske fag er del av humaniora, og ifølge Krogh går altså denne vitenskapen hånd i hånd med hermeneutikken på et meget grunnleggende nivå. Det synes ikke utenkelig at denne karakteristikken fra Kroghs side har sin rot i det konseptuelle skillet mellom kvantitative og kvalitative fag. Den objektive og absolutte kunnskap som et positivistisk kunnskapssyn bestreber seg på å frembringe (Thurén, 2009, s. 20) hører hjemme blant de

²³ Her reitereres også et etablert kjennetegn ved skillet kvalitativ og kvantitativ metode: Thurén fastholder nemlig hvordan man utmerket godt kan *forklare* lemenenes adferd gjennom å gjøre kvantitative analyser av f.eks. tilgang på mat osv., men at dette ikke kan være til hjelp med å si noe om hvordan de har det (Thurén, 2009, s. 104).

kvantitative fagene. Og selv om et kvalitativt forskningsdesign kan ha innslag av kvantitative forskningsmetoder (Krumsvik, 2015, s. 28), er det altså på et overordnet nivå de kvalitative fagenes hensikt å frembringe den tidligere nevnte forståelsen, eller for å si det med Thurén; en kunnskap som «[...] springer ut fra en annen kunnskapskilde enn de fem sansene» (Thurén, 2009, s. 104). Når vedrørende forskningsdesign tilstreber å tilveiebringe kunnskap i form av *forståelse* for en bestemt praksis, blant annet gjennom tolkning av observasjoner gjort i spillsituasjoner,²⁴ er på sett og vis ikke forståelses- og tolkningslæren²⁵ til å komme unna.

2.2.2 Den hermeneutiske sirkel

Sentralt innenfor hermeneutikken står læren om den «Hermeneutiske sirkelen». Opphavelig representerer denne ifølge Alvesson og Sköldeberg idéen om at forståelse av helhet og del er gjensidig avhengig. De skriver: «Delen kan endast förstås ur helheten och helheten endast ur delerna» (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 115). De får således støtte av Kvarv, som skriver: «Utgangspunktet for hermeneutisk sirkeltenking er at del og helhet må forstås som med utgangspunkt i hverandre» (Kvarv, 2010, s. 74). Tro mot hermeneutikkens opphav bruker Alvesson og Sköldeberg Bibelen som eksempel og forklarer hvordan én bibeltekst kun kan forstås i sammenheng med Bibelen for øvrig, og på samme tid at Bibelen består av sine deler og dermed må forstås som en sum av disse (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 115). Dette tilsynelatende noe selvmotsigende forhold gjøres bukt med gjennom at den hermeneutiske sirkelen etterhånden er blitt forandret til en spiral, der man stegvis danner mening om et materiale gjennom først å besiktige en av dets deler, for deretter å se denne i sammenheng med helheten, som dermed får ny mening (og så videre) (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 116).

Et navn det er vanskelig å komme unna når man snakker om hermeneutikk i dag, er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Ifølge Thomas Krogh er det Gadamer som har vært den mest toneangivende aktør for hvordan man skal forstå hermeneutikk i våre dager (Krogh, 2014, s. 38). Og det er særlig i forbindelse med den hermeneutiske sirkelen han utpeker seg på dette stadiet i teksten. For med Gadamer følger nemlig en bearbeidet variant av den hermeneutiske sirkelen (Krogh, 2014, s. 52) som i særdeleshet gjør seg aktuell i dette prosjektets sammenheng, men før det gjøres rede for denne må man fortroliggjøres med et annet begrep:

²⁴ Se for øvrig kapittel 2.3 «Forskningsmetoder».

²⁵ Krogh gir ordet «hermeneutikk» dette meningsinnholdet i det innledende kapitlet i nevnte bok (Krogh, 2014, s. 10), det samme gjør Thurén under kapitteloverskriften *Humanistiske tolkningsmetoder – hermeneutikk* (Thurén, 2009, s. 104).

2.2.3 Forforståelse

Torstein Thurén skriver: «Med forforståelse menes at vi ikke oppfatter virkeligheten kun gjennom våre sanser. Det som framstår som rene sanseinntrykk, inneholder i virkeligheten en god porsjon tolkning» (Thurén, 2009, s. 66). Dette synet har særlig fått fotfeste gjennom Gadamer's filosofi, og i hans egne ord²⁶ kan man lese:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening (Gadamer, 2010, ss. 303-304).

Det er disse forventningene om en bestemt mening, som i den norske oversettelsen av Gadamer's hovedverk *Warheit und Methode* lyder «forforståelse» (Gadamer, 2010, s. 305).²⁷ Alvesson og Sköldeberg retter også søkelyset mot forforståelsens viktighet i hermeneutikken og skriver: «Ingen utgår från tabula rasa,²⁸ således inte heller den som försöker förstå» (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 136).

Forståelseshorisonter

Sentralt for Gadamer, er at den forforståelse og forståelse en person besitter, kan betraktes som en horisont (Thurén, 2009, s. 54). Gadamer beskriver horisonten på følgende vis: «Horisonten er en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2010, s. 341). Her blir det klart hvordan forforståelse for Gadamer ikke nødvendigvis er en begrensning.²⁹ Begrepet om en forståelseshorisont antyder noe dynamisk, i motsetning til eksempelvis en forståelses-ramme, som har anstrøk av noe langt mer statisk. Dette er også et viktig poeng for Gadamer, som tydeliggjør: «Anvendt på den tenkende bevissthet snakker vi da om en snever horisont, om en mulig utvidelse av horisonten, om å åpne opp nye horisonter og så videre»³⁰ (Gadamer, 2010, s. 341). På samme måte som vår fysiske horisont altså endrer seg i takt med at man gjør en forflytning i terrenget, kan vår forståelse ifølge Gadamer være

²⁶ Gadamer skriver originalt på tysk. Det som her omtales som hans «enge ord» er fra den norske oversettelsen.

²⁷ Når sant skal sies lyder oversettelsen «foroppfatning» i PAX Forlags oversettelse fra 2010, men samtlige øvrige vitenskapsteoretiske kilder brukt i denne teksten opererer med synonymet «forforståelse». For enkelhets skyld brukes dette derfor konsekvent.

²⁸ Tabula Rasa: Idéen om at menneskesinnet opprinnelig utgår fra en tilstand av «blanke ark» (Duschinsky, 2014, s. 1923).

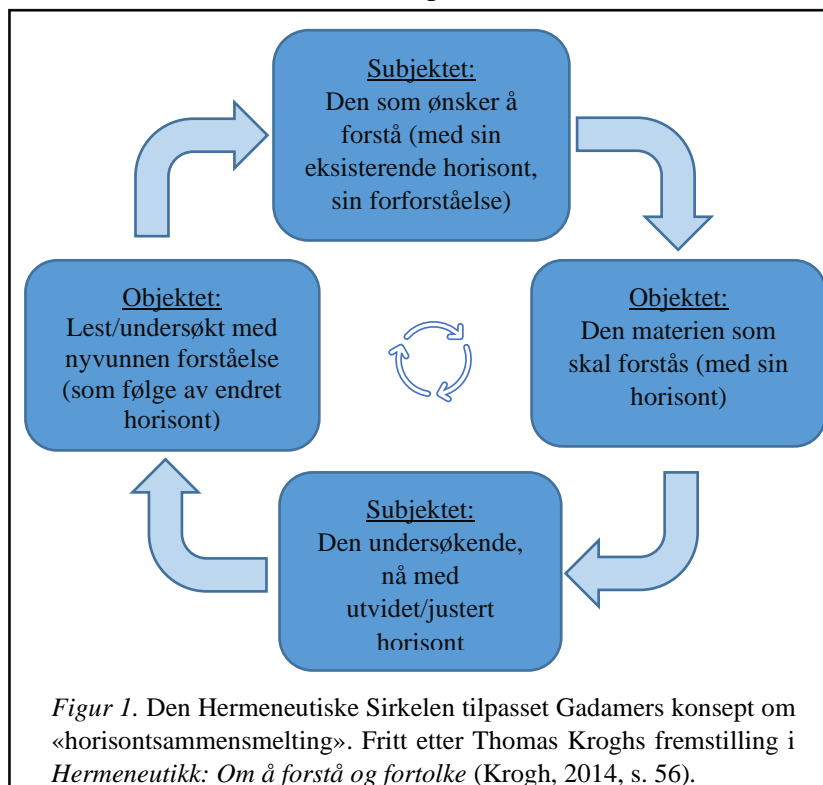
²⁹ Tvert imot tar flere kilder til orde for at forforståelse er et uttalt positivt konsept. Herunder Thomas Krogh som skriver: «Fordom blir derfor et positivt begrep for Gadamer» (Krogh, 2014, s. 49) eller Thurén: «Det kan ikke sterkt nok betones hvor viktig forforståelsen er» (Thurén, 2009, s. 68).

³⁰ Kandidatens understrekinger.

gjenstand for en tilsvarende endring gjennom ervervelse av ny kunnskap. Gadamer's syn på forståelsen og forforståelsen som en horisont i endring, legger grunnen for å si noe om det siste vitenskapsteoretiske anliggendet som gjør seg relevant i den foreliggende sammenhengen:

2.2.4 Den hermeneutiske sirkel etter Gadamer: Horisontsammensmeltning

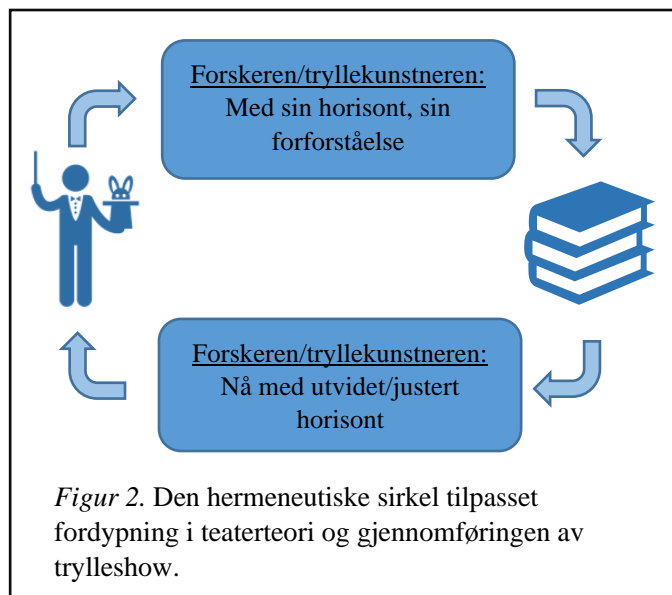
Alvesson og Sköldeberg trekker fram at den hermeneutiske sirkel gjennom tidene har vært gjenstand for forandring. Særlig peker de på at det gjennom den «nye» hermeneutikken har utviklet seg en ny variant av den hermeneutiske sirkel; en der det oscilleres mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldeberg, 2017, s. 116). Opphavet til denne versjonen av den hermeneutiske sirkel er det fremfor alt Gadamer som må kunne gjøre krav på. Dette fordi den gjør bruk av hans begrep om forståelseshorisonter. Gadamer selv skriver at forståelse er en prosess der ulike horisonter «smelter sammen» (Gadamer, 2010, s. 345). De ulike horisontene han referer til, er leserens på den ene siden, og verkets³¹ på den andre. At et verk kan ha en horisont, forklares med at det utgjøres av det samlede sett av forutsetninger som ligger i det (Krogh, 2014, s. 55). Et individ som erverver ny forståelse gjør altså dette gjennom å, med sin eksisterende horisont, møte en bestemt materies horisont, og derigjennom forflytte sin egen horisont. Gadamer kaller denne prosessen for «horisontsammensmeltning» (Gadamer, 2010, s.



345) og det er i siste instans denne prosessen, dette kretsløpet mellom eksisterende horisont (forforståelse) og utvidelsen av denne gjennom inspeksjon av en gitt materie, som utgjør den versjonen av den hermeneutiske sirkel Alvesson og Sköldeberg referer til. Skjematisk kan den stilles opp på som til venstre (figur 1).

³¹ Begrepet «verk» må her forstås vidt, og ikke reduseres til å gjelde som «tekst». Kvarv minner om at den hermeneutiske arbeidsmetodikk også gjelder «[...] for vitenskapelig behandling av kunstneriske verk, som maleri og skulptur» (Kvarv, 2010, s. 72).

Den her beskrevne hermeneutiske sirkel- eller spiralbevegelse, sees som meget treffende for prosjektets forehavende. Det vil nemlig nettopp være en slik pendling fram og tilbake mellom horisonter som med prosjektets fremdrift finner sted for mitt vedkommende. Etter mange år i bransjen har jeg opparbeidet meg en viss mengde kunnskap. Mye håndfast, tradisjonell kunnskap, men også det Michael Polanyi gjorde kjent som «taus kunnskap»; internalisert og underbevisst kunnen som jeg ikke nødvendigvis har begreper om (Schön, 2001, s. 53-54). All denne kunnskapen utgjør samlet sett den forståelseshorizont jeg er omgitt av ved prosjektets begynnelse. Etterhvert som prosjektet skrider fram, og jeg fordyper meg mer og mer i litteraturen, samtidig som jeg revisiterer min egen performative praksis, vil nye horisontsammensmeltinger finne sted; jeg vil spinne rundt i en hermeneutisk runddans i stor grad gjennom hele prosjektet, og teaterteoretisk begrepsdannelse av taus kunnskap jeg har om analyseobjektet, vil være et mål på veien. En unik versjon av den hermeneutiske sirkel oppstår (figur 2), der jeg pendler mellom litteraturen på den ene siden, og min egen performative praksis på den andre. Hvert møte med de to materiene kan sees på som erkjennelsesdannende. Økt innsikt i teaterteori vil være begrepsdannende for praksisen, og gjennomføringen av barnetrylleforestillingene vil gi en mulighet til å erfare de teaterteoretiske begrepene i praksis (som i sin tur kan føre til dypere forståelse av deres betydning). En slik hermeneutisk reise som den her beskrevne, kan sies å ha to særlige utfall:



1. Jeg vil formodentlig erverve en dypere teoretisk forståelse for min egen yrkesaktive praksis.
2. Teoretiseringen av barnetryllingen kan bidra til å utvikle et språk som andre barnetryllekunstnere vil kunne benytte seg av. Et faglig vokabular som likner mer på det teaterpraktikere for øvrig benytter seg av, kan bidra med å snevre inn avstanden mellom tryllekunst og teaterkunsten ellers. Dette kan i sin tur være et første skritt på veien mot å innlemme barnetrylling i en større teaterteoretisk diskusjon, og dermed gjør den mer tilgjengelig og lesbar for dem som befatter seg med slik teori.

2.2.5 Den Reflekterende praktiker

Den hermeneutiske sirkelbevegelse gjort rede for i det foregående, deler sterke kjennetegn med det den amerikanske filosofen Donald Schön betegner som «Den reflekterende praktiker». I boka *Den Reflekterende Praktiker: Hvordan professionelle tænker når de arbejder*, trekker Schön opp et historisk skille mellom vitenskapsfolk på den ene siden, og praktikere på den andre: «Som forventeligt ud fra en hierarkisk model for professionel viden er forskning institutionelt adskilt fra praksis og kun forbundet med den gennem et nøje defineret udvekslingsforhold»³² (Schön, 2001, s. 33). Holdningen, historisk sett, ser ut til å være at man enten tilhører academia og befatter seg med refleksjon og andre dertil hørende sysler; en posisjon med høy status ifølge Schön, eller at man er praktiker og arbeider fysisk, en posisjon med lavere status (Schön, 2001, s. 30). Men hva skjer om en praktiker selv tar til å reflektere over det virket han eller hun bedriver, mens vedkommende gjør det? Schön svarer: «Når nogen reflekterer-i-handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenheng»³³ (Schön, 2001, s. 67). At en person som reflekterer over handling, mens handlingen pågår, betegnes som en «forsker i en praksissammenheng», sees som et svært beleilig forhold i sakens anledning.³⁴ Det er i denne sammenhengen et uttalt mål å forske på en bestemt praksis (barnetrylling), og den metodiske framgangsmåten for å gjøre det er blant annet å gjøre introspektive observasjoner – reflektere over egne handlinger – mens denne praksisen utøves.³⁵ Med andre ord en fullkommen harmoni med Schöns begrep om en reflekterende praktiker. Masterprosjektet som redegjøres for i denne tekst, har nettopp som konsekvens at jeg, en praktiker (tryllekunstner), via refleksjon og fordypelse i en bestemt litteratur, for mitt eget vedkommende hvisker ut det dikotomiske skillet mellom praktikere på den siden og teoretikere på den andre. Jeg blir en reflekterende tryllekunstner; en reflekterende praktiker.

2.3 Forskningsmetoder

Det må understrekes at den kontinuerlige, hermeneutiske vekselvirkningen mellom praksisutøvelse og litteraturkonsum – mellom manesje og lesesal – som har funnet sted under hele prosjektet, i seg selv utgjør en vesentlig del av studiens metodiske strategi. En gradvis utforsking av så vel litteratur som praksis er del av den eksplorative tilnærmingen og har vært

³² Kandidatens understreking.

³³ Kandidatens understreking.

³⁴ Det rettes oppmerksomhet mot at refleksjonen finner sted mens handlingen pågår, ettersom Schön skiller mellom det han kaller «refleksjon-over-handling» og «refleksjon-i-handling». Det første er refleksjon som finner sted utenfor handlingen (før eller etter), mens det siste er refleksjon som foregår samtidig med at personen handler (Schön, 2001, s. 55-56).

³⁵ Se for øvrig kapittel 2.3.1.

viktig for empiridannelsen. Det har imidlertid som del av feltarbeidet blitt anvendt noen tradisjonelle forskningsmetoder i tillegg, og en redegjørelse for disse følger i det kommende.

2.3.1 Observasjon

Et vesentlig metodisk grep for å ta fatt på prosjektets agenda, i tillegg til å nyttiggjøre seg den akkumulerte empirien beskrevet i kapittel 3.1, er å observere egne forestillinger som spilles under prosjektperioden. Metoden «observasjon» beskrives av Monique Hennink (et al.) som: «[...] a research method that makes the researcher capable of systematically observing and making note of people's behavior, actions and interactions [...]» (Hennink et al. 2011, s. 170). Dette kan i sin tur foregå på mange måter, og én vanlig underdeling er å skille mellom det som kalles «deltagende» og «ikke-deltagende» observasjon (Fangen, 2015, s. 4. avns.). I dette masterprosjektets kontekst, vil nok det rimeligste være å beskrive observasjonene som deltakende, ettersom de foregår in situ og dessuten i stor grad er introspektive. Når observand og observatør er samme person, synes det meningsløst å skille ut sistnevnte og betegne denne som ikke-deltakende. Et unntak er de ekstrospektive observasjoner der jeg observerer publikums reaksjoner på de aktivitetene jeg utfører. Ettersom jeg ikke er del av publikumsgruppen kunne man betegnet observatørrollen som ikke-deltakende i disse øyeblikkene. Hensikten med disse observasjonene er likevel gjennom mental virksomhet å avdekke kausalitet mellom publikums adferd og det jeg gjør på scenen, og det hele blir dermed et eksempel på refleksjon-i-handling, en aktivitet jeg nødvendigvis er deltakende i.

At det kan være vanskelig å definere observasjon som enten deltakende eller ikke-deltakende er imidlertid en kjent problemstilling blant teoretikerne. Enkelte går langt i å hevde at *all* observasjon er deltakende. Gunvor Løkken skriver at forskeren uansett er deltakende fordi «selv om han eller hun med den samme kroppen som aktivt observerer er passivt tilbaketrasket, er denne kroppen likevel deltakende i rommet» før hun slår fast at konseptet observatør «uten interaksjon» er en illusjon (Løkken, 2012, s. 77). Hvis all observasjon i noen grad er deltakende uansett, later det ikke til å være et problem at observasjon som metode i mitt tilfelle eksisterer på et spektrum og veksler mellom introspeksjon på den ene siden og ekstrospeksjon på andre, i en og samme forskningssammenheng.

2.3.2 Feltdagbok

Et yndet supplement til observasjon som metode, uavhengig om denne er ekstro- eller introspektiv, er notatboka. Løkken legger lite imellom i sin karakteristikk av notatvirksomhet, og skriver: «Notatboken er den kvalitative forskerens viktigste redskap»³⁶ (Løkken, 2012, s. 77). Det er lett å forstå Løkkens begeistring for notatboka, om man tar i betraktning hvor lite verdi en observasjon vil ha om man har glemt den når analysen skal skrives. I forskningsdesignet som foreligger vil muligheten for å nedfelle notater underveis i observasjonen imidlertid ikke være til stede. Det vil være upassende å ta frem en notatbok og begynne å notere ned sine observasjoner mens man fremfører en trylleforestilling, og en etterskuddsvis nedskrivning av betraktningene i feltdagboks form, synes derfor passende som et alternativ. Dette får overhendig støtte av Brottveit, som skriver: «Når man foretar observasjoner, er det viktig å gjøre bruk av feltdagbok» (Brottveit, 2018, s. 103). Feltdagbok og observasjon går altså forskningsmetodisk hånd i hånd på generelt grunnlag, og sistnevnte er fremfor alt et kjærkomment alternativ når notatbok er utelukket. At feltdagboken skrives etter at observasjonene er gjort, medfører dessuten at refleksjonene finner sted utenfor handlingen og blir dermed et eksempel på Schöns begrep om refleksjon-over-handling. I bestrebelsen på å bekle rollen som en reflekterende praktiker er i så måte forskningsmetodevalget komplett: Observasjonene in situ åpner for refleksjon-i-handling og feltdagbokskrivning ex situ åpner for refleksjon-over-handling.

³⁶ Kandidatens understreking.

3.0 Empiri

Denne studien kan betegnes som særlig empirinær. Dette fordi forskningsgjenstanden først og fremst er mine egne forestillinger. Å forske på sin egen praksis kan tenkes å komme med noen utfordringer. Faktisk skriver tryllekunstner og sivilingeniør Peter Prevos følgende, i boka *Perspectives on Magic: Scientific views on Theatrical Magic*: «Most of the work [in the field of studying magic] has been undertaken by practicing magicians themselves, who are limited by their own internal perspective»³⁷ (Prevos, 2013, s. 132). Han retter altså søkelyset mot at den forskende tryllekunstneren kan være begrenset av sine egne, interne perspektiver. Den samme problemstillingen er kjent i vitenskapsteorien. Eksempelvis skriver Dalland: «På forhånd har vi tanker om temaet vi har valgt og kanskje også om hva vi tror vi vil finne ut av» (Dalland, 2017, s. 61). Det later til at bekymringen er at nærheten til feltet kan føre med seg en sneversynthet. Dalland skriver senere at enkelte ser distanse som en fordel, ettersom den forskende da vil se det som skal forskes på med større grad av nøytralitet (Dalland, 2017, s.61). I dette prosjektets sammenheng består imidlertid ikke forskningen utelukkende av å betrakte egen praksis. Et viktig tillegg til undersøkelsen av egen empiri, er som nevnt nitid gransking av teaterteori og annen relevant litteratur. Gjennom å undersøke forestillingene med en tydelig teoretisk optikk, skulle muligheten være til stede for i noen grad å unngå rene subjektive vurderinger. Samtidig ble det etablert i kapittel 2.2.3 at forforståelse ikke nødvendigvis er noe negativt, men snarer noe som er en helt naturlig del av forståelsesdannelse. I tillegg skriver kunstprofessor John O'Toole i boka *Doing Drama Research* at forskning som baserer seg på refleksjon over egen praksis motsetter seg det tradisjonelle synet om at avstand er et ideal (O'Toole, 2006, s. 57). Prevos' og Dallands utsagn løfter likevel fram viktigheten av å ha en *bevissthet* knyttet til egen rolle i det man går inn en undersøkelse.

Faktisk kan det på et vis også sies å komme med en fordel å forske på egen performativ praksis. Böhnisch skriver følgende om å undersøke flere visninger av en og samme produksjon: «Dette blir spesielt krevende om man velger en produksjon som spilles sjelden og/eller på mange ulike steder – noe som er vanlig når det gjelder teater for svært unge tilskuere» (Böhnisch, 2010, s. 141). Om noen andre enn meg skulle forsket på mine forestillinger, ville det vært en potensiell utfordring for dem å følge meg rundt i landet. For mitt vedkommende spiller det imidlertid ingen rolle hvor ofte eller på hvilke steder forestillingene spilles, ettersom jeg er uløselig knyttet til dem: Der de er, er jeg.

³⁷ Kandidatens understrekinger.

3.1 Langtidsakkumulert empiri

At analysegjenstanden er egen praksis, gjør at det empiriske grunnlaget for denne teksten er nokså omfattende. I skrivende stund har jeg 12 års virke som yrkesaktiv barnetryllekunstner bak meg. Som nevnt i kapittel 2.2.4 har dette avstedkommet en hel del taus kunnskap, eller med Donald Schöns ord: En mengde «professional know-how» (Schön, 2001, s. 52), som kommer til uttrykk mens jeg opptrer, uten at jeg nødvendigvis har begreper om hva som rører seg i den sceniske fremstillingen i teaterteoretisk forstand. Når jeg drøfter oppgavens problemstilling, er det altså på bakgrunn av årevis med internalisert kunnen. Datagrunnlaget er i stor grad det som innen kunsthistorien kalles «[...] the researcher's own bodily knowledge» (Parker-Starbuck & Mock, 2011, s. 211). Jeg vil gjennom drøftingen referere til forestillingene samt hendelser og årsakssammenhenger derunder, til dels på nokså generelt grunnlag, ettersom årevis med erfaring har gitt meg en ganske solid pekepinn på hvordan mine barnetrylleforestillinger samlet sett typisk fortone seg. Oppgaven inneholder ikke noen egen del der jeg systematisk redegjør for konkrete visninger, fordi mitt prosjekt ikke går ut på å analysere enkeltforestillinger, men snarere er en behandling av «barnetrylling» konseptuelt, med mine egne forestillinger som viktigste praktiske referanse. Likevel er en nokså grundig gjengivelse av forestillingens arkitektur gjengitt som vedlegg,³⁸ og dette kan være hendig som et oppslagsverk særlig der dette er opplyst, men også generelt. I tillegg til å være en nokså rommelig, skriftlig redegjørelse av forestillingens gang, består vedlegget av 13 bilder fra ulike forestillinger som empirisk supplement til den skriftlige skildringen. Fotodokumentasjon og figurerer vil også komplementere drøftingsdelen av denne oppgaven.

3.2 Datainnsamling fra prosjektperioden

I tillegg til den langtidsopparbeidede empirien redegjort for i det overstående, har jeg spilt 15 forestillinger i løpet av prosjektperioden, mellom august 2020 og desember 2020. Alle planlagte forestillinger for 2021 (og en del for 2020), ble avlyst som følge av Covid 19-pandemien. Under forestillingene ble det gjort observasjoner jf. kapittel 2.3, og eksempler på relevante betraktninger derfra vil gis fortløpende i drøftingen med henvisning til korresponderende oppføring i feltdagbok i form av vedlegg. Observasjonene er utført som det Dalland kaller «ustrukturert observasjon» (Dalland, 2017, s. 104). Kjennetegnende for disse er at man ikke på forhånd har bestemt seg for hva man skal se etter (Dalland, 2017, s. 104). Med utgangspunkt i hvor godt jeg allerede kjenner mine egne forestillinger, er dette grepet valgt helt bevisst, ettersom ustrukturert observasjon, med Dallands ord, kan føre til at man ser saken «[...] med

³⁸ Vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

friske øyne» (Dalland, 2018, s. 104). På et overordnet plan samsvarte alle observasjonene fra prosjektperioden med det jeg har erfart gjennom min flerårige praksis. Med dette menes at publikum i det store og hele reagerte i henhold til det forventede, og at mine utspill kunne gjøres som normalt, uten noen store overraskelser for min del. Nevneverdige avvik fra dette vil refereres på aktuelle steder i drøftingen.

4.0 Teori

I det kommende følger en redegjørelse for det teoretiske bakteppet som vil gjelde for diskusjonen i kapittel 5.0 «Analyse og drøfting». Valget har falt på teori som i stor grad befatter seg med det dynamiske forholdet mellom publikum og sceneaktør som utspiller seg under en teaterhendelse, samt teori om publikumsdeltakelse, og dette er gjort som følge av analysegjenstandens sterkt interaktive beskaffenhet. Innledningsvis er tatt med noen generelle betraktninger om performance på et allment plan.

4.1 Performance

At performanceteori sees som en passende del av det teoretiske bakteppet for prosjektets agenda, skyldes at trylling for barn er en performativ praksis. Det kan synes en smule åpenbart, men legger man til grunn de mange kilder som peker på at tryllekunstnere i stor grad ikke er seg bevisste deres fags teaterfaglige beskaffenhet (eller i hvert fall ikke tar denne på alvor), deres fraværende arbeid med alle performative anliggender og monomane fokus på trylletriksene i seg selv, synes det sømmelig å fastslå dette en gang for alle. Eksempelvis maler den britiske barnetryllekunstneren Malcolm Yaffe følgende nokså dystre bilde:

The most common snare for the novice magician is that, merely because he can perform a number of mechanical actions in such a way that an audience is unlikely to guess how the magic is brought about, he assumes he is ‘entertaining’. He concludes that, if he buys props from dealers, follows the patten outlined in the instructions and rehearses vigorously, he has equipped himself with the tools necessary to represent himself as a children’s entertainer. This clearly cannot be so. Otherwise, anyone with a few shekels and time to spare could set himself up as a children’s entertainer – as, I’m afraid, a great many do (Yaffe, 2008, s. 2).³⁹

Men selv om mange tryllekunstnere i dette lyset ser ut til å mangle forståelse for at de er performere, trenger man ikke grave dypt i performanceteorien for å finne belegg for at de er det. Enkelte kilder, som kunstkritiker Roselee Goldberg, gjør det enkelt nok for noen og enhver

³⁹ Det er en gjennomgående tone i mye av den litteraturen som eksisterer om trylling at tryllekunstnere mangler performativ kompetanse. Eksempelvis skriver Tony Middleton: «The sad truth is that many magicians have no idea how to perform» (Middleton, 2011, s. 159), Danny Orleans: «Most [magicians] don’t have a degree in theatre» (Orleans, 2015, s. 25), David Kaye: «The majority of magical performance is mediocre» (Kaye, 2005, s. 20) eller Ken Weber: «Most magic sucks» (Weber, 2003, s. 29).

å kalle virket sitt performance. Hun skriver: «By its very nature, performance defies precise or easy definition beyond the simple declaration that it is live art by artists», og føyer dessuten til at «[...] each performer makes his or her own definition» (Goldberg, 2001, s. 9). Andre går lengre i forsøket på å få taket på performancebegrepet. I boka *Performance Studies: An Introduction*, gjør den viktige performanceteoretikeren Richard Schechner rede for performancebegrepets vidløftige meningsinnhold og betegner blant annet performance som «showing doing» (Schechner, 2002, s. 22). Han skriver: «"Showing doing" is performing: pointing to, underlining, and displaying doing»⁴⁰ (Schechner, 2002, s. 22). Altså, når man viser fram noe man gjør, kan det ifølge Schechner kalles performance. Trylling er en scenisk syssel nettopp med mål om å «vise noe fram» for et publikum. Om man altså er av den oppfatning at man som tryllekunstner ikke trenger å arbeide med materialet sitt ut ifra noen tanke om det skal være teaterfaglig tilfredsstillende, vil det stadig, jamfør definisjonene over, være mulig å plassere tryllingen innenfor det performative. Schechner skriver videre at performance kan finne sted i åtte ulike situasjoner, og den tredje av disse betegner han «in sports and other popular entertainments»⁴¹ (Schechner, 2002, s. 25). Også når det gjelder performancens *funksjon*, gjør Schechner en punktvis inndeling som kan brukes til støtte for å kalle trylling performance. Øverst på listen skriver han: «To entertain» (Schechner, 2002, s. 38). Ser man trylling som en fremvisning av triks (showing doing), med henblikk på å underholde (to entertain), er det altså per definisjon performance.⁴²

4.1.1 Feedbacksløyfer

En annen toneangivende, nåtidig performanceteoretiker er Erika Fischer-Lichte. Hun lanserte i 2004, i boka med originaltittelen *Ästhetik des Performativen*, idéen om at det dynamiske forholdet mellom scene og sal under en teaterbegivenhet kan beskrives som en selvopprettholdende feedbacksløyfe. I den engelske oversettelsen kan vi lese: «In short, whatever the actors do elicits a response from the spectator, which impacts on the entire performance. In this sense, performances are generated and determined by a self-referential and ever-changing feedback loop» (Fischer-Lichte, 2008, s. 38).

Det er særlig andre setning i dette sitatet en bør merke seg, for Fischer-Lichtes begrep må ikke reduseres til å forstås som en beskrivelse av en dynamisk prosess som forekommer som en

⁴⁰ Kandidatens understreking.

⁴¹ Kandidatens understreking.

⁴² Den her nokså forenklete forklaringen av «performance» må ikke tas Schechner til last. Under kapittelnavnet *What is performance?* bruker han 22 sider på å gi et svar (Schechner, 2002, s. 22-44), men de enkeltelementer som er løftet fram her sees som tilstrekkelige for å kunne plassere trylling under performanceparaplyen.

konsekvens av en performance. Hun har ikke med termen «feedbacksløyfe» kun satt ord på en sanselig/perseptuell utvekslingsprosess mellom aktør og publikummer som ethvert publikum eller enhver scenisk aktør har kunnet kjenne på egne kropper i uminnelige tider allerede.⁴³ Snarere forsøker hun å tilkjennegi hva det er som gjør performance til performance, og sporer dennes grunnleggelse tilbake til den samtidige, kroppslige tilstedeværelsen⁴⁴ av aktør og publikummer i et rom (Fischer-Lichte, 2008, s. 32). Hennes bidrag til performanceteorien er at slik tilstedeværelse ligger til grunn for dannelsen av en dynamisk prosess, og at denne er et *konstituerende* element ved performance; feedbacksløyfen *generer* og *bestemmer* performansen, som hun skriver (Fischer-Lichte, 2008, s. 38). Hun eksemplifiserer med at man kan lage en omhyggelig plan for et scenisk forløp, og følge denne planen til hver minste detalj fra forestilling til forestilling, men at hver iterasjon likevel vil avvike fra de øvrige: «Each so-called repetition deviates from the previous one»⁴⁵ (Fischer-Lichte, 2008, s. 51). Avvikene forekommer som en konsekvens av at performance er øyeblikkets kunst, eller med Fischer Lichtes egne ord: «Performance [...] is fleeting, transient and exists only in the present»⁴⁶ (Fischer-Lichte, 2008, s. 75). Hun skriver også: «The audiences perception influences the performance from the outset and affects all participants reciprocally, so that energy begins to circulate in the performance space» (Fischer-Lichte, 2008, s. 59). Denne sirkulerende energien vil være ulik fra gang til gang og er altså i Fischer-Lichtes terminologi et «[...] defining principle of theatrical work» (Fischer-Lichte, 2008, s. 39).

To sentrale punkter i Fischer-Lichtes performanceteori utkrystalliserer seg i dette lyset:

- 1) Fokuset på den dynamiske utvekslingsprosess mellom sal og scene som et grunnleggende kjennetegn ved - og en forutsetning for - performance.
- 2) Performance som en hendelse; at den kun kan eksistere i øyeblikket.

At valg av teoretisk fokus blant annet har falt på Fischer-Lichte, skyldes, som vil fremgå av kapittel 4.1.3 «Publikumsdeltakelse», at den performative praksis som er analysegjensstand i

⁴³ Faktisk skriver Siemke Böhnisch at det blant teoretikerne er helt ubestridt at en slik utvekslingsprosess finner sted (Böhnisch, 2010, s. 65).

⁴⁴ I den engelske oversettelsen lyder Fischer-Lichte: «The bodily co-presence of actors and spectators enables and constitutes performance» (Fischer-Lichte, 2008, s. 32). «Samtidig, kroppslig tilstedeværelse» er min oversettelse. Siemke Böhnisch har foreslått oversettelsen «ko-presens» (Böhnisch, 2010, s. 106). Jeg har imidlertid gått vekk fra denne da «ko-» ikke er et vanlig prefiks i norsk språk. Normalt ville man heller benyttet prefikset «sam-». Dermed kunne man foreslått «sampresens» som en bedre norvagsisering, men det er heller ikke vanlig å bruke ordet «presens» om «tilstedeværelse» på norsk. I dette lyset synes det bedre å betegne fenomenet: «samtidig, kroppslig tilstedeværelse».

⁴⁵ Kandidatens understreking.

⁴⁶ Kandidatens understreking.

dette prosjektet er grunnleggende interaktiv. Fischer-Lichtes feedbacksløyfer synes særlig treffende og anvendelige for den type forestillinger som foreligger, og det sentrale fokuset på performance som en hendelse likeså. Et interaktivt publikum kan godt synes både kjennetegnende og bestemmende for en viss type uttrykkstradisjon, men ettersom alle publikum er ulike, og de enkelte reaksjoner fra gang til gang unike, er det ikke tilstrekkelig å peke på interaksjonen konseptuelt. Det er nødvendig å forholde seg til de variasjoner som forekommer fra gang til gang og sted til sted; å ta inn over seg teaterhendelsens øyeblikkelige beskaffenhet.

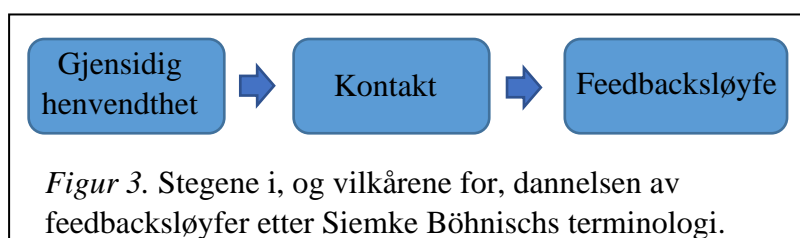
4.1.2 Siemke Böhnischs bidrag til Fischer-Lichtes feedbacksløyfe-tese

I sin doktorgrad fra 2010, *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere*, gjør Siemke Böhnisch et for anledningen svært så yndet bidrag til Fischer-Lichtes feedbacksløyfeteori. Bidraget består fremfor alt i at der Fischer-Lichte fokuserer på *at* det finner sted en feedbacksløyfeprosess i enhver teaterhendelse, tar Böhnisch sikte på å forklare hvilke faktorer som karakteriserer og bestemmer en slik prosess (Böhnisch, 2010, s. 109). Hun skriver: «Jeg ønsker å kunne beskrive *hvordan* publikum og aktører påvirker hverandre, det vil si, *hvordan* feedbacksløyfer fungerer» (Böhnisch, 2010, s. 116).

Böhnischs tilskudd til dette teoretiske nedslagsfeltet sees som kjærkomment av to grunner. For det første ser Böhnisch på teater for barn helt spesifikt, mens Fischer-Lichte er generell. Böhnischs analysegjensstand likner dermed mer på min egen, som også er intendert for et barnepublikum. Slik sett er det nærliggende å kunne forvente en særlig grad av formålstjenlighet i Böhnischs materiale. For det andre har Böhnischs forskning avstedkommet noen nye begreper, som det vil vise seg i drøftingsdelen av denne teksten at er svært anvendelige for mitt forehavende.

I doktoravhandlingen ser Böhnisch med et kritisk blikk på Fischer-Lichtes feedbacksløyfetelese, og et særlig kritikkpunkt later til å være Fischer-Lichtes nevnte påstand om at *alt* som skjer i et publikum påvirker sceneaktøren og vice versa. Böhnisch eksemplifiserer med en tenkt situasjon der salen er mørklagt, og aktørene på scenen i tillegg blendes av et sterkt, hvitt frontallys. I en slik situasjon vil det være umulig for aktørene på scenen å la seg påvirke av publikums eventuelle kroppslige uroligheter, simpelthen fordi disse ikke vil være synlige for de som befinner seg på scenen (Böhnisch, 2010, s. 102). Gjennom skråblikk som dette kommer Böhnisch fram til at det må dreie seg om *sansbare* reaksjoner for at de skal kunne inngå i feedbacksløyfen.

Men Böhnisch stopper ikke der. I forsøket på å forklare hva som ligger til grunn for opprettelsen av en feedbacksløyfe, definerer hun begrepet «henvendthet» (Böhnisch, 2010, s. 107). Selvforklarende nok innebærer det at eksempelvis en publikummer er henvendt med sin oppmerksomhet mot aktøren på scenen. Böhnisch foreslår dette begrepet fordi hun er i opposisjon til Fischer-Lichtes påstand om at den samtidige, kroppslige tilstedeværelsen er tilstrekkelig for dannelsen av en feedbacksløyfe. Hun hevder istedenfor at denne tilstedeværelsen *muliggjør* gjensidig påvirkning, men fastholder altså at den «[...] hverken garanterer eller generer den i særlig stor grad» (Böhnisch, 2010, s. 106). Böhnisch legger samtidig ikke skjul på at hennes begrep «henvendthet» heller ikke garanterer dannelsen av noen feedbacksløyfe, men understreker at slik henvendthet *sannsynliggjør* dannelsen av slike (Böhnisch, 2010, s. 107). Imidlertid må, for at en feedbacksløyfe skal kunne oppstå, aktørene på scenen også være henvendt med sin oppmerksomhet mot publikum. Dette fordi de må være i stand til å ta imot de innspillene publikum kommer med, for å kunne reagere på dem, og dermed bidra inn i feedbacksløyfen. Når begge disse vilkårene er til stede; aktørene er henvendt mot publikum, og publikum er henvendt mot aktørene, har man å gjøre med det Böhnisch kaller «gjensidig henvendthet» (Böhnisch, 2010, s. 107). En videre forutsetning for dannelsen av feedbacksløyfer i Böhnischs optikk, er begrepet «kontakt», og dette dannes altså som resultat av gjensidig henvendthet (Böhnisch, 2010, s. 138). Skjematisk er situasjonen denne:



4.1.3 Publikumsdeltakelse

Det kan for sakens anledning ikke gjøres tydelig nok hvor gjennomsyret barnetrylleforestillingene som er denne tekstens analyseobjekt er av publikumsdeltakelse. Tar man i betraktning det nære slektskapet mellom barnetrylling og barneteater gjort rede for i kapittel 1.3, kommer dette muligens ikke som noen overraskelse. Grunnleggeren av den britiske barne- og ungdomsteatergruppen *Theatre Centre*, Brian Way, skriver at publikumsdeltakelse i barneteater er et fenomen som *er*, og som ingen har funnet opp (Way, 1981, s. 1). Han utdyper og sier at når man spiller teater for barn, trenger man ikke «legge opp til» publikumsdeltakelse. Barna vil komme til å delta enten du som teaterarbeider vil det eller ikke. Driver man med

barnetrylling, vil man altså med en viss grad av sikkerhet kunne forvente at barna som ser på kommer til å gjøre seg aktive og bidra inn i feedbacksløyfen. Da synes det også rimelig å anta at forestillingen vil kunne profittere på å ha lagt opp til å nyttiggjøre seg denne deltakelsesiveren. Men mer om det i drøftingskapitlet. I denne omgang følger en redegjørelse for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for å forstå konseptet «publikumsdeltakelse».

I sin bok *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation*, skriver teaterforskeren Gareth White: «Of course all audiences are participatory. Without participation performance would be nothing but action happening in the presence of other people» (White, 2013, s. 3). Hans påstand er altså at alle publikum er deltakende simpelthen gjennom deres egenskap av å være nettopp et publikum. Dette er for øvrig analogt til Fischer-Lichtes tanker om at det er den samtidige, kroppslige tilstedeværelsen av aktør og publikummer som er det konstituerende element ved en performance, og at publikummets fysiske tilstedeværelse, persepsjon og respons gjør dem til bidragsytere til teaterhendelsen og derigjennom medskaper performansen (Fischer-Lichte, 2008, s. 32).⁴⁷

Så hvordan står da barneteatret i noen særstilling, jamfør Ways postulat? Hvis deltakelse finner sted i *alt* teater, kan Ways påstand om at publikumsdeltakelse i barneteater er et naturlig fenomen som forekommer av seg selv, synes en smule overflødig. Her er det imidlertid nødvendig med to presiseringer: For det første skrev Brian Way sin bok i 1981, altså lenge før dagens teaterteoretikere utviklet idéen om at alle publikum er deltakende. For det andre er det i Ways og denne tekstens sammenheng snakk om en eksplisitt form for deltakelse som er unik for publikum bestående av barn; det Böhnisch kaller en «ikke-diskré publikumsstil» (Böhnisch, 2010, s. 208). Denne ikke-diskré måten å være på, forklares blant annet av førsteamanuensis i sosiologi ved Universitetet i Sør-Øst Norge, Arild Danielsen, som et uttrykk for at barn ofte ikke har «[...] internalisert underforståtte regler for oppførsel [...] som det allmenne kunst- og kulturinteresserte publikum stort sett følger og forventer at blir etterlevd» (Danielsen, 2014, s. 23-24). Og det er dette forhold både Böhnisch og Way sikter til: at et barnepublikum vil være på tilbudssiden gjennom en hvilken som helst teaterhendelse, og i mindre grad enn et voksent publikum sitte passivt på plassene sine og observere i stille kontemplasjon.

⁴⁷ Det er også analogt til Schechners påstand om «showing doing» nevnt i kapittel 4.1: «Showing doing» forutsetter noen å vise *til*.

Ulike former for publikumsdeltakelse

Gareth White stiller seg tvilende til å kategorisere alle former for publikumsdeltakelse. Han skriver at han unngår det for ikke å virke preskriptiv, samt at «[...] a list of types of participation could soon proliferate to the point of absurdity» (White, 2013, s. 168). Brian Way på sin side, er mindre skeptisk til denne tanken, og deler inn publikumsdeltakelse i tre hovedtyper: spontan deltakelse, stimulert deltakelse og iscenesatt deltakelse (Way, 1981, s. 27-32).⁴⁸ En liknende sjablongering finner vi hos den tidligere nevnte Lise Hovik og hennes medforfatter, teaterviter og dramapedagog Lisa Nagel. I forsøket på å påbegynne det de kaller en «teori om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn», stiller de opp et kontinuum på seks divisjoner der «Lukket dramatisk verkorientert form» eksisterer helt til venstre og «Åpen improviserende interaktiv form» finnes lengst til høyre (Hovik & Nagel, 2014, s. 24). Det er viktig å merke seg at Hovik og Nagel beskriver *verkformer*, og ikke har laget en liste over seks ulike typer deltakelse. Snarere gjør de en inndeling av verk etter hvilken grad publikumsdeltakelsen *preger* dem. De beskriver riktignok ulike former for publikumsdeltakelse, men har til gode å kategorisere disse i seg selv. Hva gjelder kategorisering av ulike former for publikumsdeltakelse, dekkes imidlertid, tilsynelatende med ett unntak,⁴⁹ Hovik og Nagels former av Ways tredeling. For sakens anledning sees denne som svært anvendelig og hans termer vil derfor være de gjeldende for resten av denne teksten. For ordens skyld tas med en generell definisjon av publikumsdeltakelse på et overordnet plan. Her kunne jeg satt meg i gjeld til Hovik og Nagel, som har gjort en formidabel jobb med å differensiere begrepene «deltakelse», «interaktivitet», «medvirkning» og «medskapning» (Hovik & Nagel, 2017, s. 16-19), men i mitt forehavende synes det tilstrekkelig med en litt mindre kompleks tilnærming. White skriver: «My definition of audience participation is simple: the participation of an audience, or an audience member, in the action of a performance» (White, 2013, s. 4), og det er dette meningsinnholdet «publikumsdeltakelse» skal ha i den gjeldende sammenhengen. White er for øvrig en sentral referanse gjentagende steder i denne teksten der publikumsdeltakelse er et diskusjonspunkt.

Spontan deltakelse

Way beskriver denne formen for deltakelse som en bestående av uforutsette innspill i form av rop og forslag fra barna som ikke er tilsiktet fra regissøren eller skuespillernes side (Way, 1981, s. 27). Han eksemplifiserer med en scene fra *Pinocchio* der Gepetto skal lære Pinocchio å gå, men undres over hvordan han skal få det til. I følge Way er det ikke uvanlig i slike scener at

⁴⁸ Kandidatens oversettelse. Way kaller dem «spontaneous participation», «stimulated participation» og «directed participation» (Way, 1981, s. 27-32). Sistnevnte kunne like gjerne vært oversatt med «regissert deltakelse», men «iscenesatt» synes å passe bedre jf. korresponderende underoverskrift i dette kapitlet.

⁴⁹ Unntaket redegjøres for under overskriften «Iscenesatt deltakelse».

barna tar til orde og roper ting som «bøy knærne hans» uten at hverken regissøren eller den som spiller Gepetto egentlig har lagt opp til dette (Way, 1981, s. 29). Hovik og Nagel retter fokus på samme problemstilling og skriver at selv i den mest lukkede, verkorienterte formen, som legger opp til stille absorbert betraktning, vil noen av barna «[...] kanskje forsøke å medvirke gjennom kommentarer og tilrop» (Hovik & Nagel, 2014, s. 24). I forbindelse med trylleforestillinger av den typen som undersøkes her, kan eksempler på spontan deltakelse være at barna kommer med tilrop som har å gjøre med at artistens skolisse er løs eller at en rekvisitt stikker ut av tryllekofferten; i det hele tatt utilsiktede innspill. Når sant skal sies er mine forestillinger så gjennomsyret av stimulert og iscenesatt deltakelse at det kan være vanskelig for noen og enhver å vite når det er forventet at de skal komme med et tilrop eller ikke.⁵⁰

Stimulert deltakelse

Om stimulert deltakelse skriver Way at den har sitt utspring fra en direkte kontakt mellom skuespilleren og publikum. En anmodning om å være med, dersom publikummeren selv ønsker det (Way, 1981, s. 30). Den kan sies å være overlappende med det White beskriver som «audience participation where the invitation is implicit» (White, 2013, s. 40).⁵¹ Den vesentligste forskjellen fra spontan deltakelse er at utøveren i dette tilfellet *ønsker* deltakelse fra de som ser på, selv om ikke nødvendigvis alle godtar invitasjonen. I rammen av en trylleforestilling er gode eksempler på slik stimulert deltakelse når tryllekunstneren tar fram et hvitt silketørkle og sier at det er rødt, en tryllestav kollapser i hånden hans uten at han ser det eller liknende. Det har vært nevnt at barnetrylling er influert av engelsk pantomime, og denne påvirkningen kommer formentlig på sitt sterkeste til uttrykk gjennom den utstrakte forekomsten av stimulert deltakelse. Gareth White skriver: «Any audience at a British ‘panto’ will be familiar with its traditions that if they see one character begin to creep up on another they will shout, apparently spontaneously ‘he’s behind you’» (White, 2013, s. 41). Dette er en form for stimulert deltakelse; invitasjonen til å delta er implisitt. Denne typen deltakelse sammenfaller altså fullstendig med det som skjer under en barnetrylleforestilling når tryllekunstneren tilsynelatende ikke har kontroll på ting, og barna gjør tilrop for å irettesette eller opplyse ham.

Iscenesatt deltakelse

Ways siste form for deltakelse er den iscenesatte. Han betegner denne som en form der publikum henstilles til deltakelse gjennom direkte regi, og bruker nok en gang *Pinocchio* som

⁵⁰ Jeg vil returnere til poenget med usikkerhet rundt hva som forventes av publikum flere steder i drøftingsdelen av oppgaven.

⁵¹ White tillater seg nemlig å dele inn selve *invitasjonen* i fire kategorier, selv om han tar avstand fra å kategorisere deltakelsen i seg selv. Hans fire invitasjonsformer er: «overt invitation», «implicit invitation», «covert invitation» og «accidental invitation» (White, 2013, ss. 40-42).

eksempel. I en scene der Gepetto og Pinocchio trenger vind og bølger for å drive i land, kan publikum bes om å lage vind- og bølgebølger for å oppnå dette (Way, 1981, s. 32). I Hovik og Nagels terminologi heter det: «Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass» (Hovik & Nagel, 2014, s. 24). I sammenheng med en trylleforestilling, kan et eksempel på slik iscenesatt deltakelse være at barna instrueres om å rope et trylleord, gjøre magiske bevegelser med hendene sine eller en blanding av disse.

Men om iscenesettelser må en viktig oppklaring gjøres: Bruken av iscenesatt deltakelse begrenser seg nemlig ikke til fysisk og verbal sysselsetting fra tilskuerplass i den foreliggende sammenhengen. Og lengst til høyre i Hovik og Nagels tabell, under tittelen «Åpen, improviserende, interaktiv form», beskrives publikumsdeltakelsen som medskapende: «Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger [...]» (Hovik & Nagel, 2014, s. 24). Hovik og Nagel skriver dette i kontekst av at barnet er invitert til å delta på scenen. Og denne formen for deltakelse er ettertrykkelig representert i trylleforestillingene som her undersøkes, gjennom at enkelte barn inviteres opp på scenen for å bekle rollen som «trylleassistenter». Det kan på dette tidspunktet altså se ut som Ways inndeling av publikumsdeltakelse i spontan, stimulert og iscenesatt deltakelse kommer til kort. Men selv om et barn i medskapende og improvisatorisk utfoldelse ikke er «regissert»⁵² i streng forstand, vil det ikke være å tøyne begrepet og si at det er «iscenesatt». For resten av denne teksten skal altså slik medskapende, scenisk utfoldelse forstås som omfattet av begrepet «iscenesatt deltakelse».

⁵² Ways originalterm er som nevnt «directed participation».

5.0 Analyse og drøfting

I det kommende følger en utførlig behandling av oppgavens problemstilling. Diskusjonen vil spinne seg rundt de hovedfokus nevnt i kapittel 1.4, og har teoretisk forankring som gjort rede for i kapittel «4.0 Teori».

5.1 Publikumsdeltakelse

Det synes på sin plass å starte drøftingen med et blikk på det som av kandidaten sees på som et av de aller mest karakteristiske kjennetegnene ved barnetrylling; den ekstensive bruken av publikumsdeltakelse. Betraktningen av publikumsdeltakelse som et eklatant element ved barnetrylleforestillinger er ikke bare en subjektiv vurdering, men snarere et forhold også med litterær støtte. F.eks. skriver den amerikanske barnetryllekunstneren Danny Orleans at trylleforestillinger for barn er «[...] interactive in nature»⁵³ (Orleans, 2015, s. 37). At publikumsdeltakelse er et særlig påtagelig særtrekk ved forestillingstypen, gjør det i seg selv til et relevant analysefokus,⁵⁴ men det finnes også estetikkteoretiske grunner til å belyse akkurat dette aspektet. I antologien *Participation*, skriver professor i kunsthistorie Claire Bishop: «[...] it is useful to have underlined that now is the period when aesthetics has paid special attention to the whole notion of «openness» and sought to expand it»⁵⁵ (Bishop, 2006, s. 38). Med ordet «openness» refererer hun til nyere tiders kunstverkformer som søker å, med kunstkriter Nicolas Bourriauds ord: «[...] bring into play modes of social exchange, interaction with the viewer inside the aesthetic experience he or she is offered [...]» (Bourriaud, 2006, s. 162). Barnekulturforsker Faith Guss skriver ganske enkelt om dagens iscenesettelsespraksis at «Begrepet interaktivitet har blitt det nyeste *buzzordet*» (Guss, 2018, s. 26).⁵⁶ Relasjon og interaktivitet er altså på den kunstdiskursive dagsorden som aldri før, og i så henseende gjør barnetrylling og dens interaktive beskaffenhet seg særlig aktuell.

I den sammenhengen er det verdt å dvele litt ved det faktum at tryllekunstnere nærmest er fullstendig oversett av teaterteoretikerne. Gareth White nevner kun tryllekunstnere én gang i løpet av hele *Audience Participation in Theatre*, og da for å underbygge et poeng om at man som publikummer setter pris på å bevitne handlinger man ikke selv behersker (White, 2013, s. 78).⁵⁷ Også Brian Way gir kun én referanse til tryllekunstnere. Han skriver:

⁵³Dette resonnerer for øvrig godt med det etablerte poenget om at publikumsdeltakelse i barne-teateret er et fenomen som forekommer helt naturlig (se kapittel 4.1.3).

⁵⁴ Dessuten står publikumsdeltakelse som et godt eksempel på et virkemiddel barnetryllingen har felles med barneteatret.

⁵⁵ Kandidatens understreking.

⁵⁶ Original kursivering.

⁵⁷ Whites sitat er i sin helhet gjengitt og problematisert i denne tekstens kapittel 5.4.1.

What is this strange quality of magic? [...] Certainly, it is entirely different in kind from the wholly admirable work of the conjuror, the magician and the illusionist. Their magic is something that baffles the mind. Magic of the kind I am thinking of in Children's Theatre, with or without the active participation of the audience, has little to do with the mind, but is a thing of the heart and the feelings and the spirit (Way, 1981, s. 45).

Way går altså ikke nærmere inn på tryllekunstnere enn dette, men sitatet er interessant fordi det kaster lys over et besynderlig forhold ved magibegrepet; at teatermagi beskrives som noe som har med følelser å gjøre, mens magi innenfor trylling beskrives som noe som har med intellektet å gjøre. Jeg vil returnere til dette poenget i kapittel 5.4.1, men innledningsvis vil jeg reise spørsmålet: Hvorfor blir ikke barnetrylleforestillinger, som altså grunnleggende sett er å forstå som interaktive, viet mer oppmerksomhet i litteratur om interaktiv scenekunst?⁵⁸

Et tenkbart svar er at de som skriver bøkene ikke anser barnetrylleforestillinger som kunst. Det skulle i hvert fall ikke være en tanke bygd på sand. Flere teoretikere operer med et nærmest dikotomisk skille mellom «underholdning» på den ene siden og «kunst» på den andre. Eksempelvis skriver White: «Many other varieties of aesthetic theory are concerned with the ontology of art at this level: [...] What should be looked for to distinguish art from mere entertainment»⁵⁹ (White, 2013, s. 198) og i forordet til Fischer-Lichtes *The Transformative Power of Performance* kan man lese hvordan teatret i det tyske samfunnet har høy aktelse blant kunstkjennerne, mens teatret i USA, med alle sine Broadwayshow, i langt større grad forstås som underholdning (Carlson, 2008, s. 5). Den amerikanske klovneguruen Eli Simon, trekker i sin bok *The Art of Clowning* opp et liknende skille: «Whether you are clowning to create high art, [...] provide birthday party mirth or crack up your family and friends, I applaud your courage»⁶⁰ (Simon, 2012, s. xxiii). Selv om Simons budskap er at han bejubler alle klovner, fremgår det av formuleringen hans at han opererer med et konseptuelt skille mellom «høy kunst» og «bursdagsunderholdning». Mange av de anledningene der barnetrylling finner sted, er nettopp i barnebursdager (Berthelsen & Nordheim, 2000, s.103; Kaye, 2005, s. 15). I Simons

⁵⁸ Det er ikke bare White og Way som unngår å skrive utførlig om tryllekunstnere. Teaterteoretikere har generelt dette til felles. Prevos skriver: «The academic literature on theatre studies largely ignores magic as a performance art» (Prevos, 2013, s. 29).

⁵⁹ Kandidatens understreking.

⁶⁰ Kandidatens understreking.

optikk faller barnetryllingen dermed utenfor kunsten, og dette kan stå som et indisium på hvorfor barnetrylling ikke omfattes av kunsthitteraturen.

En liknende konklusjon kan man treffe via Hovik og Nagel. De er redaktører for boka *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Her legger de opp til en raus forståelse av begrepet om interaktiv scenekunst, idet de skriver: «Med dette forstår vi et bredt spekter av scenekunstpraksiser som på ulike måter og med ulike begrunnelser og formål inviterer barnepublikummet med som deltakere i forestillingen»⁶¹ (Hovik & Nagel, 2017, s. 5). Likevel nevner ikke boka deres tryllekunstnere med ett ord.⁶² Noe av årsaken til hvorfor, som i så fall vil være i tråd med forrige avsnitts refleksjon, kan se ut til å finnes i Hovik og Nagels egen penn litt senere i boka: «Parallelt med denne utviklingen er forskjellene mellom kunst for barn og unge og den kommersielle barnekulturen i ferd med å utviskes»⁶³ (Hovik & Nagel, 2017, s. 14). De gjør altså en tilsvarende inndeling mellom kunst på den ene siden og «kommersiell barnekultur» på den andre (selv om de hevder at forskjellene er i ferd med å utviskes). Om man forstår barnetrylleforestillinger som tilhørende den «kommersielle barnekulturen», og samtidig ser en slik tilhørighet i dikotomisk relasjon til barnekunst for øvrig, er det ikke rart at teaterteoretikerne hopper bukk over denne praksisen når de viser til eksempler på bruk av publikumsdeltakelse i scenekunst for barn og unge. Et slikt syn resonnerer godt med kunstkritiker og filosof Arthur Dantos teori om en «kunstverden», og at det som skal forstås som kunst må defineres som sådant av kunstinstitusjonen (Danto, 1964, s. 580). Dersom Danto har rett, og det rådende paradigmet ikke anerkjenner barnetrylling som kunst, gir det seg selv at denne praksisen ikke inngår i den relasjonestetiske diskusjonen. På den annen side er det ikke alle som ser kunst og kommersiell kultur som gjensidig ekskluderende størrelser. Forfatterne bak boka *Med kjærlighet til publikum* differensierer mellom det de kaller «kunstnerisk orientert», «pedagogisk og dannelsesorientert» og «markeds- og underholdningsorientert» barnekultur, men samler alle disse under fellesbetegnelsen «barnekultur» (Hernes et al., 2010, s. 18). I en slik betraktningssmåte later det ikke til å være noen prestisje- eller verdimeslige avvik mellom de ulike typene, selv om de altså har ulike kjennetegn. Det kommersielt orienterte og det kunstnerisk orienterte er for dem likeverdige medlemmer av kategorien «barnekultur». Det er dermed ikke uproblematisk å utpeke

⁶¹ Kandidatens understrekinger.

⁶² Boka er en antologi, og har flere bidragsytere. Besnærende er det i så måte å bemerke at én av bidragsyterne er en klovn (Katja Brita Lindeberg), ettersom klovning er en uttrykksform som deler mange fellestrekk med barnetrylling.

⁶³ Med «denne utviklingen» viser forfatterne tilbake til en redegjørelse for at deltakerbasert praksis i barnekulturfeltet har grepet mer om seg den senere tiden (Hovik & Nagel, 2017, s. 14).

barnetryllingens eventuelt manglende kunstneriske beskaffenhet som årsak til hvorfor teaterlitteraturen er taus på dennes område.

En annen grunn til at de nevnte kilder ikke skriver om tryllekunstnere, på tross av deres tilsynelatende selvskrevne relevans i det aktuelle forehavende, kan tenkes å være en holdning om at tryllekunstnere selv bør være bebyrdet med å skrive om trylling. Om dette må imidlertid innvendes at vitenskapen først og fremst skapes av akademikere (Schön, 1981, s. 33; Kershaw et al., 2011, s. 63). Til sammenlikning er det ikke slik at kun skuespillere skriver om teater. Snarere er det gjerne teaterkritikere og -vitere som tar seg av dette. Det skulle altså ikke være noe i veien for at en trylleteoretisk diskurs kunne funnet sted parallelt med, og relativt uavhengig av, det praktiske tryllekunstnerfeltet. Etter et slikt resonnement skulle det kunne tenkes å være noe med trylling konseptuelt som gjør det uattraktivt for akademikerne. På den annen side har klovning, som på mange måter deler formmessig uttrykk med barnetryllingen, en rekke skoler på lavere og høyere nivå (Simon, 2012, s. 2). Simon begrunner dette blant annet med at «[...] clowning focuses on the precise areas of growth that any serious Stanislavski-based actor training program addresses» (Simon, 2012, s. 3). I dette lyset ser det altså ut til at klovningens innpass i de akademiske kretser kan begrunnes ut fra uttrykksformens nære relasjon til Stanislavskijs skuespillerlære. At barnetrylling, og trylling for øvrig, mangler et slik teoretisk brorskap med etablerte akademiske disipliner, kan tenkes å være én grunn til at det knapt finnes studier i trylling på akademisk nivå,⁶⁴ og hvorfor en teoretisk diskusjon knapt er å finne på utsiden av det praktiske feltet. Når alt kommer til alt, vil en endelig avklaring av dette spørsmålet formentlig forandre en helt separat studie. Teaterteoriens ordknapphet på barnetryllingens område gjør imidlertid at en besiktigelse av dennes interaktive særpreg i denne sammenhengen blir desto mer betimelig og interessant.

5.1.1 Publikumsdeltakelse og feedbacksløyfer

I forestillingene som her undersøkes, opprettes en feedbacksløyfe nærmest fra første sekund av forestillingen.⁶⁵ Dette kan observeres og forklares med Böhnischs termer «henvendthet» og «kontakt». I det tryllekunstneren gjør entré, ser han direkte på publikum; jeg er direkte henvendt til barna. Barna er i det store og det hele også direkte henvendt med sine blikk tilbake mot meg. I Böhnischs optikk, er dette vilkår som må være oppfylt for dannelsen av en feedbacksløyfe

⁶⁴ Noen svært få unntak finnes, og de befatter seg gjerne med psykologien bak det å bli «lurt» av et triks, som engangskurset ved Harvard University *Con Men, Neuroscience and Magic* i 2014 (Kaliszewska, 2015, 1. avsn.), men profesjonsstudier der man lærer å bli tryllekunstner, finnes ikke (Middleton, 2011, s. 278; Prevos, 2013, s. 43).

⁶⁵ Se for øvrig vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

(Böhnisch, 2010, s. 138). Selv om Böhnisch fastholder at slik gjensidig henvendthet ikke garanterer, men kun sannsynliggjør dannelsen av en feedbacksløyfe, vil det alltid oppstå en feedbacksløyfe i mine forestillinger, og grunnen kan se ut til å ligge i at det dreier seg om en ganske bestemt form for henvendthet. Böhnisch ser på teater for barn, og barnas kroppslige og auditive bidrag til teaterhendelsen som følge av at de er ikke-diskré av natur, men understreker at «[...] iscenesettelsen i svært liten grad bygger på eller er avhengig av helt bestemte bidrag fra barna»⁶⁶ (Böhnisch, 2010, s. 221). Her divergerer mine forestillinger markant fra Böhnischs analyseobjekt, og det kommer til uttrykk allerede i åpningen. Det første jeg gjør etter introduksjonen er nemlig å gå slukøret ut på scenen, se oppgitt på publikum og kommentere at jeg synes velkomsten var for dårlig. Deretter instruerer jeg publikum om å juble mye mer neste gang jeg entrer scenen (et eksempel på iscenesatt deltakelse). Jeg går så av og introduserer meg selv på nytt.⁶⁷ At jeg ikke gjør noen bestrebelse på å opprette noen fjerde vegg, eller på annen måte skape avstand til publikum, gjør at man kan snakke om en type henvendthet som likner mer på den som finner sted mellom en lærer og en skoleklasse. Selv om en lærer nødvendigvis må ha en viss kontroll over en klasse, kan henvendtheten dem imellom ofte sies å være mer preget av direkte samtale. Særlig dersom læreren gjør bruk av det som i pedagogikken kalles et «dialogisk klasserom», der hensikten er å stimulere til læring gjennom frekvent ordveksling mellom klasse og pedagog, fremfor enveisformidling og test av kunnskaper (Arneberg & Overland, 2013, s. 65). En slik umiddelbar toveiskommunikasjon kan også sies å finne sted i mine forestillinger. Det er en eksplisitt og direkte henvendthet som fører til kontakt fra første stund, og vilkårene for en dannelsen av en feedbacksløyfe er dermed oppfylt.

Det lille åpningsritualet beskrevet over har et par implikasjoner for hvordan man kan begripe forestillingene i teaterteoretisk forstand. For det første sammenfaller ritualet med det Gareth White kaller «warm-ups». Han understreker viktigheten av slike i interaktivt teater for å kondisjonere publikum til å delta (White, 2013, s. 95). Dette resonnerer godt med Faith Guss' syn på den samme problemstillingen, som skriver at vi må «[...] gi klare signaler om hva som forventes av deres [barnas] deltakelse» (Guss, 2018, s. 64). For det andre igangsetter denne hendelsessekvensen en feedbacksløyfe fra start, og rydder all eventuell tvil knyttet til hvorvidt barna skal forholde seg rolig eller agere mer i henhold til sin ikke-diskrete natur, av veien fra begynnelsen. I skarp motsetning til Böhnischs analysegenstand, der forestillingene altså hverken legger opp til eller gjør seg avhengig av publikumsdeltakelse, sendes et tydelig signal

⁶⁶ Kandidatens understreking.

⁶⁷ Se for øvrig vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

fra første stund om at barnas bidrag så visst er både velkomne og ønsket. Det neste som skjer i forestillingen er at jeg retter oppmerksomheten min mot ett spesifikt barn, og sier: «Før vi begynner; kan du bare holde denne for meg?», går mot barnet og rekker det en oppblåst ballong. Idet barnet strekker hendene ut for å ta imot ballongen, slipper jeg den, og den farer gjennom luften som følge av at den ikke er knytt. Jeg snur meg raskt nok til «ikke å oppdage» det som har skjedd.⁶⁸ Dette avstedkommer i nesten alle tilfeller store latterbrøl fra barna, ledsaget av at de prøver å rope til meg hva som har skjedd. Jeg reagerer dernest på disse kollektive tilropene, og man kan i aller høyeste grad snakke om en feedbacksløyfe. Men foruten å holde liv i feedbacksløyfen, besørger denne lille hendelsen et annet formålstjenlig aspekt, ifølge teater teorien. White skriver at kollektiv latter hjelper publikum å oppnå en fellesskapsfølelse (White, 2013, s. 132). Å få barna til å le sammen helt i starten av forestillingen blir dermed et yndet delmål for den sceniske strategien ettersom det nettopp er ønskelig fra min side at publikum i stor grad skal te seg som en enhet og bidra rikt med kollektive tilrop og latter. Fischer-Lichte på sin side, skriver at publikums respons ikke utelukkende bestemmes av det de får se på scenen, men også av oppførselen til medpublikummere (Fischer-Lichte, 2008, s. 36). Å få så mange som mulig til å le tidlig i forestillingen bidrar slik sett til at publikum intoneses på hverandre og blir samstemte i sitt lynne fra start; et sømmelig bidrag mot målet om kollektiv respons.

Åpningssekvensen representerer for øvrig et uomtvistelig eksempel på et grunnleggende kjennetegn ved interaktivt teater, ifølge White. Han skriver: «[...] the interactive work is prepared so that it has gaps to be filled with the actions of participating audience members» (White, 2013, s. 30). Mellom øyeblikket der jeg slipper ballongen, og det der jeg reagerer på barnas tilrop, er det nettopp et slikt hull i det dramaturgiske rammeverket. Barnas latter og tilrop er det som gjør at jeg tar innover meg at ballongen har fart av sted; de fyller et planlagt hull i den sceniske visningen. Men disse tilropene – som for ordens skyld er et eksempel på stimulert deltakelse – er ikke det første stedet i forestillingen der barna fyller et tomrom. Uten et barn å rekke ballongen til i utgangspunktet, hadde jeg nemlig ikke kommet videre i forestillingen.

For å tydeliggjøre kan en tenke seg at jeg står på stuegulvet hjemme for å øve på forestillingen. Allerede fra start må jeg i så fall «se for meg» et reagerende og interagerende barnepublikum

⁶⁸ Dette er et eksempel på bruk av det som i teater teorien kalles «dramatisk ironi». Publikum vet tilsynelatende mer enn aktøren på scenen (tryllekunstneren har ikke fått med seg at ballongen har blåst av gårde). Med unntak av Malcom Yaffe, som kaller det «they see, you don't» (Yaffe, 2008, s. 15), benevner samtlige kilder om barnetrylling brukt i dette prosjektet det samme fenomenet «look, don't see». Det kan bære bud om at forfatterne ikke har teaterterminologien under huden, noe som i så fall kan tenkes å skape avstand til teaterfeltet for øvrig. Dette vil dermed kunne støtte min antagelse om at barnetryllingen kan profitere på å sette seg i en større sammenheng.

for i det hele tatt å komme videre med handlingsgangen. Fischer-Lichte kaller feedbacksløyfer et konstituerende element ved performance som sådan (Fischer-Lichte, 2008, s. 38), og Böhnisch skriver om hvordan en teaterhendelse for barn ikke ville vært den samme uten barnas tilstedeværelse (Böhnisch, 2010, s. 75). I Böhnischs terminologi betraktes barna som et ufravikelig kjennetegn ved barneteatrets egenart. Deres ikke-diskrete tilstedeværelse setter et unikt preg på teaterhendelsen og er del av det som gjør barneteater til barneteater (Böhnisch, 2012, s. 215). For mine trylleforestillinger del kan man slå disse to synene sammen: Barnas tilstedeværelse og bidrag er ikke bare med å sette et unikt *preg* på det som skjer i rommet. Deres tilstedeværelse og bidrag er et konstituerende element ved barnetrylleforestillinger som sådanne.⁶⁹ Uten deres innspill, ville ikke forestillingen gått fremover. Deres deltakende måte å være publikum på, er en umistelig komponent i selve barnetryllingens vesen. Barnas bidrag, og den særlig potente feedbacksløyfen de er med å utgjøre, er ikke til å komme utenom når man spiller det som her omtales som barnetrylleforestillinger. Barna er i dette lyset så sentrale, handlende aktører at man i grunn kan sette spørsmålstegn ved den bestemmelsen som ble gjort i kapittel 1.2.1. Det spilles simpelthen ikke kun *for* barna. I så henseende skylder jeg takk til Faith Guss, som allerede har gjort et poeng ut av dette i forbindelse med teater for barn. Hos Guss heter det: «I tilfeller der barns verbale og/eller kroppslige med-virkning (*sic*) bidrar reelt til den performative estetikken, må det som tidligere ble omtalt som «teater for barn» [...] nå omtales som «for og med barn»» (Guss, 2018, s. 29). Slik sett skulle man kunne ta til orde for at det ikke lenger dreier seg om trylling *for* barn, men snarere trylling *for og med* barn.⁷⁰

5.1.2 Iscenesatt deltakelse

Særlig én form for deltakelse sees det som interessant å besiktige nærmere. Som redegjort for i kapittel 4.1.3 er det en helt bestemt bruk av virkemidlet som utmerker seg i barnetryllingen. Nemlig den der en publikummer inviteres opp på scenen for å delta aktivt i det sceniske forløpet. I forbindelse med egen praksis, men også i henhold til litteraturen, er tradisjonen å benevne slike publikummere «trylleassistenter».⁷¹ Men termen kan sies å være noe misvisende, for som

⁶⁹ Böhnisch identifiserer for ordens skyld også barna som konstituerende når hun skriver: «Jeg betrakter barna som en viktig bidragsyter til teaterhendelsen og tilskriver dem dermed en formende subjektposisjon» (Böhnisch, 2010, s. 54). Forskjellen her er at forestillingene Böhnisch analyserer *kunne vært spilt* uten barn i salen.

⁷⁰ Begrepsavklaringen blir likevel stående som den er fordi denne sistnevnte måten å forstå barnetrylling på er en erkjennelse jeg er kommet til underveis i prosjektet, gjennom de refleksjoner dets art har ført med seg, og derfor bør synliggjøres som sådan. Dessuten er forestillingene uansett primært *for* barn jf. kapittel 1.2.1, selv om de preges av et ikke-diskre publikum og iscenesettelse av disse.

⁷¹ Det er dette begrepet jeg bruker. I den engelskspråklige litteraturen veksles det i det store og hele mellom tre begreper. Eksempelvis opererer Orleans med «helpers» (Orleans, 2015, s. 39), mens Kaye bytter mellom «assistants» (Kaye, 2005, s. 41) og «volunteers» (Kaye, 2005, s. 34). Det har ikke vært avdekket noe øvrig begrep i den litteraturen som er brukt.

kommende del av diskusjonen vil vise, er det definitivt mulig at iscenesettelsen arter seg som noe ganske annet enn *assistanse*.

Et godt eksempel på bruk av iscenesatt deltakelse i de aktuelle forestillingene, er situasjonen der tryllekunstneren skal forandre fargen på et silketørkle fra hvit til rød.⁷² Aller først gjøres en sekvens der jeg spør barna om de har noen forslag til hvordan vi kan få tørkleet til å bytte farge. På dette tidspunktet løper feedbacksløyfen nesten løpsk, i det barna fritt kommer med tilrop. Under én forestilling var det et av barna som ropte: «Du kan jo vaske den i vaskemaskinen sammen med noe rødt!»⁷³ Slike innspill gir meg muligheten til å slå noen improviserte, humoristiske poenger som kan være til glede også for de voksne i salen, men ifølge teater teorien burde uttalelsen tas på alvor også i de tilfeller der jeg eventuelt ikke kommer på noe morsomt svar. Brian Way skriver nemlig at det generelt er viktig ikke å ignorere de av barnas forslag som faller utenfor det intenderte. Faktisk går han så langt som til å si at dersom et barn roper, under en visning av *Pinocchio*, at Pinocchio må gå på skolen, burde ensemblet ta imot innspillet og hoppe over hele scenen der Pop forteller Pinocchio at han burde gå på skolen (Way, 1981, s. 19). Som hovedregel opplever jeg imidlertid at ett eller flere barn nokså raskt foreslår at jeg kan forandre fargen på tørkleet med magi, og når dette skjer responderer jeg med noe sånt som: «Ja! Det var lurt! Vi kan jo trylle det til å bli rødt!» Dette nedjusterer den rådende intensiteten på feedbacksløyfen, og tar meg videre til neste punkt, som er å spørre om noen har lyst til å hjelpe meg med å få tørkleet til å bli rødt. Å bruke publikum til å komme med innspill på denne måten har, om man lyster Guss, en helt bestemt virkning generelt, når publikummet består av barn. Hun skriver at å be om forslag fra forsamlingen til hva som skal skje på scenen hos barna kan danne en følelse av «[...] at det er akkurat *de* som påvirker utøverne»⁷⁴ (Guss, 2003, 42). I realiteten ligger det i forestillingens plan at tørkleet skal bytte farge ved hjelp av magi, men en slik spørsmål/svar-situasjon ser altså ut til, jamfør Guss, å danne en følelse av medskapning hos de som ser på.⁷⁵ Det synes ikke urimelig å anta at dette kan bidra positivt til barnas opplevelse av å overvære forestillingen generelt. I alle fall ikke om man tar i betraktning kunsthistoriker Lars Bang Larsens tanke om at direkte involvering med verket «[...] gives a sense of purpose»⁷⁶ (Bang Larsen, 2006, s. 172).

⁷² Se vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

⁷³ Se vedlegg 2: «Utdrag fra feltdagbok».

⁷⁴ Original kursivering.

⁷⁵ White gjør et liknende poeng, og viser til at slik deltakelse «[...] makes up one part of the aesthetics of participation» (White, 2013, s. 64).

⁷⁶ Å oppleve et verk som «meningsfullt» er strengt tatt ikke ensbetydende med å «trives» med å overvære det, men Bang Larsens uttalelse kan tas til støtte for antagelsen om man går ut ifra en tanke om at det er noe gledelig over å oppleve mening.

Det er ikke avsatt plass i denne teksten til å gå nærmere inn på hvilke vurderinger som ligger



Figur 4. Situasjonsbilde fra en forestilling som viser et representativt eksempel på hvordan barna reagerer når jeg spør om noen vil hjelpe til. Merk den oppstrakte hånda i kombinasjon med at flere av barna har reist seg fra plassene sine. I tillegg til dette kommer tilrop som «Jeg, jeg!» (Fotograf: Christian Wedøy). Gjengitt med tillatelse.

til grunn for hvilke konkrete publikummere som velges til å delta på scenen, men ett forhold anses som nevneverdig: Når valget faller på en av de mange som rekker opp hånden (erfaringsmessig som regel absolutt alle, se figur 4), har jeg på ren intuisjon i alle tilfeller vært opptatt av ikke å gjøre noe bestemt nummer ut av hvorfor vedkommende blir valgt. Denne strategien harmonerer fullkomment med tankegodset til Way, som skriver: «During the

moment of choosing volunteers, it is important for the actors to appear to be selecting at *random*, so that no youngster feels that any particular preference is being given»⁷⁷ (Way, 1981, s. 94). Det er besnærende å avdekke at måten jeg har gjort dette på i alle år er så lovmessig sett fra et teaterteoretisk perspektiv, og dette står i seg selv som et eksempel på en taus kunnskap som nå har fått en stemme.

Iscenesettelsen

Når barnet i det aktuelle eksemplet er på plass på scenen, gir jeg det adekvate instruksjoner om hva iscenesettelsen skal bestå i. Blant annet får barnet beskjed om å holde en diger tryllestav.⁷⁸ Før jeg går til kofferten for å hente den aktuelle redskapen, legger jeg imidlertid det hvite tørkleet over barnet, ledsaget av ordene: «Hold dette. Ikke noe tull». I det jeg har funnet fram det jeg leter etter, «oppdager» jeg barnet som står der med det hvite tørkleet over seg og jeg utroper: «Hjelp! Et spøkelse!»⁷⁹ Som jeg straks vil vise, blir det på dette tidspunktet særlig tydelig hvorfor benevnelsen «assisten» av og til kan oppleves som noe upresis. At jeg oppfatter publikumsdeltakeren som et spøkelse, kan nemlig sies å være et forsøk på å oppnå stimulert deltakelse. Men hvordan kan det være snakk om stimulert deltakelse, når det allerede er bragt på det rene at det dreier seg om iscenesatt deltakelse? Fordi det her, i Whites terminologi,

⁷⁷ Original kursivering.

⁷⁸ Denne sekvensen er mer detaljert beskrevet under overskriften *Det siste trikset* i vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

⁷⁹ Med mindre barnet på dette tidspunktet selv har «kledd av seg» tørkleet og står med det i hånden. Dette skjer av og til.

«implisitt inviteres»⁸⁰ til en ny form for deltakelse. Ved å benevne publikummeren som et spøkelse, håper jeg egentlig at vedkommende skal innta rollen som spøkelse. Det er en invitasjon til å bekle en bestemt rolle, fremfor å si eksplisitt å si til barnet: «Lat som at du er et spøkelse». Det er sånn sett en implisitt invitasjon til en ny iscenesettelse. At jeg «håper» barnet skal ta rollen, men samtidig velger en invitasjon som er implisitt, kan se ut som en selvmotsigelse. Her må det imidlertid understrekes at det nok vil være forvirrende, i fiksjonslagsmessig forstand, dersom jeg først hadde instruert barnet åpenlyst om å agere som et spøkelse, og deretter selv reagerte med forskrekkelse. Jeg antar at det vil virke mer troverdig at min forskrekkelse er reell, dersom jeg tilsynelatende ut av intet unnfanger idéen om at det tørkleklede barnet nå er et spøkelse.⁸¹ Dessuten heter det i teater teorien at «Audience volunteers interest the spectators in a fresh way, and the time spent improvising with them doesn't feel like “part of the show”»⁸² (Johnstone, 2000, s. 20). For å oppnå effekten Johnstone her beskriver, må det hele altså improviseres, og dersom jeg hadde instruert barnet eksplisitt, hadde det ikke vært snakk om en improvisasjon på samme måten.⁸³

Hvis alt går etter planen, og barnet går inn i rollen som spøkelse, kommer dette typisk til uttrykk gjennom at det strekker armene ut foran seg og går mot meg over scenegulvet. Det som skjer videre kan best beskrives som en improvisert lek, der jeg jages rundt på scenen av barnet i stor bestyrtelse; en lek som i de fleste tilfeller avsluttes ved at jeg løfter tørkleet av barnet igjen, og ytrer ordene: «Åh! Var det bare deg? Jeg sa at du ikke skulle finne på noe tull». Innskytelsen til å gjøre dette kommer aller helst fra barna i salen, som av spillet på scenen drives til stimulert deltakelse og roper ting som: «Det er bare [navn]!»⁸⁴ Dersom dette ikke skjer, er det varierende hvordan jeg går fram, men ikke sjeldent hender det at jeg later som at jeg hørte noen i salen rope noe á la det ovennevnte. På dette tidspunktet er erfaringsvis feedbacksløyfen i en tilstand der barna i salen kollektivt kommer med en hel del tilrop og latter, slik at muligheten er til stede for å skape et inntrykk av at man har hørt bestemte uttalelser, som ikke egentlig har funnet sted.

Den nevnte intensiteten på feedbacksløyfen fra barnas side kan tolkes som et tegn på at de føler seg underholdt, og det er dermed et uttalt ønske fra min side at det ovennevnte spillet skal finne

⁸⁰ Gareth White skriver som nevnt om det han kaller «Audience participation where the invitation is implicit» (White, 2013, s. 40).

⁸¹ Mer om troverdighetspoenget følger i kapittel 5.5.

⁸² Kandidatens understrekinger.

⁸³ Den innvendingen kan man strengt tatt reise mot mitt eksempel med implisitt invitasjon òg. Er det en improvisasjon hvis barnet bare agerer etter en skjult plan? Ikke på samme måten. Selv om det resterende forløpet vil arte seg improvisatorisk, er den innledende fasen regissert. Det sentrale er likevel at ved implisitt invitasjon *virker* det hele improvisert for resten av publikum, og dermed fortoner det seg i henhold til Johnstones beskrivelse.

⁸⁴ Firkantklammen er her stedfortreder for navnet til det aktuelle barnet fra gang til gang.

sted. Men det er ikke alltid dette skjer; et poeng kjent i teaterteorien. White skriver: «A participant may do almost anything or they may do nothing» (White, 2013, s. 74). At det er avvik fra gang til gang knyttet til hvordan en iscenesatt tilskuer ter seg, bekrefter også poenget lansert i kapittel 4.1.1; at her-og-nå-aspektet som preger forestillingene ikke er til å komme unna i en analyse om dette. I så henseende er det verdt å dvele litt ved hva som kan tenkes å være *sannsynliggjørende* faktorer for at barnet velger å ta rollen.

Det er særlig to aspekter som synes verdt å løfte frem om dette. Det første har med barns lekpreferanser å gjøre, og det andre med deres erfaringer fra tidligere som publikummere; deres kulturelle kapital. Faith Guss anskueliggjør på en særlig tydelig måte det første. Hun skriver kort og godt: «Å skape teater og drama for/med barn er å leke med dem på deres premisser, i et gjensidig, dialogisk samspill» (Guss, 2018, s. 10). Hvis teater for barn er å leke med barna på deres premisser, synes det sømmelig å anta at en person med kunnskap om barns lek er bedre skodd for oppgaven med å lage slikt teater, enn en som ikke er det. Så hvordan kan man operasjonalisere denne kunnskapen? F.eks. gjennom å vite hva slags typer lek ulike aldersgrupper er opptatt av. Med utgangspunkt i professor ved Institutt for pedagogikk og livslanglæring ved NTNU, Randi Dyblie Nilsen, sin definisjon av begrepet, kan leken jeg inviterer til i sekvensen over betegnes som «rollelek». Hun skriver: «Med rollelek menes den aktiviteten som foregår når barnet *later som om* andre, det selv, gjenstander og/eller situasjoner er noe annet enn det er i virkeligheten»⁸⁵ (Nilsen, 1993, s. 8). Å late som at han eller hun er et spøkelse, skulle være omfattet av denne definisjonen. Når Nilsen videre skriver at rollelek er den dominerende virksomhet blant eksempelvis 5-åringene (Nilsen, 1993, s. 28), synes det rimelig å anta at en sannsynliggjørende faktor for hvorvidt barnet aksepterer den aktuelle invitasjonen, vil være å velge en publikummer som er 5 år gammel.⁸⁶ I motsatt fall, om man hadde valgt en eldre publikummer som kanskje har en annen primær lekpreferanse, kunne det fra dennes ståsted kanskje virke mindre intuitivt å gå inn i en improvisert rollelek med den inviterende.

Et tilleggs poeng til dette første aspektet synes på sin plass innen det gås videre til det neste. Det kan nemlig sies å være hårfine skiller mellom det jeg til nå har omtalt som «rollelek», og rett og slett det man kunne kalle akutt, improvisert teater. Dette fordi den aktuelle rolleleken trossalt utspilles foran et publikum, og inngår som del av en performance. Er et improvisert forløp

⁸⁵ Original kursivering.

⁸⁶ Det er flere måter å få til dette på. En måte er å spørre rett ut om det er noen i salen som er 5 år, man kan gjette basert på fornemmelse, spørre noen voksne på forhånd om det er noen i gruppen som er 5 år osv. Når alt kommer til alt er det viktig å være tro mot det etablerte poenget om at publikummeren tilsynelatende utvelges tilfeldig.

mellom en artist og en iscenesatt publikummer således lek? Eller er det teater? Jeg diskuterer riktignok temaet på bakgrunn av Guss' postulat om at teater for barn *er* å leke med dem (Guss, 2018, s. 10). Dette likhetstegnet mellom barneteater og lek man finner i hennes optikk, fritar meg på sett og vis fra å avgjøre hvilke enemerker det aktuelle forløpet omkranses av, men det er i alle tilfeller mulig å hevde at leken får et performativt *preg*, når den foregår foran et publikum.⁸⁷ Og hvis det i noen, om enn bare forsvinnende lav grad, arter seg som performance, gjør følgende av Whites uttalelser seg gjeldende: «In work with children for example, the participants might be less skilled as performers»⁸⁸ (White, 2013, s. 102). Det er altså en utfordring ifølge White, at i forestillinger som gjør bruk av deltakende barn, er ikke barna nødvendigvis like behendige performere som de profesjonelle aktørene som utgjør ensemblet. Hvordan kan man unngå at kvaliteten på det sceniske produktet forringes når man gjør bruk av uskolerte barn? Jeg vil hevde at nettopp det tynne skillet mellom teater og lek i denne sammenhengen er redningen. Ser man barnet ikke som en artist, men som en utøver av lek, blir ikke Whites problemstilling aktuell. Det spiller i dette lyset ingen rolle at barnet ikke har kompetanse som skuespiller, fordi det barnet gjør, er å leke. Et slikt syn ser ut til å få støtte av Hovik og Nagels kontinuum gjort rede for i kapittel 4.1.3. I den mest åpne verkformen de beskriver der, heter det at «Barnas lekkompetanse blir aktivert» (Hovik & Nagel, 2014, s. 24). Det er altså barnas kompetanse som lekere som har betydning – ikke deres kompetanse som skuespillere eller performere. I så henseende sees det som kjærkomment at den iscenesatte deltakelsen som her diskuteres, kan sies å arte seg som en form for lek.

Det andre aspektet som er mulig å identifisere som sannsynliggjørende for om barnet aksepterer invitasjonen, ligger i barnets erfaring med teater og liknende aktiviteter. White er en beleilig ledsager i denne sammenhengen. Med referanse til Bourdieus forståelse av begrepet «habitus», skriver han: «Most importantly, cultural capital will consist of the skills and knowledges that participants can bring into the interaction with them»⁸⁹ (White, 2013, s. 53). White peker her på hvordan en persons eksisterende ferdigheter og kunnskaper – deres habitus, eller kulturelle kapital – av deltakeren kan anvendes i en interaksjon. White skriver ikke om barn spesifikt, men hans konstatering kan etter mitt syn uten videre overføres til å gjelde også barn i sammenhengen som her diskuteres: Det synes for eksempel ikke kontroversielt å anta at dersom det iscenesatte barnet i mitt tilfelle er med i en barneteatergruppe på fritiden, øker

⁸⁷ Særlig tatt i betraktning denne tekstens teoretiske bakteppe, som nettopp løfter fram tilstedeværelsen av et publikum som et grunnleggende kjennetegn ved performance.

⁸⁸ Kandidatens understreking.

⁸⁹ Kandidatens understreking.

sannsynligheten for at vedkommende «tar rollen» jeg tilbyr det. Det skulle om ikke annet ha helt andre forutsetninger for å gestalte en slik rolle enn et barn som til sammenlikning aldri har hatt noen befatning med teater. Nå er det riktignok bragt på det rene at fraværende skuespillerkompetanse kan sies å være uviktig, fordi det barnet gjør er å drive rollelek. Men dette er et vesens- og ikke et gradsspørsmål: Graden av skuespiller-*ferdighet* er fortsatt uviktig, men et barn som driver jevnlig med teater vil formodentlig oppleve situasjonen som mindre fremmed, og dermed ha lavere terskel for å gi seg i kast med iscenesettelsen det inviteres til.

Det er viktig å understreke om dette andre aspektet, at artisten ikke rår over det. Spiller jeg en forestilling for et publikum jeg ikke kjenner, vil jeg som hovedregel ha liten kunnskap om hva de enkelte barna driver med på fritiden; hva deres kulturelle kapital består av. Det andre aspektet er slik sett mindre operasjonelt, men i en undersøkelse som dette er det stadig verdt å påpeke, ettersom det representerer en detalj som kan ha betydning for hvordan det sceniske forløpet arter seg. Dessuten er det mulig å peke på situasjoner der artisten faktisk *kan* vite på forhånd hvilke publikummere som driver med hva, og i de situasjonene kan man nyttiggjøre seg slik kunnskap i forsøket på å skape teatral suksess, gjennom eksempelvis å velge publikummere som har en kulturell kapital man ser som egnet for den aktuelle iscenesettelsesstrategien.⁹⁰

Hvorfor iscenesatt deltakelse?

«The important thing is that there should be a real need for the participation, not just gratuitous throwing in of such moments in order to say that the play contains participation» (Way, 1981, s. 33). Slik lyder Brian Way i første avsnitt av hans redegjørelse for iscenesatt deltakelse. Det later altså til å være et poeng at man i interaktivt barneteater ikke burde anvende publikumsdeltakelse for publikumsdeltakelsens egen skyld. Way understreker at det burde være et «reelt behov» for deltakelsen. Vilårene for dette ser for så vidt ut til å være oppfylt i forestillingene som her undersøkes. Tryllekunstneren på scenen har et problem, og bedyrer at han trenger barnas hjelp for å få løst det aktuelle problemet. Slik sett er deltakelsen begrunnet, selv om det ikke tydeliggjøres hvorfor tryllekunstneren ikke klarer dette selv. Det vil i alle tilfeller være mulig å innvende at det er rart at en person som skal besitte magiske evner, trenger hjelp av helt vanlige folk til å gjennomføre magien. Det er en betimelig innvending, og det er slettes ikke utenkelig at enkelte medlemmer av et gitt publikum også tenker på denne måten,

⁹⁰ Eksempler på slike situasjoner er private barnebursdager, forestillinger for faste grupper som skoleklasser eller barnehagekull og andre situasjoner der man kan spørre de ansvarshavende voksne før man begynner, for å nevne noen.

og dermed får sin underholdningsopplevelse forringet, men det sentrale i denne sammenhengen er å tilkjenne at publikumsdeltakelsen ikke bare finner sted for sin egen del.

Det er ikke bare teaterteoretikerne som retter søkelyset mot dette aspektet. Litteraturproduserende tryllekunstnere har selv gjort et poeng ut av dette, f.eks. Christopher Barnes, som skriver: «[...] a child on stage with no purpose is simply bad theatre» (Barnes, 2016, s. 156). I dette lyset er det verdt å dvele litt ved begrepet «årsak». Når Way skriver om viktigheten av at deltakelsen må ha en funksjon (årsaken til at det bes om deltakelse), leser jeg ham som at det publikummeren bes om å bidra med, må inngå som en logisk del av det sceniske forløpet; at det er et reelt behov i fiksjonen for publikums innblanding. Men kan det tenkes at det finnes ekstrafiksjonelle årsaker til å benytte seg av publikumsdeltakelse? Det er vel og bra at det publikummeren bes om å gjøre på scenen gir mening innenfor det som utspiller seg – at det er intrafiksjonelt begrunnet – men hvorfor benytter artisten seg i det hele tatt av virkemiddelet «publikumsdeltakelse»? Dette er et årsaksspørsmål i en helt separat forstand, og det skulle kunne tales for at publikumsdeltakelse på det ekstrafiksjonelle planet *har* egenverdi. Den franske filosofen Jacques Rancière er i boken *Den emansiperte tilskuer* krystallklar på hva han mener om tilskuerrollen:

Tilskueren må reddes fra rollen som observatør som i ro og mak gransker forestillingen han ser på. Han må frarøves denne illusoriske mestringsfølelsen, trekkes inn i teaterhandlingens magiske sirkel der han vil bytte ut den privilegerte rollen som rasjonell observatør med rollen som et menneske som fullt og helt besitter sine livsenergier (Rancière, 2012, s. 13).

Etter Rancières syn er det altså den iscenesatte tilskueren som virkelig bekler et ideal. Han er nådeløs i sin karakteristikk av den tradisjonelle måten å være tilskuer på, og skriver: «Å være tilskuer, det er å være atskilt fra viteevne og handlekraft» (Rancière, 2012, s. 10). I et slikt lys ser publikumsdeltakelse så visst ut til å ha en verdi i seg selv.

Men hva med alle de publikummerne som *ikke* blir plukket ut til å delta på scenen? Om disse må nevnes særlig to forhold: For det første at de stadig kan sies å være frigjort fra den underlegne tilskuerposisjonen Rancière skriver om, gjennom at de til stadighet underveis i forestillingen inviteres til deltakelse på det kollektive planet.⁹¹ For det andre skriver flere av

⁹¹ Utsigelse av trylleord, tilrop som følge av stimulert deltakelse osv.

kildene til denne teksten om det virkningsfulle i *stedfortredelse*. Teaterregissøren Bim Mason gjenkjente dette allerede i 1992: «[...] the rest of the audience identifies with the volunteer»⁹² (Mason, 1992, s. 98). Andre forfattere som aksentuerer det samme poenget er f.eks. Guss, som skriver om rollefiguren på scenen som en «stedfortreder for hvert enkelt barn i salen» (Guss, 2003, s. 26), eller klovnekunstner Katja Brita Lindeberg, i antologien til Hovik og Nagel: «[Publikum] identifiserer seg med publikummeren oppe på scenen, som dermed blir representant for dem alle» (Lindeberg, 2017, s. 196). På bakgrunn av dette er det mulig å hevde at bruken av iscenesatt deltakelse *har* verdi for andre enn den spesifikke publikummeren som blir iscenesatt. Den som velges til å være trylleassistent er den mest emansiperte, men de som sitter igjen i salen persiperer det sceniske forløpet på en alterert måte, gjennom at de identifiserer seg med den utvalgte; trylleassistenten er stedfortreder for resten av forsamlingen.

I tillegg til poenget om emansipasjon, finnes en annen ektrafiksjonell grunn til å bruke iscenesatt deltakelse hos White. All scenekunst der tilfeldige tilskuere gis nesten fritt spillerom på scenen, kan sies å innebære en viss risiko. Hva om tilskueren tar for mye plass? Hva om vedkommende utelukkende kommer med nonintegrerbare bidrag og artisten står i fare for å miste kontroll på situasjonen? Dette er særlig en risiko når publikumsdeltakeren er barn. Simon skriver: «If you invite a kid to be part of the act, be ready for anything to happen» (Simon, 2012, s. 178). Denne risikoen har imidlertid verdi, ifølge teaterteorien. White skriver: «The payoff for this risk is that a performance is produced that is even more ephemeral and unique than most live performance»⁹³ (White, 2013, s. 74). Også Bishop peker på denne egenskapen ved interaktive verk, gjennom det hun kaller de estetiske fordelene av økt risiko og uforutsigbarhet (Bishop, 2006, s. 12). Publikumsdeltakelse plasserer altså produksjoner som gjør bruk av dette i en kvalitativ særposisjon i forhold til teatret for øvrig. I en tid der det moderne teatret har vært hevdet å stå i en eksistensiell krise, samt å ha mistet mye av sin opprinnelige funksjon (Nygaard, 1992c, s. 222-224), har sånn sett barnetrylling, som altså er gjennomsyret av publikumsdeltakelse, et særlig potensial for å gjøre seg aktuell på den live-kulturelle menyen.

Når deltakelsen på scenen er over

I de tilfeller der iscenesettelse av én publikummer på scenen er brukt, vil det nødvendigvis komme et øyeblikk der deltakeren må sendes ned i salen igjen. Gitt barnepsykologiens fokus på viktigheten av ritualer og rutiner for små barn (Webster-Stratton, 2013, s. 27), er det ikke utenkelig at barnet som (formodentlig for første gang) har fått ta del i det skjellsettende ved å

⁹² Det må understrekes at jeg her ikke forsøker å si at Mason er den første til å gjøre dette poenget, men han er den eldste kilden i min sammenheng som spesifikt løfter fram dette.

⁹³ Kandidatens understreking.

utfolde seg scenisk sammen med en profesjonell artist foran et publikum, vil trenge eller ha godt av, en slags avslutning på det som har skjedd. Uttrykkelig støtte for denne antakelsen kan finnes hos den viktige improteaterautoriteten Keith Johnstone, som blant annet sverger til å belønne all iscenesatt deltakelse med gratisbilletter til neste show (Johnstone, 2000, s. 20). I dette lyset er det treffende å bemerke at mine interaktive trylleforestillinger for barn alltid har gjort bruk av ballongfigurer som en premie til de som har vært involvert i iscenesatt deltakelse. Foruten å tjene som en kjærkommen avslutning på deltakelsen som har funnet sted, kan denne premieringen dessuten fylle en annen beleilig funksjon. White skriver: «The clapping and cheering that is encouraged in some interactive shows is a way of fusing the audience as a motivator for action within a frame» (White, 2013, s. 50). Det er altså ikke utenkelig at belønning (enten det skjer gjennom jubel og applaus eller konkret gjennom en ballongfigur – i de forestillingene som her undersøkes gjøres begge), kan øke sjansen for at andre barn senere i forestillingen vil ønske å delta, eller at disse vil føle seg trygge på at iscenesatt deltakelse vil være en positiv opplevelse som dessuten vil gi dem en belønning utover gleden av å delta i seg selv.

5.2 Rommets betydning

Et annet, sett med mine øyne, svært relevant analysefokus i en tekst som denne, er de romlige forutsetningene. Dette fordi uttrykksformen det er snakk om ofte spilles på svært så ulike steder fra gang til gang, og at et fellestrekk ved mange av disse er at de ikke nødvendigvis er laget for å befordre scenekunst og underholdning. Dette stemmer godt overens med egen empiri fra feltet, men det er også et forhold med støtte i litteraturen, f.eks. hos Kaye, som skriver: «Most kid shows are performed in living rooms, schools, parks etc.» (Kaye, 2005, s. 32).

Men er rom og arkitektur et teatereteoretisk anliggende? Det er et betimelig spørsmål gitt tekstens problemstilling, og det er ikke umulig å tenke seg at rom og deres utforming faller utenfor teatervitenskapens nedslagsfelt. På den annen side må all performance spilles på et sted, og denne tekstens fokus på at det som rører seg andre steder enn på scenen har betydning for det som vises, åpner særlig for at rommet har livets rett som undersøkelsesfokus. Dessuten finner man en interesse for rom hos teatereteoretikerne. White skriver blant annet om prosceniumsteatrenes bruk av kun én armlene mellom hvert sete som en bestrebelse på å få plass til flest mulig billett kjøper (White, 2013, s. 210), men løfter også fram effekten denne tettpakkingen av publikum har for dannelsen av en fellesskapsfølelse blant tilskuerne (White, 2013, s. 136). Fischer-Lichte på sin side viser til oppfinnelsen av gasslampen som en banebrytende måte å henlede publikums oppmerksomhet mot scenen på (Fischer-Lichte, 2008, s. 39), og er derigjennom indirekte opptatt av rom: En lyskaster har svært begrenset effekt hvis den til sammenlikning brukes utendørs på høylys dag. I tillegg får enhver lyskilde som har til hensikt å henlede folks oppmerksomhet mot en scene, automatisk drahjelp av at rommet f.eks. er innrettet som et prosceniumsteater med fastmonterte seter. At førsteamanuensis ved kunst og kulturelle studier ved Københavns Universitet, Michael Eigtved, har et eget kapittel titulert *Sted og Rum* (Eigtved, 2007, s. 25) i sin bok *Forestilingsanalyse*, sees også som et legitimerende poeng for å la rom være et diskusjonspunkt i den foreliggende sammenhengen.

5.2.1 Akustikk og optikk

Det er i grunnen nettopp når det gjelder kontakt mellom scene og sal, et sentralt omdreiningspunkt for denne teksten gitt dens gjørene bruk av konseptet feedbacksløyfer, at rommet blir særlig interessant for mitt vedkommende. Det er på dette tidspunktet hevet over tvil at barnepublikummets reaksjoner og tilrop under forestillingen er et viktig bidrag til hele tryllehendelsen. Beleilig er det i så måte at de fleste forestillinger jeg noen gang har spilt – i prosjektperioden og ellers – har vært i rom som ikke er laget for performance. Det dreier seg i stor grad om barneburdager i private stuer, skoleforestillinger i gymsaler eller show på

provisoriske scener midt i et kjøpesenter. Men hvordan kan det faktum at rommet ikke er laget for performance betegnes som «beleilig»? Fordi disse rommene har det til felles at de hverken gir aktør eller publikum optisk eller akustisk forrang. Dette som følge av at det ingen steder i rommet er dedikerte spillplasser, det finnes ikke lyskastere og det er i det hele tatt ingen deler av rommet som er laget for å rette en forsamlings oppmerksomhet mot en scenisk handling. Som for de fleste sceniske sysler, vil det være ønskelig at det som foregår på scenen er umiddelbart tilgjengelig for de som skal se på. Men for denne forskningsgjenstandens vedkommende, synes det mulig å hevde at det vil være en fordel om det som skjer i salen er like tilgjengelig og sansbart for den sceniske aktøren. Teoretisk støtte for en slik hevdelse finnes hos Böhnisch, som trekker fram hvordan flere arrangører av teater for de minste prøver «[...] å utvikle spesifikke romlige eller mediale forestillingskonstellasjoner for å inndra barns nærvær i forestillingssituasjonen»⁹⁴ (Böhnisch, 2010, s. 75). Under kapitteloverskriften *Styring og lydhørhet* peker hun også på aktørens oppmerksomhet: «En nødvendig forutsetning for at styringsstrategier kan lykkes, er at aktøren er meget oppmerksom på publikums nærvær» (Böhnisch, 2010, s. 207). Det synes ikke kontroversielt å anta at en slik oppmerksomhet på publikums nærvær i større grad kan muliggjøres dersom forestillingen spilles i et rom der det er en akustisk og optisk likevekt mellom scene og sal. Også Way gjør et poeng ut av at primitive tekniske forhold ikke er til hinder i barneteatersammenheng, når han skriver: «In over thirty years of theatre for children and young people, if the work had *depended* on the use of lightning, I doubt that more than five percent of the performances would have been given»⁹⁵ (Way, 1981, s. 211). Når en potent og påtagelig feedbacksløyfe er en så stor del av forestillingens vesen som den er i denne sammenhengen, er det mulig å hevde at artisten burde bestrebe seg på å legge forholdene til rette for at publikum ikke bare ser ham, men at han selv også ser og sanser publikum. Böhnischs kritikk av Fischer-Lichte gjort rede for i kapittel 4.1.2 melder seg i denne delen av diskusjonen. Når Böhnisch er uenig i Fischer-Lichtes påstand om at alt et publikum gjør bidrar inn i feedbacksløyfen, er det med utgangspunkt i tanken om at det som ikke er sansbart for en aktør, umulig kan inngå i noen utvekslingsprosess (Böhnisch, 2010, s. 102). I sammenheng med en barnetrylleforestilling, som altså grunnleggende sett nyttiggjør seg – og konstitueres av – et dynamisk samspill med publikum, synes det slik sett trygt å fastslå at det er formålstjenlig om rommet der iscenesettelsen finner sted legger til rette for gjensidig

⁹⁴ Kandidatens understreking.

⁹⁵ Original kursivering.

sansbarhet. Skal, med Böhnischs ord, artisten kunne «[...] inndra barns nærvær [...]» (Böhnisch, 2010, s. 207), må han kunne sanse dem.

Sett utifra et ønske om å spille forestillinger under forhold som mulig- og sannsynliggjør dannelsen av en feedbacksløyfe, kan i så måte et roms fraværende beskaffenhet som tradisjonell kulturarena, og den kontakten mellom aktør og publikum et slikt fravær skaper, sies å være en fordel. Men som neste delkapittel vil vise, kan dette også by på noen utfordringer.

5.2.2 Manglende innramming av den sceniske handlingen

At et rom som ikke er laget spesifikt for performance likevel kan ha positive sider ved seg, slikt som en akustisk og optisk likestilthet mellom sal og scene, er ikke ensbetydende med at et slikt rom er universelt egnet til å spille forestillinger. For det første er poenget med akustikk og optikk her vist å gjelde for barnetrylling helt spesifikt. Andre forestillingstyper høster muligens *ikke* vinning av en slik lyd- og lysmessig balanse mellom sal og scene. For det andre er akustikk og optikk bare én side av saken. Hvilken betydning har de øvrige romlige forutsetningene for iscenesettelsen? En uttalt fordel med å spille forestillinger i et tradisjonelt titteskapsteater, er at distraksjonene rundt er redusert til et minimum. Som publikummer befinner man seg i et dedikert forestillingsrom, i en sal som er rettet mot det stedet der handlingen finner sted: Scenen. For å unngå at det som rører seg i salen skal ta for mye uønsket oppmerksomhet (både for aktør og publikummer) er lyset i denne delen av rommet gjerne dempet. Som nevnt er dette ikke forhold man kan forvente å finne på mange av de stedene der det spilles barnetrylleforestillinger. Hvilken betydning har det for feedbacksløyfen at spillet foregår i et rom som helt eller delvis mangler strategier for å ramme inn det sceniske forløpet? I det kommende følger en besiktigelse av to utpregede eksempler.

Kjøpesenter

Kjøpesenter er et godt eksempel på en arena som brukes mye av barnetryllekunstnere, og især et der vilkårene for lyd- og lysmessig balanse, som diskutert i det foregående, gjerne er til stede.⁹⁶ Erfaringsmessig finner de fleste kjøpesenterforestillingene sted på en sentral plass i sentret, og det kan tenkes at dette begrunnes med at arrangøren har et ønske om at flest mulig skal få med seg at det skjer noe på sentret den aktuelle dagen. I tillegg er det mulig å se for seg at en sentral plassering av forestillingen er å foretrekke framfor å rigge den til på et sted der den vil kunne være til hinder for fri flyt av besøkende inn og ut av de enkelte butikker.

⁹⁶ Her må det understrekes at det erfaringsvis er store variasjoner fra kjøpesenter til kjøpesenter. Noen kjøpesentre er mer tilrettelagt for show og aktiviteter enn andre, og kan ha fasiliteter dedikert sceniske opptredener. I den andre enden av skalaen finnes kjøpesentre som knapt nok har nok ledig gulvplass noe sted i bygget til å kunne inneholde både en dedikert skue- og spillplass.

Felles for mange av de kjøpesenterforestillingerne jeg har spilt, er at de finner sted enten på et slags podium som fungerer som sitteplass for kjøpesentrets gjester når det ikke foregår arrangementer. Alternativt på sceneelementer som rigges opp på et sentralt punkt midt i sentrets mingleområde eller inntil en ledig vegg på et tilsvarende sted. Med andre ord er det slik at selv om det stilles til veie et dedikert spillområde, som dessuten fører til at det blir et definitivt skille mellom scene og sal, gjøres få eller ingen bestrebelser på å avskjære teaterhendelsen fra alle de naturlige uroligheter som forekommer på et kjøpesenter (se figur 5). Dette har ført til utvetydige karakteristikk som eksempelvis Danny Orleans': «Shopping malls are very challenging environments» (Orleans, 2015, s. 139).

Disse omstendighetene bringer videre med seg noen teaterfaglige implikasjoner. Blant annet tjener eksempelvis en forbigående barnefamilie som en potensiell forstyrrelse. De representerer en ufrivillig distraksjon gjennom at deres kroppslige og eventuelt auditive tilstedeværelse kan flytte publikums oppmerksomhet bort fra artisten og over på forstyrrelsen. De er slik sett en trussel for publikums henvendthet. Både på individuelt og kollektivt nivå risikeres at en etablert henvendthet går over til å bli en bortvendthet. Dette er særlig uheldig fordi, med Böhnischs terminologi, *kontakten* mellom aktør og publikum forsvinner, og vilkårene for en feedbacksløyfe dermed ikke lenger er til stede.⁹⁷ Kjøpesenterforestillinger deler sånn



Figur 5. Situasjonsbilde fra en kjøpesenterforestilling. På tross av en provisorisk anbrakt scene, er det stadig mye i publikums primære blikkretning som ikke er del av iscenesettelsen. (Fotograf: Christina Mihaela). Gjengitt med tillatelse.

sett kjennetegn med utendørs gateforestillinger, der slike forstyrrelser i form av persontrafikk er blitt beskrevet som en helt uunngåelig ingrediens (Mason, 1992, s. 101). For å kompensere for de fraværende innrammingsstrategiene, kan aktøren på scenen forsøksvis ty til det Böhnisch kaller «ad hoc-strategier» (Böhnisch, 2010, s. 189), og forsøke å kommentere en

⁹⁷ Ref. figur 3 i kapittel 4.1.2

forbipasserende forstyrrelse på en morsom eller underholdende måte.⁹⁸ En interessant forskyvning skjer i så fall. Der de(n) forbipasserende i utgangspunktet på ingen måte er del av teaterhendelsen (hverken som aktør eller publikummer; vedkommende ønsker ikke, eller har ikke tid til å overvære forestillingen og går forbi), kan denne nå sies å bli innlemmet i det sceniske forløpet. En hendelse som i utgangspunktet ligger hinsides teaterhendelsen, blir via aktørens henvendthet dratt inn i feedbacksløyfen. Særlig kan dette sies å være en treffende beskrivelse dersom personen(e) det gjelder svarer på det artisten sier, og publikum i sin tur ler eller på annen måte reagerer på interaksjonen mellom artisten og den forbipasserende. Konseptet publikumsdeltakelse viser seg her i en helt ny drakt. Ingen av kildene til denne teksten har en kategori for publikumsdeltakelse der deltakelsen består i å bli gjort til gjenstand for publikums oppmerksomhet på denne måten, men White kommer i nærheten med det han beskriver som deltakelse der invitasjonen er «accidental or uninvited» (White, 2013, s. 42). Helt uinvitert er imidlertid ikke slik publikumsdeltakelse dersom artisten bevisst inndrar en forstyrrelse via sine ad hoc-strategier, men den kan i alle fall sies å være utilsiktet i de tilfellene der en hendelse som ikke angår teaterhendelsen blir et uønsket fokus for publikums del, helt for sin egen regning. I slike tilfeller skulle den kunne sies å være et slags eksempel på Ways begrep «spontan deltakelse», men det synes betenkelig å kategorisere støy som «publikumsdeltakelse» på denne måten, når kilden til støyet ikke selv er medlem av publikum.

Med de romlige forutsetninger et kjøpesenter har å by på, kan det altså oppstå situasjoner som er ganske særegne for forestillinger som spilles på slike steder. Men ad hoc-strategier kan sørge for at disse situasjonene, som kan føre til tap av oppmerksomhet for enkelte eller samtlige publikummere, kan konverteres til et bidrag inn i feedbacksløyfen. Ad hoc-strategier er imidlertid ingen universell løsning på det problemet utenomsceniske forstyrrelser må kunne sies å være. For eksempel er det ikke alle slike situasjoner som lar seg inkorporere i forestillingen på en konstruktiv måte. En liknende problemstilling finner man hos Böhnisch, som skriver: «[artistene] må tåle bidrag fra barna som ikke lar seg produktivt integrere i det planlagte forløpet» (Böhnisch, 2010, s. 220). Om bidragene til barna, som trossalt bekler en tilskuerrolle, ikke nødvendigvis lar seg produktivt integrere i forestillingen, synes det sømmelig å anta at bidrag fra personer som ikke engang er i rommet for å se noen forestilling, er mer strevsomme å få til å gli sømløst inn i iscenesettelsen. Dessuten er det ikke umulig å tenke seg

⁹⁸ Her divergerer også teaterterminologien og trylleterminologien idet Kaye kaller tilsvarende strategier «ad lib» (Kaye, 2005, s. 82). Det sees likevel ikke som noe motsigelse, da strategiene både kan være formålstjenlige og improviserte samtidig, og erfaringsvis er nettopp begge deler. Men det terminologiske avviket kan tenkes å skape distanse mellom trylle- og teaterfaget.

at det kan være utilrådelig i det hele tatt å *forsøke* å innlemme enhver forstyrrelse fra entiteter som ikke er del av publikummet i forestillingen. I forestillingen som er avbildet i figur 5, kan tydelig sees inngangen til en Kitch'n-forretning bak den provisoriske scenen stilt til veie av det aktuelle kjøpesentret. Enhver person som går inn eller ut av denne butikken under teaterhendelsen, befinner seg i det henvendte publikumets primære blikkretning. På en travel dag er det ikke utenkelig at slik trafikk kan finne sted med nokså høy frekvens. Så lenge den aktuelle persontrafikken fortøner seg uten nevneverdig avvik fra det som er normalt når man går inn og ut av en butikk, kan nok en vel så god strategi for å bevare feedbacksløyfen være å ignorere disse personene. Böhnisch operer med et taktisk grep hun kaller «vennlig insistering på det sceniske forløpet» (Böhnisch, 2010, s. 217). Hun gir dette navnet til de tilfellene der skuespillerne i hennes analyse uten å lykkes forsøker å bruke ad hoc-strategier for å innlemme barnas innspill (Böhnisch, 2010, s. 217). Når et irrelevant innspill fra ett eller flere barn gjentas uten at skuespillerne hverken klarer å stilne barnet eller innlemme utspillet deres, agerer de simpelthen videre i henhold til den dramaturgiske planen gjennom en slik vennlig insistering. Linken til eksemplet med forstyrrende persontrafikk i min analysegjenstand er følgende: Barnas nonintegrerbare innspill i Böhnischs sammenheng kan i alle tilfeller sies å representere en forstyrrelse for de øvrige publikummerne. Dette fordi de, gitt sine nonintegrerbare beskaffenheter, er i konflikt med det sceniske forløpets krav om oppmerksomhet. Det samme gjelder for min forskningsgjenstand. Selv om en person som går inn eller ut av en butikk som tilfeldigvis ligger bak en provisorisk scene, ikke kan beskyldes for å vanskjømte en publikumsrolle, vil dennes gjøren og laden fremdeles kunne inngå i feedbacksløyfen for dem som faktisk er publikum til forestillingen, og dermed representere en distraksjon.⁹⁹ Når en distraksjon blir uregjerlig viser Böhnisch oss at en «vennlig insistering på det sceniske forløpet» til syvende og sist kan være eneste farbare vei. Med andre ord: Når skuespillerne i Böhnischs sammenheng til sist ignorerer forstyrrelsen, er det ikke nødvendigvis en ideell løsning, all den tid forstyrrelsen fremdeles kan virke forstyrrende for de andre publikummerne. På samme måte kan det godt hende at enkelte publikummere under en barnetrylleforestilling på et kjøpesenter lar seg distrahere av personer som beveger seg i bakgrunnen. Men ved å ignorere forstyrrelsen

⁹⁹ En viktig presisering er her nødvendig: Det har hittil vært fremholdt at dersom henvendtheten fra den ene eller den andres side rettes mot noe annet enn motparten i teaterhendelsen, forsvinner grunnlaget for en feedbacksløyfe over hodet. Når det her beskrives at utenforliggende hendelser kan *inngå i feedbacksløyfen* når publikum henvender seg bort fra artist og mot en utenforliggende forstyrrelse, er dette likevel ikke et paradoks. Forstyrrelsen inngår i seg selv i feedbacksløyfen gjennom dens plassering i publikums blikkretning, og publikums eventuelle tap av fokus kan sanses av artisten og er dermed en del av feedbacksløyfen. Det er imidlertid viktig, for å kunne snakke om en feedbacksløyfe i meningsfull grad, at publikums henvendthet *netto* er rettet mot artisten på scenen. For ikke å fjerne vilkårene for en feedbacksløyfe må fokustapene fortrinnsvis foregå på individnivå og være midlertidige.

tar man om ikke annet et aktivt valg om ikke å innlemme den i publikums oppmerksomhet gjennom sin egen henvendthet. Det er mulig å se for seg at dette kan være sannsynliggjørende for at forstyrrelsen ikke forstyrrer like mye som den ville gjort om man (uten hell) hadde forsøkt å integrere den. Om ikke annet ville adresseringen av enhver forstyrrelse representere et brudd som potensielt kan være skadebringende for performancen, og som muligens kunne vært unngått ved å gjøre bruk av en slik vennlig insistering på det sceniske forløpet. Det ser altså ikke ut til å være en ufeilbarlig strategi, men om artisten selv ignorerer forstyrrelsene, skulle det kunne tenkes at publikummet også i mindre grad retter sin henvendthet mot disse.

Private hjem

Som nevnt er en særlig anledning der barnetrylling finner sted private barnebursdager. Disse spilles erfaringsvis i det aller vesentligste i private stuer. Enkelte unntak finnes, men disse sees bort ifra i den foreliggende sammenhengen. Et fokus på spillerommet blir formentlig ekstra interessant når teaterhendelsen finner sted i et såpass hjemlig rom som en privat stue. Dette fordi barna i denne sammenhengen kan sies å være på «hjemmebane». På tross av at man ikke kan forvente for mye innlært publikumsoppførsel fra barn uansett (Danielsen, 2014, s. 23-24; Böhnisch, 2010, s. 135-136), vil de i en teaterbygning trossalt være på nokså fremmed grunn. Dette kan i seg selv tenkes å legge en viss begrensning på barns naturlige utfoldelsesiver. I tillegg kommer tradisjonelle teaterrom med noen adferdsmessige føringer. Kaye skriver: «When people sit in cushy seats in a dark theatre, they are conditioned to respect the performer» (Kaye, 2005, s. 121). Altså, selv om et ungt førstegangspublikum, som redegjort for i kapittel 4.1.3, kanskje mangler internalisert forståelse for hvordan man skal te seg som teaterpublikummer, spiller i det minste teaterrommet på artistens lag. Rommet, med Kayes ord, *kondisjonerer publikum* til den rette typen adferd. I en barnebursdagssammenheng er imidlertid jubilaranten som oftest i sin egen stue, og gjestene/publikum dermed i stua til en venn av seg, som de formodentlig har vært i flere ganger tidligere. Følelsen av å være «hjemme», og at artisten er «gjest» hos den aktuelle jubilarant, kan tenkes å medføre et litt mindre filtrert adferdsmønster hos barna.¹⁰⁰ Selv om hun ikke skriver om forestillinger private hjem, gjør Faith Guss et poeng som kan tas til støtte for denne antagelsen. Hun skriver at det er en kvalitetsforskjell i barnas deltakelsesopplevelse når de er del av en sammensveiset barnehagegruppe, kontra en situasjon der enkeltbarn betrakter en forestilling i selskap med sine ledsagere (Guss, 2018, s. 77). Gjестene i en privat barnebursdag er erfarginssviss nettopp skoleklasser eller barnehagegrupper, og de møter dermed forestillingen med en allerede etablert

¹⁰⁰ Denne antakelsen får støtte av Julian Franklin, som nettopp peker på at faren for uregjerlig adferd hos barna er omvendt proporsjonal med størrelsen på rommet det spilles i (Franklin, 2005, s. 188).

felleskapsfølelse. I kombinasjon med at rommet mangler iboende strategier for kontroll av publikums oppmerksomhet eller adferd for øvrig, skulle dette kunne tenkes å være suboptimale forhold for en uforstyrret og vellykket forestilling. Men er det et poeng for mitt vedkommende at forestillingene skal være «uforstyrret» fra barnas side? Jeg lanserte også i kapittel 4.1.3 antagelsen om at barnetrylleforestillinger vil kunne profittere på å nyttiggjøre seg barns naturlige utfoldelsesiver, og diskusjonen for øvrig har så langt gjort flere poenger ut av at barnas ikke-diskré måte å være på både er beleilig og helt nødvendig. Det er slettes ikke noe poeng for mitt vedkommende å stilne barna, eller kondisjonere dem til å innta en rigid publikumsposisjon. At jeg likevel peker på private stuer som potensielt utfordrende arenaer, skyldes risikoen for økt tilfang av nonintegrerbare, destruktive bidrag som erfaringsvis følger med slike rom. Blant annet fordi artisten i denne situasjonen står på gulvet kanskje bare en meter eller mindre unna barna som altså er i stuevarme omgivelser.

I kapittel 5.1.1 foreslo jeg at henvendtheten under mine forestillinger kan minne om den mellom en skoleklasse og en lærer. Det virker treffende å dra skoleanalogien litt lenger i sammenheng med private stuer som spillarena. I et gjennomsnittlig klasserom i norsk grunnskole er nemlig ikke læreren i noen opphøyet posisjon i forhold til elevene. Faktisk heter det i Utdanningsdirektoratets *Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler*, §9: *Utforming og innredning*: «Eksempelvis vil et rom med oppbygd amfi og fastskrudde stoler være en mindre fleksibel løsning enn et tilsvarende rom med flatt gulv» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 8. avsn.). Den flate strukturen man finner mellom lærer og skoleklasse er til forveksling lik den som finner sted mellom artist og publikum når forestillingen spilles i en privat stue. Det finnes hverken scene eller amfi. Interessant er det i den sammenhengen at Böhnisch trekker fram fraværet av en fysisk rampe som en *positiv* og formålstjenlig strategi i det barneteatret hun analyserer. Hun skriver at fraværet av en fysisk rampe «[...] åpner for både direkte kontakt, grenseoverskridelse og opplevelse av nærhet» (Böhnisch, 2010, s. 261). Jeg vil stille meg bak det positive i at fraværet av en fysisk rampe tilrettelegger for direkte kontakt. Det kan sies å være en iscenesettelsesstrategi som harmonerer med det etablerte poenget om gjensidig sansbarhet. At scenekanten ikke er der, demokratiserer hele teaterhendelsen og tjener formålet om å likestille publikum og artist hva gjelder romlige forutsetninger for å bli hørt og sett. To viktige avvik fra min og Böhnischs analysegjensstand må imidlertid belyses: For det første skriver ikke Böhnisch om teaterhendelser i folks private hjem. Det kan tenkes å være romlige eller kulturelle forhold ved de steder Böhnischs forestillinger finner sted som i større grad enn en privat stue legger til rette for en viss veloppdratthet i

tilskuerformen. For det andre skriver Böhnisch om teater for barn helt ned i 0,5-3-årsalderen (Böhnisch, 2010, s. 43). Hennes erfaringer tar dermed ikke høyde for det utfordrende i situasjoner som at eksempelvis en 7-åring reiser seg fra plassen sin, går mot spillområdet og iverksetter en form for utilsiktet publikumsdeltakelse som har til hensikt å vise at man ikke lar seg lure av det artisten på scenen driver med, en forventelig utfordring i mange bursdagsforestillinger (Kaye, 2005, s. 121).¹⁰¹ Böhnisch fastholder at det ikke er uvanlig at også de aller minste barna kan finne på å nærme seg sceneområdet i forestillingene hun analyserer (Böhnisch, 2010, ss. 241-242), men her blir det snakk om både grads- og vesensforskjell i utfordring for den som står på scenen.

I private stuer, og for en sammensveiset publikumsforsamling, kan altså det velsignelsesrike ved ikke å være distansert fra publikum gjennom en opphøyet scenekant, også sies å komme med en utfordring, gjennom at det samme sceniske forholdet kan medføre økt tilfang av nonintegrerbare bidrag fra barnepublikumets side.

¹⁰¹ Se for øvrig vedlegg 3A-B: «Utdrag fra feltdagbok», for eksempler på liknende utfordringer fra prosjektperioden.

5.3 Fiksjonskontrakt¹⁰²

Er trylling, spesifikt den typen som undersøkes her, egentlig teater? Teaterregissør og tryllekunstner Tony Middleton skriver i boka *Performing Magic* at trylling «[...] is inherently about showmanship and performance. It is a form of theatre» (Middleton, 2011, s. 18). Men er det så enkelt? Senere i samme verk løfter han fram viktigheten av å gjøre bruk av dramafaglige prinsipper, og skriver: «Without drama, the focus is simply on it [the trick] being a puzzle, rather than a piece of magic» (Middleton, 2011, s. 167). I et slikt lys ser det altså ut til at et trylletriks selv ikke kvalifiserer til teater, snarere til en slags nøtt, og at det i så fall må gjøres formmessige grep for å kunne kalle det teater. Verdt å nevnte er det i den sammenhengen at White på sin side skriver: «[...] puzzles are, after all, a form of entertainment» (White, 2013, s. 186). Det kan altså tenkes at en helt klinisk og nedstrippet form for trylling, der trikset alene er i fokus, fremdeles er underholdende,¹⁰³ men hva må til for å kunne kalle det teater?

Det kan ved første øyekast virke som en triviell diskusjon. Særlig ettersom det ble fastslått i kapittel 4.1 at trylling er performance. Men at noe er performance, gjør ikke at det automatisk kvalifiserer til å være teater. Faktisk skriver Schechner at performance er å forstå som et bredt spektrum, men at tradisjonelt teater kun utgjør «[...] a very small slice of the performance pie» (Schechner, 1992, s. 9).

5.3.1 Fiksjonskontrakt og illusjon

Jeg opplever at en særlig interessant distinksjon mellom trylling og teater ligger i de respektive formers fiksjonskontrakter. Men for å diskutere dette på en meningsfull måte, kreves at man tilskriver begrepet «teater» et nokså bestemt meningsinnhold. Teaterteoretiker Hans Thies-Lehmann tar i boka *Postdramatic Theatre* et utførlig oppgjør med den moderne teaterpraksis, og lanserer samtidig termen «postdramatisk teater» (Thies-Lehmann, 2006, s. 17). Termen er Thies-Lehmanns forsøk på å gi en samlende beskrivelse av den rike tilveksten av teatreale uttrykk man så i vesten fra rundt 1960-tallet¹⁰⁴ og samtidig trekke opp et skille fra det Bertolt Brecht kalte «dramatic theatre» (Thies-Lehmann, 2006, s. 21). Betegnende for dette siste, er særlig å forstå *teaterteksten* som den fremste premissleverandør for det sceniske produktet.

¹⁰² Av enkelte kalt andre ting. Øystein Stene operer eksempelvis i *Skuespillerkunsten* med begrepet «Publikumskontrakt» (Stene, 2015, s. 16) og Hovik kaller det det litt mindre formelle «Publikumsavtale» (Hovik, 2003, s. 202). Selv om ordene i morfologisk forstand er ulike, er de ordsemantisk identiske, og «fiksjonskontrakt» benyttes derfor konsekvent av meg.

¹⁰³ Faktisk viser en studie gjort ved The College of New Jersey at 10% av et representativt utvalg synes det beste med trylling er å prøve å finne ut hva hemmeligheten bak trikset er (Jay, 2016, s. 49). Det betyr samtidig at 90% har helt andre preferanser, og det skulle tale for å fokusere på andre elementer enn trikset som sådant i konstruksjon av trylleforestillinger.

¹⁰⁴ Av flere kalt «den performative vendingen», eller på engelsk «The performative turn», f.eks. Fisher-Lichte (Fischer-Lichte, 2008, s. 18).

Thies-Lehmann skriver: «Among its consciously theorized elements are the categories of ‘imitation’ and ‘action’/‘plot’» (Thies-Lehmann, 2006, s. 21). Med disse beskrivelsene peker Thies-Lehmann på et oppføringspraksisparadigme som hadde vært det rådende en stund før 1960. I min diskusjon av trylling versus teater, må det være denne litt gammeldagse måten å forstå teater på som er den gjeldende. Dette fordi jeg ser på likheter og forskjeller mellom barnetrylling og barneteater, og erfaringen er at mye barneteater som settes opp ser ut til å passe godt inn i det dramatiske teatret, på tross av at vi lever i et paradigme der teaterbegrepet, jf. Thies-Lehmann, rommer langt mer.

Men tilbake til fiksjonskontrakter. Leif Hernes (et al.) skriver: «I teatret inngår skuespillere og publikum en kontrakt om at det som skjer på scenen, er fiksjon, og at fiksjonen har det forholdet til virkeligheten at vi skal tro på den i det øyeblikket den presenteres for oss» (Hernes et al., 1993, s. 85). Under en barneteaterforestilling, kan «kontrakten» mellom publikum og aktør dermed sies å inneholde noe slikt som følgende:

Menneskene på scenen er skuespillere. De later som de er andre personer enn de egentlig er, gjennom å spille roller. Rollene agerer innenfor et gitt univers, bestemt av slike elementer som scenografi, lys, kostymer og teatermanus. Aktørene spiller ut en forhåndsbestemt handling, og når alle delene av denne er utspilt, er stykket ferdig. Det er ingen som prøver å «lure» barna til å tro at en skuespiller bak eksempelvis rollen Klatremus, *er* Klatremus.¹⁰⁵

Ovennevnte beskrivelse synes det rimelig å anta at må kunne sies å passe for nokså mange teaterhendelser intendert for barn. Men hvordan forholder dette seg til de forestillingene som er denne studiens forskningsobjekt? Thies-Lehmann skriver at et sentralt forehavende ved det dramatiske teatret, er å skape en illusjon (Thies-Lehmann, 2006, s. 22). Illusjon er jo ved selve kjernen av den performative virksomhet som her undersøkes, og hvis poenget med en barnetrylleforestilling er å fremvise illusjoner, skulle det vel se ut til at barnetrylling og barneteater, i alle fall på dette punktet, harmonerer fullkomment?

Så enkelt er det imidlertid ikke, og en begrunnelse kan se ut til å ligge i fiksjonskontrakten. For hva kan en mulig fiksjonskontrakt sies å være for dette prosjektets forskningsgjenstand? I sammenheng med en trylleforestilling, er det faktisk mulig å hevde at illusjonsbegrepet *ikke* er overlappende med barneteatrets. Barneteatret tar sikte på å skape en illusjon av at det som foregår på scenen, at alle dets fremtredelsesformer, der og da er ekte. Papptreet er liksom et

¹⁰⁵ Selv om misforståelser kan forekomme. Hernes (et al.) skriver: «Det skjer selvsagt [...] at noen tror politimester Bastian også finnes i det daglige livet, utenfor teatret» (Hernes et al., 1993, s. 85), men framholder at målet ikke er å lure barn (Hernes et al., 1993 s. 87).

ekte tre når man persiperer det under teaterhendelsen, og det at man ikke opplever papptreet som sådant, men som et ekte tre, er del av denne illusjonen. Eller for å si det med Eigtvedts ord: «For eksempel kan en stol på scenen blive til en trone, når publikum aksepterer ideen om, at spilleren er en konge» (Eigtved, 2007, s. 14).

I mine barnetrylleforestillinger er det imidlertid ingen illusjoner, foruten de øyeblikkene der jeg tilsynelatende tryller. Kofferten jeg har med meg inn på scenen representerer ikke noe annet enn den sølvgrå Clas Olson-kofferten den er, og tryllestavene og tryllerekvisittene for øvrig, er det de fremtrer som. I semiotisk forstand er det altså ikke noe avvik mellom signifikant og signifikat. Eller som Fischer-Lichte skriver: «[...] materiality, signifies and signified coincide [...]»¹⁰⁶ (Fischer-Lichte, 2008, s. 144). Dette aspektet understrekes av at jeg ikke har noe artistnavn. Når jeg introduseres i forkant av forestillingen, introduseres jeg som meg selv, med fullt navn. Dette står i ganske radikal opposisjon til det som gjelder for en teaterforestilling, og det kommer særlig til uttrykk gjennom hvordan en arrangør annonserer de respektive evenementene. Ta et tenkt eksempel med en barneskole som skal få besøk av en DKS-forestilling. Skolen kan si ting som: «På torsdag kommer teaterkompani X og skal spille forestilling Y». Når jeg er på besøk på skoler og tryller, sier imidlertid skolene ting som: «På torsdag får vi besøk av en tryllekunstner!»¹⁰⁷ Implisitt i denne formuleringen, må kunne sies at det ligger en tanke om at det kommer en person, og at denne personen skal begå magi. De sier ikke: «På torsdag kommer det en scenekunstner som skal spille en forestilling der han liksom tryller». Likevel er det jo dette siste som er tilfellet. På tross av at forestillingen som nevnt i kapittel 5.1.1 består av en hel del hull som barna fyller med sine bidrag, er det jo en plan for et fast scenisk forløp i bunn. En mulig tenkbar årsaker til at man velger å «markedsføre» en trylleforestilling på denne måten, kan være at man ikke ønsker et unødig fokus på at trylling på sett og vis er «juks». Det blir analogt til at man lar de minste barna tro på julenissen nærmest til de selv finner ut at han ikke eksisterer.¹⁰⁸ Men hvilken betydning har dette for hvordan man skal forstå barnetrylleforestillings fiksjonskontrakt?

¹⁰⁶ Fischer-Lichte skriver ikke dette om tryllekunstnere. Hun skriver det i kontekst av å redegjøre for to hovedtyper av meningsforståelse i performance etter 1960. Delsitatet brukt her gjelder for en av disse hovedtypene. Det er tatt med for å vise at semiotisk samsvar mellom signifikant og signifikat er et kjent fenomen blant teaterteoretikerne. Det står sånn sett som et eksempel på en situasjon der teaterteorien kan være til hjelp med å begripe et tryllefaglig anliggende i teoretisk forstand.

¹⁰⁷ Ved én anledning i prosjektperioden ble jeg annonsert med teksten: «Nå kan barna på Løkeberg SFO glede seg! Hokus Foliokus: Tryllekunstner Hans Henrik Verpe kommer på besøk i oktober med magiske og morsomme øyeblikk, full fart og spenning!» (Løkeberg Skole, 2020). Se for øvrig vedlegg 4: «Faksimile av Instagram-post».

¹⁰⁸ Det er uenighet blant fagfolk om hvorvidt det er riktig å lure barn til å tro at julenissen finnes (Kjensmo, 2016). En kan dermed tenke seg at det finnes tilsvarende etiske dilemmaer knyttet til det å «lure» små barn til å tro at magi finnes, men en slik diskusjon faller utenfor denne tekstens rammer å besvare.

Det har allerede to ganger vært nevnt at henvendtheten mellom meg og barna i salen i de foreliggende forestillingene minner mer om den henvendtheten man finner mellom en lærer og elevene i en undervisningssituasjon. Jeg anser det ikke som utenkelig at det kan være mindre intuitivt for publikum under en slik omstendighet av direkte tiltale å oppleve det hele som fiksjon, enn det til sammenlikning ville vært om de overvar en tradisjonell barneteaterforestilling. Der skuespillerne helt åpenbart bekler en rolle - der skillet mellom signifikant og signifikat er åpenbart - og aktørene fortrinnsvis henvender seg til publikum indirekte, gjør jeg det motsatte: Jeg presenteres og entrer scenen som meg selv, og henvender meg direkte til publikum fra start. For å bruke en pleonasje: Jeg bryter den fjerde veggen umiddelbart etter å ha entret scenen. Kan man snakke om en «fiksjon» i sistnevnte sammenheng?

Det kanskje litt uventede svaret kan se ut til å være: «ja». Ettersom jeg spiller ut en planlagt hendelsessekvens, i stor grad med et planlagt «manus», en bestemt dramaturgisk strategi og dessuten reagerer på barnas innspill som om jeg er overrasket over mye av det som rører seg i scenebildet. Dette siste retter fokus mot et annet aspekt: At jeg reagerer «som om» jeg ikke vet, antyder at jeg er i rolle.¹⁰⁹ Dette alene kan sies å tjene som en sterk indikator på at det som utspiller seg er en fiksjon. Men «rollen» jeg bekler ligger altså meget nært opp til den jeg selv er, og den har til og med samme navn.¹¹⁰

For å avklare aspektet med fiksjon i barnetrylleforestillinger i dette lyset, kan det virke som at man må ty til et annet begrep fra teaterfaget: «skjult teater». Men det er ikke en fullkommen løsning. Skjult teater forstås vanligvis som et teater der kun den handlende inkognitoskuespilleren vet at det som foregår er teater, eller kanskje viktigere; de som tilfeldigvis befinner seg rundt er ikke klar over at de bekler rollen som «tilskuere». De er ikke klar over at de er vitne til en teaterhendelse (White, 2013, s. 41). I en slik situasjon blir det meningsløst å snakke om en fiksjonskontrakt, fordi de som utgjør publikum ikke vet at de er vitne til en fiksjon over hodet. Under mine trylleforestillinger er ikke teaterhendelsen skjult. At det utspiller seg en trylleforestilling er helt som forventet for publikum, og de har enten med viten og vilje oppsøkt forestillingen, eller den hospiterer dem f.eks. på skolen deres. Men man kan tale om en dobbelthet: I den ikke-skjulte, åpenbare teaterhendelsen, markedsført som et trylleshows, agerer og reagerer en scenisk aktør, som tilsynelatende denoterer seg selv. Men i

¹⁰⁹ Se for øvrig kapittel 5.5 «Rolle/karakter».

¹¹⁰ Dette er et forhold som ikke bare gjelder for meg og min scenekarakter, men et som har vært gjenkjent å gjelde for flere, blant annet av Peter Prevos, som skriver: «For many [magic] performers, the lines between their public persona on the stage and off the stage are blurry» (Prevos, 2013, s. 132).

realiteten spiller dette vedkommende et nøye planlagt spill for publikum, som del av sin iscenesettelsesstrategi for å gjøre det hele mer underholdende for de som ser på. Det blir dermed mulig å si at publikum bevitner en fiksjon, uten å være klar over dette selv. De betrakter i den forstand et skjult teater, i den ikke-skjulte forestillingen som trylleshowet er.¹¹¹

En konklusjon som dette kan imidlertid sies å forutsette noe svært vesentlig: At de som ser på tror at magi finnes og at enkelte mennesker faktisk *kan* trylle. Det er enkelt nok å legge ovennevnte resonnement i grus gjennom å rette søkelyset mot alle de publikummere som potensielt er av den oppfatning at magi, slik den fremstilles i et trylleshow, ikke er mulig. Slike tilskuere vil nødvendigvis automatisk betrakte forestillingen som en form for fiksjon, fordi de er av den oppfatning av at magi ikke eksisterer. Dermed blir eneste logiske slutning at personen på scenen kun må være en artist som *later som* at han begår magi; fremstillingen er fiksjonell.¹¹² Prevos betoner det same aspektet når han skriver: «Magic is a form of theatre by virtue of it pretending to be a manifestation of supernatural magic [...]». (Prevos, 2013, s. 28), men dette er bare sant dersom de som ser på *vet* at personen på scenen kun later som. I motsatt fall, dersom publikum helt eller delvis tror at utøvelsen av magien de bevitner er reell, blir det ikke like opplagt å betegne det hele som teater eller fiksjon. Og her står barnetrylling generelt, og min analysegenstand spesielt, i en særposisjon. Dette fordi forestillingstypens primære målgruppe er 4-7-åringer, og disse i langt større grad enn eldre barn er villige til å tro at magi finnes, samt å feste lit til en persons hevdelse av å kunne trylle på ordentlig (Orleans, 2015, s. 14; Prevos, 2013, s. 93; Schenk & Sondermeyer, 2000, s. 38). En fundamental forutsetning for at dette delkapitlets mest sentrale poeng skal ha noen validitet over hodet, er dermed at barnepublikummen må være åpen for at magi finnes.

Dette med fiksjjonskontrakter i sammenheng med trylling har vært løftet fram av flere. Blant andre den svenske tryllekunstneren og psykologen Gay Ljungberg, som skriver: «I very strongly believe that our *invisible contract* with our audiences contains the agreement that we are using slight of hand and other means of deception to create our effects» (Ljungberg, 2010, s. 54).¹¹³ Men å opprette en enighet med publikum om at de magiske effektene muliggjøres med fingerferdigheter og andre former for lureri, er formentlig ikke alltid tilrådelig. Dersom man

¹¹¹ For ordens skyld tas med at enkelte, som Faith Guss, skriver at fiksjjonen ikke utelukkende skapes av artisten, men også av den som opplever fiksjjonen (Guss, 2003, s. 202). Det kan derfor tenkes at noen erfarer en scenisk fremstilling som fiksjon, selv om den ikke er intendert som sådan av de som står bak. Men i forsøket på å ta et objektivt oppgjør med hvorvidt en barnetrylleforestilling i streng forstand er fiksjon eller ikke, er det den overstående diskusjonen som for denne teksten gjelder.

¹¹² Se for øvrig kapittel 5.5.1. for et nært beslektet poeng.

¹¹³ Ljungberg kaller det altså «invisible contract», men det han beskriver er fullstendig overlappende i meningsinnhold som denne tekstens «fiksjjonskontrakt». Original kursivering. Kandidatens understreking.

legger til grunn at publikum er tilbøyelig til å tro at magien er genuin, vil det ikke bare være unødvendig å inngå en slik kontrakt, men det er ikke utenkelig at det forringer opplevelsen for dem som ser på. Barnas villighet til å tro på magi er slik sett ikke bare et beleilig forhold til støtte for et teoretisk poeng, men muligens noe barnetryllekunstnere kan kapitalisere på. Det siste kapitlet i Fischer-Lichtes bok om feedbacksløyfer bærer tittelen *The re-enchantment of the world* og går i stor grad ut på at teatret har en særlig mulighet til å tilby fortryllelse i en ellers lite magisk tilværelse (Fischer-Lichte, 2008, ss. 170-207).¹¹⁴ Her kan det se ut til at trylling har mulighet til å gjøre noen særlig løfterike bidrag. Prevos skriver: «The defining feature of a magic show is its ability to provide spectators with a sense of astonishment» (Prevos, 2013, s. 28). Når dette iboende, definerende trekket ved trylling møter en forsamling som genuint tror at magi finnes, er det grunn til å tro at grunnen er lagt for noen ekstra sterke opplevelser av forbauselse, som kan være lønnsomme bidrag inn i Fischer-Lichtes formaning om en «re-enchantment of the world».

5.3.2 Fiksjonskontrakt og publikumsdeltakelse

Fiksjonskontrakter er ikke bare en sømmelig inngang til å belyse barnetryllingens semiotikk og derigjennom si noe om illusjonsdannelsen og hvorvidt barnetrylling er fiksjon eller ikke. Når det gjelder iscenesettelser intendert for et barnepublikum melder fiksjonskontrakter seg er i grunn som et viktig diskusjonspunkt på et litt mer allment plan. Guss skriver: «I oppstarten av en teaterbegivenhet med barn må iscenesettelsen etablere det som kalles en fiksjonskontrakt med publikum, slik at barna blir trygge på de kunstneriske spillereglene som skal gjelde» (Guss, 2018, s. 62). Tatt i betraktning hvor vesentlige barns innspill og deltagelse er for det aktuelle forskningsobjektet, er det mulig å hevde at en slik etablering er særlig viktig i min sammenheng. Et konkret eksempel fra prosjektperioden kan være med å kaste lys over dette. I forkant av en forestilling for 1. og 2.-klasse ved en skole i Oslo, hadde de ansatte sagt til elevene før de kom inn i rommet der forestillingen skulle finne sted, at de måtte være helt stille og sitte rolig og fint på plassene sine.¹¹⁵ De ansatte sa nok med en viss grad av sannsynlighet dette i beste mening. Muligens har de erfart at 1. og 2.-klassinger lett lar seg rive med når de ser forestillinger (kanskje har de erfart at de generelt kan være uregjerlige i en undervisningssammenheng), og gav dermed barna denne henstillingen i tro om at det skulle hjelpe meg til en vellykket fremføring. I realiteten er en slik føring for hvordan barna skal te seg, stikk i strid med hvordan jeg og mange andre barnetryllekunstnere vil ha det. Med referanse til en liknende opplevelse

¹¹⁴ Fischer-Lichte tilskrives i den engelske oversettelsen begrepene «enchanted» og «disenchanted». «Fortryllelse» og «ellers lite magisk» er mine forsøk på å oversette dette videre til norsk.

¹¹⁵ Se for øvrig vedlegg 5: «Utdrag fra feltdagbok».

problematiserer Julian Franklin: «[...] would you really want them [the kids] to sit like that throughout your show?», før han gir flere grunner til hvorfor svaret burde være «nei» (Franklin, 2005, s. 45). Slik sett kan de ansattes formaninger avsløre en uvitenhet om uttrykksformen, og man står med det overfor en annen kjent omstendighet fra teaterteorien: Böhnisch gjør et poeng ut av at selv om voksne gjerne har mer publikumserfaring enn barn, har de ikke nødvendigvis erfaring med teater for barn, og at de dermed er erfarne og uerfarne på samme tid (Böhnisch, 2010, s. 236). Uerfarenhet på barnetryllingsområdet kan ha ligget til grunn for en henstilling helt invers med det ønskelige fra min side. Resultatet under den aktuelle forestillingen for mitt vedkommende ble at jeg måtte jobbe mye hardere enn ellers for å få barna «med», og dermed få fart på den viktige feedbacksløyfen. Jeg skriver «få fart på» og ikke «igangsette», ettersom et nølende barnepublikum som skuler spørrende opp på lærerne sine og deretter på artist også er del av en feedbacksløyfe. Deres tilbakeholdne adferd sanses av meg, som dermed må gjøre et nytt utspill til barna i forsøket på å få dem til å reagere slik jeg vil. Det er altså en feedbacksløyfe også i dette tilfellet, men den er av en helt annen art enn det som er ønskelig fra min side.

Jeg gjorde i kapittel 5.1.1 et poeng ut av at oppstartsritualet mitt er en måte å kondisjonere barna til deltakelse fra start. Erfaringsvis fungerer dette helt i henhold til intensjon, og det er et grep som kan sies å inngå i den etableringen Guss viser til. Kanskje ikke en *fiksjons*-kontrakt i streng forstand, men om ikke annet en kontrakt om at under denne forestillingen er tilrop og engasjement hjerteligst velkomment. Dissonansen mellom denne meldingen og beskjeden elevene ved den aktuelle skolen hadde fått av lærerne var for meg svært påtagelig, og står sann sett som et indisium på at tydelighet i etableringsfasen er viktig. I det gjeldende tilfellet hadde barna fått *to* svært tydelige meldinger, men av divergerende gehalt; i sum en utydelig situasjon med motstridende forventninger om adferd fra barnas side.

5.4 Voksne publikummere

Selv om den primære målgruppen for dette prosjektets analysegjensstand er barn, er et interessant analysefokus likevel betydningen av voksne publikummers tilstedeværelse. Dette fordi det som nevnt nesten alltid vil være, og ofte i et ganske betydelig omfang, voksne publikummere til stede der barneforestillinger finner sted (Kaye, 2005, s. 90, Böhnisch, 2010, s. 234; Schenk & Sondermeyer, 2000, s.4). Er de voksne i denne sammenhengen kun for ledsagere å regne? Eller kan det tenkes at de også har et underholdningsmessig utbytte av å overvære forestillingen? Erfaringsvis har de så visst glede av å være til stede, noe jeg både har observert under forestillinger gjennom de voksnes reaksjoner, applaus, latter osv., men det har også kommet til uttrykk gjennom direkte tilbakemeldinger (skriftlige så vel som muntlige). Et naturlig spørsmål reiser seg: Hva er det som gjør at voksne kan sette slik pris på en forestilling som så eksplisitt henvender seg til, og er laget for, barn helt ned i 4-årsalderen?

Faith Guss kan se ut til å sitte på noe av svaret. I artikkelen med det for anledningen slående navnet *To magiske rom: Om forholdet mellom lek og teater* skriver hun, med referanse til en voksen publikummers vitnesbyrd etter å ha overvært en visning av barneteaterforestillingen *Den Merkelige Reisen*: «[...] jeg ble også grepet – på grunn av skuespillernes «tilstedeværelse» (presence) og **inderlighet**. Måten de fremstilte opplevelsesmessige kvaliteter og følelser betok meg, deres plastikk. De var lekne, nær følelsene og nær opplevelsene de gav uttrykk for»¹¹⁶ (Guss, 2003, s. 28). Det får være opp til andre enn meg å vurdere om mine gestalter på scenen er «betagende», eller om jeg har tilstedeværelse, men jeg tar i alle fall *sikte på* å gestalte rollen som den litt enfoldige tryllekunstneren som nettopp «nær følelsene og nær opplevelsene» jeg gir uttrykk for. Å være «nær følelsene» kan sies å være det samme som å være lidenskapelig, og i så fall sammenfaller min måte å spille på med Fischer-Lichtes definisjon av det å ha tilstedeværelse. Hun skriver blant annet følgende om tilstedeværelsens byggesteiner: «The actors perform passionate actions on stage, the spectators perceive and are infected by them [...]»¹¹⁷ (Fischer-Lichte, 2008, s. 94) og senere: «The spectators sense that the actor is present in an unusually intense way [...]»¹¹⁸ (Fischer-Lichte, 2008, s. 96). Denne lidenskapelige og «intense» måten å være på scenen på, kan altså tyde på at jeg har en viss tilstedeværelse når jeg spiller mine forestillinger, og i så fall skulle, jamfør Guss' henvisning til den betatte, voksne

¹¹⁶ Originale aksentueringer.

¹¹⁷ Kandidatens understreking.

¹¹⁸ Kandidatens understreking.

tilskueren, dette kunne være en delforklaring på hvorfor voksne tilskuere setter pris på å overvære mine trylleforestillinger for barn.

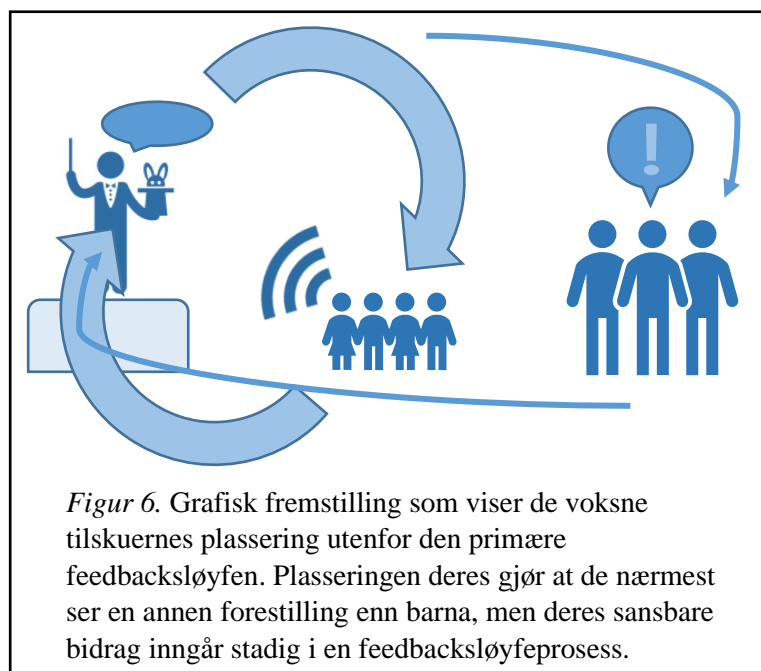
5.4.1 Voksne publikummere og sekundære feedbacksløyfer

En annen grunn til at voksne ser ut til å trives under de aktuelle forestillingene, kan det også være mulig å avdekke i teaterteorien: Böhnisch gjør i sin doktorgradsavhandling, som er en analyse av teaterforestillinger for svært unge tilskuere, et poeng ut av at de voksne i publikum ofte retter oppmerksomheten sin mot sine yngre medtilskuerne, og at slik innbyrdes blikkforskyvning i et publikum ser ut til å forekomme langt hyppigere under teaterhendelser for differensierte publikumsforsamlinger, enn under forestillinger myntet på voksne tilskuere alene (Böhnisch, 2010, s. 144). Dette poenget har også vært observert av tryllekunstnere, f.eks. Kaye, som skriver at de voksne «[...] are watching their children react to your show» (Kaye, 2005, s. 91). Disse fastsettelsene stemmer godt overens med mine egne observasjoner fra feltet og underbygger i grunnen poenget om at barnepublikummet ikke er passive observatører, men snarere viktige og konstituerende bidragsyttere inn i en intens feedbacksløyfe. Tomrommene i den dramaturgiske strategien fylles av barna på en slik måte at de blir underholdende å se på for de voksne i rommet. Barna er så visst publikummere, men de er publikummere på en så deltagende måte at de langt mer passive, voksne publikummerne, som gjerne er plassert lenger bak i publikumsområdet, på sett og vis ser en annen forestilling enn barna. Det som skjer på det definerte sceneområdet er likt for alle, men barna kan ikke se sine egne bidrag utenfra. White skriver følgende om grenseoverskridende roller i interaktivt teater: «Thus, the participant is simultaneously *the performer*, [...] *the performance* [...] and *the audience* as they view it»¹¹⁹ (White, 2013, s. 161). Barna er altså i denne forstand både utøver, selve showet og publikum på én og samme gang. Men det samme kan ikke sies om de voksne. De har en annen publikumsstil som plasserer dem utenfor en slik grenseoverskridelse. Dermed blir de voksne betraktere av barna, som betrakter (og interagerer med) tryllekunstneren (se figur 6). På denne måten blir det mulig å snakke om to separate feedbacksløyfer jeg har valgt å kalle den primære

¹¹⁹ Originale aksentueringer.

og den sekundære feedbacksløyfen. Den primære feedbacksløyfen betegner den dynamiske prosess som utspiller seg mellom artisten og den primære målgruppen (barna). Den sekundære feedbacksløyfen betegner den utvekslingsprosess som finner sted mellom de voksne tilskuerne og artisten. Det er ikke bare semantiske årsaker til å navngi dem på denne måten; at den primære målgruppen står for den *primære* feedbacksløyfen og den sekundære målgruppen for den *sekundære*. Benevnelsen handler i langt større grad om de respektive feedbacksløyfers intensitet og funksjon. Det har vært nevnt at dette prosjektets analysegenstand konstitueres av en særlig potent og eksplisitt feedbacksløyfe. Denne finner i det aller vesentligste sted mellom barna i salen og tryllekunstneren på scenen, og det er denne som betegnes som primær. Den er primær fordi den er viktigere i konstitutiv forstand, og den er primær fordi den er langt mer påtagelig (den gir seg uttrykk gjennom hyppigere og mer volumøse tilrop, fysisk bevegelse blant barna som følge av stimulert eller regissert deltakelse eller barnas ikke-diskré publikumsstil i seg selv osv.) Den sekundære feedbacksløyfen benevnes så fordi den ikke er et konstituerende element ved forestillingstypen som sådan (forestillingen kunne vært spilt uten voksne tilstede), og den er sekundær fordi den vil bestå av langt mindre frekvent og høylytt gjensidig utveksling. En viktig nyansering er imidlertid helt nødvendig.

Gjennom figur 6 kan det se ut til at en forutsetning for denne feedbacksløyfemessige todelingen er at de voksne er plassert lengre bak i rommet. Dette er erfaringsmessig ofte tilfellet,¹²⁰ og i slike situasjoner vil det også være lettere å begripe forestillingene på denne måten; at feedbacksløyfene er så tydelig inndelt, og dessuten innebærer en distribusjon utover en større del av



rommet. Det er formentlig imidlertid ikke et krav at publikum er oppdelt på denne måten. I kulturhus eller andre prosceniumsscener er det erfaringsvis vanligere at barn og voksne sitter sammen familie for familie, men det er stadig mulig å differensiere feedbacksløyfene, om enn

¹²⁰ I tillegg til å være det vanligste jf. egne erfaringer, anbefaler også flere av de som skriver om barnetrylling at man plasserer de voksne tilskuerne bakerst i lokalet, f.eks. Schenk og Sondermeyer (Schenk & Sondermeyer, 2000, s. 35).

ikke på en like tydelig måte. Dette begrunnes i det etablerte poenget om barns ikke-diskré publikumsstil. Det er ikke de voksnes fysiske plassering i rommet som gjør at de tar seg annerledes som publikummere. Det er heller deres tillærte måte å kle publikumsrollen på, og endtattil er det mulig å hevde at underholdning intendert for barn ikke uten videre avstedkommer en hel masse sjelfull respons fra voksne tilskuere (selv om de som nevnt kan like det de ser, vil responsen deres være av en helt annen art enn barnas). Voksne publikummere har i dette lyset sin måte å være på som tilskuere uavhengig av deres romlige plassering, men det at de sitter sammen med barna, gjør vel automatisk at deres sansbare bidrag inngår som del av den primære feedbacksløyfen? I streng forstand og tro mot de teoretiske redegjørelser gjort i kapittel 4, vil det nok alltid kun være snakk om én og samme feedbacksløyfe, men den kjensgjerning består at de voksne med sin langt mer tilbaketrukne publikumsstil, *mentalt* kan sies å plassere seg utenfor det som skjer mellom barna og tryllekunstneren, selv om de fysisk er tilstede side om side med dem. Tilbake står i en slik forstand en utvekslingsprosess det *er* mulig å differensiere; den mellom barna og tryllekunstneren, og den mellom tryllekunstneren og publikum som helhet. I den første av disse to kan de voksne sies å være passive betraktere i langt større grad enn barna, og alt det barna gjør, inngår som del av det de voksne betrakter.¹²¹ En slags sekundær feedbacksløyfe eksisterer i denne forstand, gjennom at de voksne reagerer og bidrar inn i teaterhendelsen etter helt andre koder enn barna gjør.

5.4.2 Voksne publikummers bidrag til feedbacksløyfen

At voksne tilskuere later til å være underholdt av forestillinger som er intendert for barn, og at dette til dels kan tilskrives barnepublikummers deltagende måte å være publikummere på, er i seg selv et interessant poeng. Men har deres tilstedeværelse noen betydning for den overordnede feedbacksløyfen og dermed forestillingens vesen? Jeg opplever at svaret på dette er et rungende «ja», og det kommer særlig til uttrykk i én spesifikk sammenheng. Trylling, enten det er snakk om barnetrylling eller mer generelt, står på et bestemt vis i en særposisjon som performativ praksis, og med dette vil jeg hente fram poenget lansert i kapittel 5.1; at magibegrepet i sammenheng med trylling forstås som noe som har med intellektet å gjøre. Når White skriver: «[...] we applaud musicians, dancers, jugglers and magicians because they can do things that we cannot»¹²² (White, 2013, s. 78), er det min påstand at han kan sies å gjøre galt i å inkludere tryllekunstnere på denne listen. Erfaringsmessig er det nemlig slik at den intuitive responsen til publikummere når de ser trylling, *ikke* er applaus. Ofte er publikum helt stille, og oppfattes som

¹²¹ Selv om de med en mer jevn fordeling i salen ikke ser alle barna, slik de ville gjort om de stod bakerst, ser de stadig sine egne barn hvis de sitter sammen, og alle de barna som sitter lenger frem.

¹²² Kandidatens understreking.

undrende etter at de har bevitnet en magisk effekt. Det kan tenkes at denne reaksjonen kan tilskrives trylletriksenes nevnte beskaffenhet som en nøtt. Det finnes litterær støtte for en slik antakelse blant annet hos Tore Fredriksen, som skriver: «Når vi konfronteres med en illusjon, av noe som fortoner seg som en umulighet, da starter tankevirksomheten: Hvordan er dette mulig, hvilken forklaring kan tenkes?» (Fredriksen, 2009, s. 6), eller Peter Prevos: «When people watch a magician, the question first and foremost on their mind is: How did he do that?» (Prevos, 2013, s. 101). Det sees som plausibelt at en slik tankevirksomhet ledsages av stillhet, ikke applaus. Men et uttalt ønske for forestillingene jeg spiller er jo at publikum skal gjøre alt annet enn å sitte undrende tilbake og ikke lage noe særlig lyd.¹²³ De voksne tilskuerne er en særlig dyrebar resurs i dette henseendet. Inne i jakken jeg bruker når jeg opptrer, har jeg festet

et banner med påskriften «Applaus!» Banneret er spent opp rundt en sylindrisk kjerne, lik prinsippet bak en rullgardin. I de tause øyeblikkene etter et magisk høydepunkt, der jeg egentlig ønsker applaus, tar jeg hånden inn i jakken og trekker banneret ut (fig. 7). Går man ut fra en antagelse om at barn mellom 4 og 7 år i snitt ikke er veldig kyndige på å lese raskt, har dette banneret, denne strategien for å



Figur 7. Bilde fra en av forestillingenes øyeblikk der applausbanneret tas i bruk. (Fotograf: Ingeborg Klekken). Gjengitt med tillatelse.

korrigere publikums adferd, svært begrenset verdi (dessuten har den ingen verdi dersom barna er så små at de ikke har lært å lese ennå). Men takket være at det som oftest er voksne tilskuere til stede under mine forestillinger, avstedkommer dette enkle grepet alltid en masse applaus fra de voksne, som i sin tur og nokså umiddelbart, smitter over på barna. Med andre ord: De voksne gjør et unikt bidrag inn i feedbacksløyfen, og er dermed en bestemmende faktor ved dennes art.

Det må for øvrig legges til at publikums måte å reagere på, med noen grad av sannsynlighet, må kunne tilskrives at publikumsstilen jeg legger opp til er fremmed for dem som utgjør publikummet. Böhnisch operer med begrepene «erfarne tilskuere», «uerfarne tilskuere» og «førstegangstilskuere» (Böhnisch, 2010, s. 236). En studie gjort ved The College of New Jersey viser at ved de fleste anledninger der det spilles trylleforestillinger, vil det være en høy andel publikummere til stede som ser en trylleforestilling for første gang (Jay, 2016, s. 55). I mine

¹²³ Jf. eksemplet fra Oslo-skolen lansert i kapittel 5.3.2.

spillsituasjoner er det altså en viss sjanse for at publikum, voksne så vel som barn, er førstegangstilskuere til denne typen forestillinger, uavhengig av hvor «erfarne» de er som publikummere generelt. De kan ikke lastes for ikke intuitivt å innrette seg etter en ukjent publikumsstil.¹²⁴ Men med et ganske enkelt grep, kan de læres opp og omvendes til yndede bidragsyttere til den viktige feedbacksløyfeprosessen som er med å utgjøre disse forestillingene.

Isenesatt deltakelse av voksne publikummere

En annen særlig påtagelig sammenheng der voksne publikummere så visst kan sies å sette et tydelig preg på forestillingen, er den der jeg benytter meg av iscenesatt deltakelse av voksne publikummere. I de aktuelle forestillingene er det tydeligste eksemplet på slik iscenesettelse det øyeblikket i forestillingen der jeg ber en voksen publikummer om å holde et glass med vann. Etter å ha utstyrt meg selv med bind for øynene, spiller jeg ut at jeg ikke forstår hvor personen som holder glasset står.¹²⁵ Denne sekvensen oppfyller både intra- og ekstrafiksjonelle grunner til å bruke publikumsdeltakelse: Den intrafiksjonelle grunnen er at rollen, i spillet, trenger bistand med å holde et vannglass mens den selv utstyres seg med bind for øynene. Den ekstrafiksjonelle grunnen er at famlingen i blinde der rollefiguren tilsynelatende ikke forstår hvor han skal rette sin utstrakte hånd for å ta imot glasset, avstedkommer latter og tilrop fra barna i salen; feedbacksløyfen får et crescendo og kvaliteten på forestillingen et løft, om man tolker latteren og engasjementet som uttrykk for barnas trivsel under teaterhendelsen.

Et annet forhold verdt å nevne, er at iscenesettelse av voksne tilskuere erfaringsvis ser ut til å være underholdende for de øvrige voksne i salen. Det ble nevnt i innledningen til kapittel 5.4 at voksne publikummere generelt later til å trives under forestillingene som her undersøkes. De voksnes trivsel har unektelig verdi for dem selv, men kan det tenkes at det finnes overordnede grunn til å sikre seg at de voksne opplever forestillingen som underholdende? La oss for et øyeblikk betrakte alternativet: De voksne opplever forestillingen som monomant rettet mot barn, og finner ingen underholdningsverdi for sin egen del ved å betrakte den. I et slikt scenario synes det edruelig å anta at terskelen er lavere for de voksne til å oppgi sin henvendthet, og deretter igangsette andre, potensielt forstyrrende aktiviteter for den pågående feedbacksløyfen. En slik situasjon er uheldig av ulike årsaker. For det første kan det tenkes at auditivt og visuelt støy fra de voksnes side forringer underholdningsopplevelsen til barna i salen. For det andre

¹²⁴ I tillegg skriver Schenk og Sondermeyer at live trylleforestillinger er noe mange barn maksimalt er vitne til én gang i året (Schenk & Sondermeyer, 2000, s. 19). Det vil altså ofte gå lenge mellom hver gang mange barn ser en trylleforestilling, selv om de har vært på en tidligere. Dette skulle tale for at det vil ta tid å bli fortrolig med publikumsstilen det her tales om.

¹²⁵ Dette forløpet er nærmere beskrevet i vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

kan det være til sjenanse for artisten på scenen, og dessuten er det uheldig at barnas rollemodeller spiller publikumsrollen på en uinteressert måte. Det er allerede bragt på det rene at små barn ofte mangler publikumstrening. Da er det særlig uheldig om de voksne i salen ikke modellerer publikumsrollen etter et eksempel til etterfølgelse for disse barna. Om uhellet først skulle være ute, og de voksne ikke følger aktivt med på det som skjer, kan iscenesettelse av en voksen tilskuer være et effektivt botemiddel. Franklin skriver: «By pulling up an adult, all the other adults suddenly start paying attention» (Franklin, 2005, s. 139). Med terminologien som gjelder for denne teksten, viser Franklins eksempel at voksne publikummers bortvendthet kan omgjøres til en henvendthet gjennom å iscenesette en voksen tilskuer. Dermed er det heller ikke utenkelig at slik iscenesatt deltakelse kan virke preventivt: At dette virkemiddelet sørger for å holde på de voksnes henvendthet også i de tilfeller der den ennå ikke er bortfalt.

Iscenesettelse av voksne tilskuere kan altså ha betydning for forestillingen gjennom at samspillet med dem er underholdende for det øvrige publikummet, men det er også vist å kunne fungere som en strategi for å gjenopprette kontakt med voksne publikummere, dersom denne har opphørt. I tillegg til dette skal en heller ikke glemme at det er de voksne som tar beslutninger og trekker i trådene når det arrangeres tilstelninger der barnetrylling står på agendaen. I så henseende har en følelse av å bli underholdt hos de voksne verdi rett og slett fordi det kan tenkes å gjøre forestillingen mer attraktiv for beslutningstakerne enn en konkurrerende forestilling som ikke innehar dette elementet. Hvis de som har ansvaret for å booke underholdningen kan velge mellom en forestilling der både barn og voksne underholdes, eller en forestilling der kun barna underholdes, og det er store demografiske variasjoner blant de som gjester arrangementet, skulle det kunne tenkes at det er mer sannsynlig at valget faller på førstnevnte.

5.5 Rolle/karakter

Når analysen av trylleforestillinger er teaterteoretisk, er på sett og vis ikke karakter/rolle til å komme utenom. Dette fordi Aristoteles allerede i år 335 fvt., gjennom sitt monumentale verk *Poetikken*, definerte karakter som én av seks grunnleggende, dramaturgiske bestanddeler (Aristoteles, 2008, s. 40).¹²⁶ Videre er dette tatt med som diskusjonspunkt av et utvalg årsaker. For det første, som fremgår av kapittel 1.1.1, er viktigheten av å ha en tydelig karakter et av de gjennomgående poengene i den litteraturen som eksisterer om barnetrylling. For det andre er dens relevans nær sagt selvskreven i tekstens sammenheng gitt denne analysens fokus på det formmessige. Når det trylletekniske i seg selv faller utenfor rammen av studien, blir det naturlig å rette blikket mot den som utfører triksene, og rollen denne eventuelt bekle. For det tredje og siste, rettet en av den klassiske tryllet litteraturens viktigste verker, *Secrets of Conjuring and Magic: Or How to Become a Wizard*, skrevet av den moderne tryllekunstens far,¹²⁷ Jean Eugène Robert-Houdin, søkeløysset på rollespill i tryllekunsten allerede i 1877, gjennom det breømte sitatet: «A conjuror is not a juggler; he is an actor playing the part of a magician»¹²⁸ (Robert-Houdin, 2011, s. 43).

5.5.1 Tryllekunstneren en skuespiller?

Det sees som et treffende utgangspunkt for denne delen av diskusjonen å se nærmere på ovennevnte sitat. Jeg har allerede (jf. kapittel 5.3) satt spørsmålsteget ved hvorvidt trylling er teater. Hvis det ikke er teater, kan tryllekunstneren i så fall betegnes som skuespiller? Professor emeritus i Teatervitenskap, Tor Bastiansen Trolie, skriver i sin doktorgradsavhandling: «Begrepet skuespiller er bundet til begrepet om teater slik at vi ikke kan tenke oss det ene uten det andre» (Trolie, 1996, s. 74). Det lover dårlig for tryllekunstnerens status som skuespiller i dette lyset, hvis trylling ikke er teater. Det ville på den andre siden vært enkelt nok å fastslå at tryllekunstneren må være en skuespiller, hvis forestillingene han fremfører, er teater. Det kunne man også gjort, med bakgrunn i Rancières definisjon: «I uttrykket teaterforestilling inkluderer jeg her alle forestillingsformer som setter kropper i bevegelse foran et publikum» (Rancière, 2012, s. 9). Men uavhengig av teaterdefinisjon: Hva vil det si «å være skuespiller»? Det synes i alle fall rimelig å foreslå at Robert-Houdin sannsynligvis ikke mente at alle som driver med

¹²⁶ For ordens skyld opererte ikke Aristoteles med begrepet «dramaturgi». Dette, slik vi kjenner det i dag, ble formulert og popularisert av Gotthold Ephraim Lessing i 1769 (Turner & Behrnt, 2016, s. 25). Aristoteles skrev om karakter som et grunnleggende element ved *tragedien*, men hans beskrivelser av tragedien har gjennom tidene blitt generalisert av fagfolk innen teatret til å gjelde dramatisk teater (jf. definisjon i kapittel 5.3.1) generelt, og endt opp nærmest som en formel for det mange kaller «aristotelisk dramaturgi» (Gladsø et al., 2015, s. 29).

¹²⁷ Benevnt på denne måten en rekke steder, blant annet i *The Oxford Companion to Theater & Performance* (Featherstone, 2010, s. 366).

¹²⁸ «Berømt» i betydningen «Særlig kjent og ofte referert blant tryllekunstnere» (Middleton, 2011, s. 69).

trylling, er profesjonelle skuespillere i bunn. Et slikt forslag får støtte eksempelvis hos Orleans, som skriver: «Most magicians don't have a degree in theatre» (Orleans, 2015, s. 25), eller Schenk og Sondermeyer: «[...] few magicians have the benefit of actor training [...]» (Schenk & Sondermeyer, 2000, s. 52). Det stemmer også overens med mine egne observasjoner av det profesjonelle tryllefeltet i Norge, der kun et fåtall til min kjennskap har skuespillerutdanning blant de som driver med trylling i dag. Jeg har annensteds argumentert for at det Robert-Houdin kan ha ment, var at tryllekunstnere er skuespillere i betydningen at de later som at de kan magi, lik som at en skuespiller later som at den er personer den ikke er, når den spiller (Verpe, 2014, s. 14). Et annet hint om Robert-Houdins sanne budskap kan imidlertid se ut til å ligge i første del av sitatet: «A conjuror is not a juggler». Han trekker altså opp et skille mellom tryllekunstnere og sjonglører. Dette kan bære bud om at Robert-Houdin forsøker å fortelle oss at trylling ikke bare handler om fingerferdigheter. Hans anknytning til skuespillerfaget kan sees som et uttrykk for at han mener tryllekunstnere må jobbe med form utover sømløs, fingertechnisk utøvelse; at de må jobbe med karakter/rolle. Det virker i alle fall sannsynlig, all den tid postulatet ble ført i pennen i 1877. Dette plasserer sitatet i startfasen av realismens fremvekst, en bevegelse som for teatrets del blant annet innebar et brudd med metrisk verseform og som innførte et epokegjørende fokus på at skuespillet måtte ligge tett opp til en naturlig væremåte (Gronemeyer, 1996, s. 118; Nygaard, 1992b, s. 154). Jeg antydet i kapittel 5.3.1 at jeg er i rolle når jeg spiller mine barnetrylleforestillinger, selv om denne rollen, i alle fall til synelatende for publikum, er veldig nær min egen, ikke-fiksjonelle persona. Men er man automatisk skuespiller bare fordi man er i rolle? «Skuespiller» er ikke en beskyttet tittel i Norge, ettersom man kan ha skuespill som sitt primære levebrød uten å ha en godkjent 3-årig skuespillerutdanning (Norsk Skuespillerforbund, u.d.). Men hva slags type aktivitet kvalifiserer til å kunne kalles skuespill? Trolie betegner skuespilleren som en som «[...] utfører handlinger og taler i fiksjonens verden» og videre at «De er ikke seg selv, men stiller noe til skue, de spiller og viser oss» (Trolie, 1996, s. 74). Via en slik definisjon er et tilstrekkelig element for å snakke om tryllekunstneren som en skuespiller, at han eller hun gestalter en viss rolle innenfor en viss fiksjon. For at Robert-Houdins sitat skal kunne betegnes som gyldig, forutsettes i så fall at tryllekunstneren bevisst eller ubevisst spiller en fiksjonell rolle når han eller hun opptrer med sin trylling. Robert-Houdin skriver at tryllekunstneren er en skuespiller, men det stemmer bare, jf. Trolie, om tryllekunstnerens gestaltning er del av fiksjonens verden. Parallellene til de refleksjoner gjort i kapittel 5.3.1 om fiksjonskontrakt er her svært påtagelige. Der var et sentralt poeng at dersom publikum tror på magi, vil de ikke på samme måte bevisst erfare det de ser som fiksjon. Men uavhengig av hva publikum erfarer: Dersom det tryllekunstneren gjør er å spille skuespill, noe

man gjennom Trolies definisjon kan si at han gjør, ettersom trylling er illusjon og ikke magi, vil det i alle tilfeller være snakk om en fiksjon. Trylleshovet er en fiksjonell fremstilling av en trollmanns strabaser. Gjennom et slikt syn har Robert-Houdin sitt på det rene når han betegner tryllekunstnere som skuespillere, og definisjonen hans kan dessuten sees som et yndet innslag inn i diskusjonen om fiksjonsdannelse i trylleforestillinger.

5.5.2 Rolle og feedbackløyfe

Men hvilken betydning har alt dette for barnetryllingens vesen, og dens feedbackløyfebaserte grunnvoll? Skulle det ikke kunne hevdes at det er likegyldig om personen på scenen er i eller utenfor rolle når den opptrer med sin trylling? Det er nok likegyldig for *dannelsen* av en feedbackløyfe, men mindre sikkert er det formentlig hvor likegyldig det er for *oppretholdelsen* av feedbackløyfen, og derigjennom kvaliteten på forestillingen. En utdypelse følger.

Flere som skriver om trylling tar til orde for viktigheten av rolle, herunder Middleton som bedyrer: «The trap you mustn't fall into is saying -I'm just doing some magic as me – I don't have a performance persona» (Middleton, 2011, s. 62). I lys av Schechners definisjon av begrepet gjort rede for i kapittel 4.1, vil en tryllekunstner som opptrer i strid med Middletons formaning, som opptrer uten noe rolle/karakter, stadig kunne sies å drive med performance. Men det er altså bragt på det rene at dette ikke nødvendigvis er tilstrekkelig til å kalle det teater (jf. kapittel 5.3). Men er det i seg selv et mål at alle trylleforestillinger burde arte seg som teater? Det kan nok diskuteres, men dersom man spiller trylleforestillingene i rolle, skulle de om ikke annet kunne hevdes å *likne* mer på teater, og dette bærer øyensynlig med seg noen fordeler.¹²⁹ Betrakt for et øyeblikk alternativet: Artisten entrer scenen uten å være i rolle, og viser den neste halvtimen en masse trylletriks uten noen tilsynelatende besværligheter. Jeg har aldri selv jobbet på denne måten, og har dermed ikke egenerfart empiri på området, men det synes ikke urimelig å anta at en slik oppvisning, blottet for dramaturgisk og teaterfaglig bearbeiding, sannsynligvis stiller svakere i kampen om å holde på publikums interesse enn en forestilling som er teaterfaglig gjennomarbeidet. Tallrike litterære referanser som støtter en slik antakelse, finnes. Eksempelvis skriver Middleton: «A mark of a great performer is someone that can take a trivial piece of magic and turn it into a miracle through their creative ingenuity and understanding of dramatic techniques»¹³⁰ (Middleton, 2011, s. 82), og Kaye på sin side skriver: «It is not the

¹²⁹ Dette kan sees som et tillegg til poenget fra kapittel 5.3.1, om at samsvar mellom signifikant og signifikat kan skape forvirring rundt hvorvidt det som utspiller seg er fiksjon eller ikke. Er artisten imidlertid i rolle, inngår det hele i en fiksjon, og det blir dermed enklere å begripe forestillingene i teaterteoretisk forstand.

¹³⁰ Kandidatens understreking.

magical moment that matters most to children, it's the fun stuff that happens on the way to the magical moment» (Kaye, 2005, s. 32), for å nevne to.

Kayes påstand om at det er stort sett alt annet enn det magiske øyeblikket som utgjør det underholdende ved en barnetrylleforestilling stemmer særlig godt overens med egne erfaringer fra feltet, og med dette står jeg overfor poenget: Dersom planen er å krydre forestillingen med innhold som barna opplever som underholdende, gjør man formodentlig lurt i å betrakte det hele som teater, og å spille forestillingen i rolle. Hvorfor? Fordi det åpner for et vell av uttrykksmåter som kanskje ligger langt vekk fra en naturlig måte å te seg på. Jeg har gitt mange eksempler på hvordan feedbacksløyfen i dette prosjektets analysegjensstand justeres og intensiveres gjennom bruk av dramatisk ironi, stimulert deltakelse og liknende. De handlinger jeg gjør som avstedkommer barnas intense og konstituerende bidrag, faller i det store og hele på utsiden av min naturlige måte å være på. Med andre ord: De er et kjennetegnende handlingsmønster for *rollen* jeg spiller forestillingene i.

Et blick på noen eksempler kan være oppklarende:

1. Jeg tar et silketørkle ut av kofferten og postulerer at det er rødt. I virkeligheten er det hvitt. Dette er et eksempel på dramatisk ironi, fordi barna i salen har mer presis kunnskap om tørkleets farge enn rollefiguren. Ubalansen i kunnskapsnivå fører i sin tur til stimulert deltakelse; barna er raske med å rope at tørkleets egentlige farge er hvit.¹³¹ Denne lille sekvensen muliggjøres av å være i rolle. Mitt egentlige jeg vet veldig godt hvilken farge tørkleet har.
2. Jeg har nettopp satt bind for øynene og plasserer meg dypt på scenen, med ryggen til publikum. Dersom denne implisitte invitasjonen til stimulert deltakelse i seg selv ikke fører frem, spør jeg: «Ser alle nå?», hvorpå barna bidrar med tilrop om at jeg står feil vei. Dette er skuespill, og et handlingsmønster som er i overenstemmelse rollens væremåte. I realiteten står jeg med ryggen til med vilje.

En fullstendig liste over alle øyeblikkene i forestillingen der jeg gjør noe som vil falle på utsiden av mitt naturlige handlingsmønster, men som er helt normalt for karakteren min, ville sannsynligvis strukket seg over mange sider. Dette retter i seg selv fokus på hvilket rikt potensial det å spille trylleforestillingene i rolle kommer med. Dessuten står det som et indisium på at Kayes påstand om at veien – ikke målet – er det mest underholdende for barna, er sann.

¹³¹ Det skjedde i samtlige av prosjektperiodens forestillinger med unntak av én, der barna bare var 3 år gamle. Se vedlegg 6: «Utdrag fra feltdagbok».

Oversatt til den her gjeldende terminologien kan man si at det å befinne seg i rolle har betydning for forvaltningen av feedbacksløyfen, gjennom at det rollebaserte krydderet holder liv i denne blant annet ved å avstedkomme tilrop og latter fra barna som utgjør publikummet.

Konflikt og motstand

Et separat poeng som må kunne betraktes som relatert til og underordnet at tryllekunstneren befinner seg i rolle, synes sømmelig å ta med. Det dreier seg om muligheten til å la rollefiguren møte motstand på veien mot sitt mål. Motstand kan sies å ligge til grunn for en konflikt, og om konflikt har dramaturg ved Rogaland Teater, Michael Evans, følgende utvetydige karakteristikk å gi: «Handlinger må være konfliktfylte for å interessere oss» (Evans, 2006, s. 30). I lys av denne etterretningen skulle det kunne være mulig å hevde at en tryllekunstners briljeringer på scenen ikke interesserer publikum, hvis de mangler et sansbart element av konflikt. Evans' sitat kan også tas til støtte for antagelsen lansert i det foregående; at en ubesværet framvisning av trylletriks, som mangler dramaturgisk bearbeiding, vil ha vanskeligere for å holde på interessen til publikum, enn en forestilling som *er* tuftet på dramaturgiske prinsipper. I kjølvannet av en slik slutning, blir et naturlig spørsmål hvorvidt Evans' karakteristikk av hendelser, som han skriver om i kontekst av film og teater, umiddelbart kan overføres til, og gjøres gyldig for, trylleforestillinger. Jf. diskusjonen om fiksjonskontrakter, synes det rimelig å anta at publikum møter en teaterforestilling og en trylleforestilling med litt ulike forventninger til hva det de skal få se inneholder, og hvilke prinsipper de ulike visningene er basert på. Det er ikke utenkelig at tryllingen i seg selv kan være interessant nok for folk til at de ikke mister interessen, men poenget i denne sammenhengen er at å spille trylleforestillingen i rolle gir mulighet til å trekke veksler på et virkemiddel man altså vet fra teaterteorien at gjør innholdet mer interessant. Da skulle det virke beleilig å ta i bruk denne muligheten om man har valget.

Jeg har plassert punktet om konflikt og motstand under karakter av to årsaker. For det første fordi den viktige skuespillerpedagogen Konstantin Stanislavskij allerede på slutten av 1800-tallet etablerte poenget med at en rolle må ha et *mål* (Stanislavskij, 1989, s. 57). Det er på veien mot et slikt mål at rollen kan møte motstand. Den andre årsaken er analog til de mer generelle betraktningene om rolle over; at motstanden artisten møter må være knyttet til rollen, gjør at det kun er fantasien som setter grenser for hvordan man kan bestemme en slik motstand. Et tilleggspoeng her, er at motstanden er fiktiv. I realiteten kunne tryllekunstneren gjort trikset sitt rett fram. Når han isteden integrerer en planlagt motstand i den dramaturgiske strategien, må denne inngå som en logisk, passende del av resten av de fiksjonsskapende elementene. Den må

gi intrafiksjonell mening, og skriver seg dermed direkte til rollen, som er med å konstituere fiksjonen.

Et uttalt eksempel i egne forestillinger der tryllekunstneren møter motstand, er i forsøket på å forvandle fargen på det hvite silketørkleet. Motstanden her kommer til uttrykk gjennom at jeg ikke umiddelbart lykkes. Jeg antyder at problemet kan ligge i tryllestavens størrelse, og totalt syv tryllestaver tas i bruk, hver større enn den forrige.¹³² Teaterfaglig sett har denne måten å strukturere det sceniske forløpet på en betydelig fordel, om man tar i betraktning Faith Guss' erklæring: «Fra betryggende avstand fra hverdagslivet skal barna oppleve at de kjenner seg igjen, [...], og at de som opptrer, handler i deres sted»¹³³ (Guss, 2018, s. 41). Det synes rimelig å anta at de gjentatte bestrebelsene på å lykkes, kan sies å resonere med et barnepublikums naturlige assosiasjonsgrunnlag. Nettopp i egenskap av å være i livets første fase møter barn naturlig nok mangt og meget for første gang nokså jevnlig, og med mindre barnet mestrer alt nytt det står overfor på første forsøk, blir opplevelsen av å feile noe det i aller høyeste grad kan relatere seg til. Dermed er Guss' krav til den sceniske handling nevnt over tilfredsstilt i eksemplet med det hvite tørkleet.

At det ligger en motstand i det som vises er i grunnen ikke bare et mål verdt å forfølge for gjenkjennelsens del. Orleans skriver: «Watching an adult struggle with the simplest task is empowering to the child» (Orleans, 2015, s. 28). Det er naturlig for barn at voksne med letthet klarer mange ting som barn ikke klarer. Når de da får se en voksen som sliter med noe som burde være lett for voksne å gjøre, er dette altså bemektigende for barna, i følge Orleans. I så måte har barnetrylling et rikt potensial for å skape minneverdige øyeblikk for barna, dersom vedkommende tryllekunstner velger å benytte seg av det teatrale virkemidlet «motstand».

Troverdighet

Jeg rettet under overskriften *Hvorfor iscenesatt deltakelse?* i kapittel 5.1.2 søkelyset mot den mulige innvending at det kan virke utroverdig at en som skal ha magiens gave trenger hjelp fra en ufaglært barnepublikummer til å gjøre bukt med et magisk anliggende. Til denne kritikken melder rollespill seg som et naturlig svar, samtidig som troverdighetsbegrepet kaster lys over viktigheten av en viss skuespillerkompetanse.

Det første først: Det er absolutt mulig å trekke troverdigheten i tvil hvis en som påberoper seg magiske evner trenger lekmannens hjelp for å lykkes. Men *karakteren* som spilles kan være

¹³² Nærmere beskrevet i vedlegg 1: «Beskrivelse av trylleforestilling».

¹³³ Kandidatens understreking.

fritatt en slik troverdighetskritikk hvis det inngår som en del av dennes naturlige væremåte å be om hjelp fra barna i salen.¹³⁴ I eksemplet med tørkleet gjør karakteren min til sammenlikning noe annet som kan betegnes som ganske ulogisk; han prøver én og én tryllestav i økende størrelse, framfor bare å prøve den største med en gang. Men dette er for ham et konsekvent handlingsmønster. Jeg portretterer med min sceniske personlighet et menneske som er litt ringere enn snittet, og som i sin enfoldighet ikke ville tenkt på å prøve den største staven med en gang. En slik litt selvførdummende væremåte er dessuten i tråd med forestillingstypens avhengighet av publikumsdeltakelse. Til enhver tid å te seg på en måte som kan gi barna i salen en følelse av å være mer opplyste enn personen på scenen, legger grunnen for mye bruk av dramatisk ironi, og inviterer derigjennom til frekvent forekomst av stimulert deltakelse. I så henseende kan karakterspillet alene tjene som en sannsynliggjørende faktor for at feedbacksløyfen opprettholdes og innslagsvis varierer i volum- og tempomessig forstand.

Det andre troverdighetsanliggendet har å gjøre med skuespiller-*ferdighet*. Igjen får det være opp til andre enn meg å vurdere i hvilken utstrekning jeg besitter noen ferdigheter verdt å nevne innenfor skuespillerfaget, men poenget består at den som har slik ferdighet, sannsynligvis profiterer på det. Støtte for denne sannsynlighetsberegningen finnes blant annet hos Yaffe, som ganske greit skriver: «The more you believe in the reality of characters, the more entertaining will you find their antics» (Yaffe, 2008, s. 132). Har gestaltningen troverdighet, blir det hele altså mer underholdende, hevder han, og troverdighet i skuespill er jo selve kjernen av hele Stanislavskijs skuespillerlære (Strasberg, 1988, s. 43). Andre har understreket viktigheten av troverdighet i trylling, som de i innledningen nevnte Lamont og Wiseman. De skriver: «Ideally, the spectator should believe that the magician is doing exactly what the claims» (Lamont & Wiseman, 1999, s. 55). En måte å sikre seg at forestillingen lever opp til Lamont og Wisemans ideal på, er å være en god skuespiller. En tryllekunstner som behersker skuespillets kunst vil f.eks. kunne spille en konfliktfylt trylleforestilling med større troverdighet, og den vil dermed oppfattes som mer underholdende. Igjen kan et blick på denne tekstenes analysegjenstand tjene som eksempel: Dersom ingen tror på min karakters skuffelse over å oppdage at tørkleet for tredje gang har feilet å bli rødt, kan det hele tenkes å oppleves som nonautentisk eller falskt, og dermed mindre underholdende. Faktisk har jeg stundom erfart at barn eldre enn åtte år roper ting som: «Du veit at den ikke er rødt! Du gjør det med vilje!» Det kan muligens antas at litt eldre barn enn de som utgjør forestillingens kjernemålgruppe trenger litt mer avansert innhold

¹³⁴ Dessuten er det mulig å peke på at mye av det det bes om hjelp til, er av logistisk art. Det være seg holde en tryllestav, legge ting tilbake på plass etc. Mao. er det ikke nødvendigvis slik at artisten delegerer bort den magiske strabas. Den beholder han i det lengste selv, og i andre tilfeller er han *sammen med* assistenten om magien.

enn et feilslått forsøk på å trylle et hvitt tørkle rødt for å bli underholdt,¹³⁵ og i så fall kan dette sees i sammenheng med poenget om troverdighet: Kan tenkes at de større barna opprøres fordi de ikke tror på at overraskelsen min er ekte; de opplever spillet som utroverdig.¹³⁶

En så kontrollert feedbacksløyfe som mulig kan i dette lyset sies å forutsette at spillet har troverdighet. I et slikt tilfelle er det mer sannsynlig at publikums reaksjoner vil stemme med det intenderte. Er troverdigheten fraværende, stummes feedbacksløyfen likevel nødvendigvis ikke. Det vil da være opp til artisten å forsøke å integrere de innspillene som kommer på en så produktiv som mulig måte (jf. refleksjoner gjort under overskriften *Kjøpesenter* i kapittel 5.2.2).

¹³⁵ Her må det understrekes at opplevelsen av å føle seg «underholdt» kommer i mange former. Teaterregissør Ken Weber har for eksempel definert underholdning på følgende vis: «When you are being entertained, your mind focuses on the entertainment, and everything else recedes from your consciousness» (Weber, 2003, s. 17). Det kan altså godt hende at barna som kommer med slike tilrop som nevnt her faktisk pr. definisjon er underholdt. Med referanse til en liknende type tilrop, skriver Kaye på sin side: «These call outs are not always meant with malicious intent» (Kaye, 2005, s. 123).

¹³⁶ Det kan for ordens skyld like gjerne tenkes at frustrasjonen disse barna utviser kan tilskrives slette skuespillerferdigheter.

6.0 Oppsummering av viktigste funn

I spørsmålet om hva en teaterteoretisk analyse kan bidra med å si om barnetryllingens egenart og potensiale, synes det rimelig fastslå at en slik analyse har vært fruktbar, og at den kan si en hel del. I det kommende følger en oppsummering av de mest sentrale punktene analysen har avdekket.

Generelt har den teaterteoretiske tilnærming til det aktuelle forskningsobjektet vist at det i aller høyeste grad finnes begreper i teaterteorien som lar seg anvende i en analyse av trylleforestillinger for barn. Det har vært avdekket at tryllet litteraturen og teaterlitteraturen i enkelte tilfeller beskriver de samme egenskapene, men med ulike begreper, noe som kan tenkes å skape en unødig distanse mellom de to fagene. Visse begreper fra teaterteorien har ikke bare vist seg treffende for å beskrive det som skjer, men har også utmerket seg som velegnede for å forklare hva som gjør barnetrylling til barnetrylling i teoretisk forstand.

Et viktig eksempel i så måte, handler om at barnetrylling grunnleggende sett er å forstå som en interaktiv uttrykksform. Den teaterteoretiske tilnærmingen har gjort det mulig å identifisere dette forholdet som at barnetrylleforestillinger utgjøres av en særlig tydelig feedbacksløyfe, der barnas bidrag ikke er til å komme utenom. På lik linje med at en feedbacksløyfe er konstituerende for performance, kan barnas bidrag i en barnetrylleforestilling sies å være et konstituerende element for barnetrylling. Uten slike bidrag kan det ikke i samme forstand snakkes om barnetrylling. Videre har teaterteorien vært til hjelp med å avdekke at barnetrylling som form har et særlig potensial til å virke frigjørende på publikum, nettopp på grunn av dennes interaktive særpreget og hyppige bruk av publikumsdeltakelse.

På tross av at barnetrylling som oftest spilles på steder som ikke er laget for performance, har analysen vist at dette ikke nødvendigvis er et problem, ettersom uttrykksformens sterke interaktive beskaffenhet særlig får blomstre i rom som åpner for gjensidig sansbarhet. Å mangle en fysisk scene kan by på utfordringer, men hovedsakelig skaper rommets manglende iscenesettelsesstrategier gode kår for den viktige feedbacksløyfen.

Det har vist seg besværlig å gjøre noe enkelt vedtak på hva en fiksjonskontrakt kan sies å være mellom en barnetryllekunstner og dennes primære målgruppe. Analysen har likevel på dette punktet vist at trylleforestillinger for barn kan ha en unik kapasitet til å besnære i en ellers desillusjonert verden.

Voksne publikummere kan for den aktuelle uttrykksformen sies å være mer enn barnas ledsagere. Deres tilstedeværelse kan, om artisten evner å forvalte oppmerksomheten deres på

en produktiv måte, inngå i feedbacksløyfen på en unik måte som skiller seg fra barnas bidrag. De setter slik sett et unikt preg teaterhendelsen, selv om de tilhører en sekundær del av publikum. Feedbacksløyfebegrepet har også gjort det mulig å gjenkjenne de voksne som betraktere av en annen forestilling enn barna, gjennom at barnas langt mer livlige måte å være publikummer på, inngår som del av det de voksne fester blikket på, når de ser forestillingene.

Til sist har det vært rettet oppmerksomhet mot tryllekunstneren som skuespiller, og blitt bragt på det rene at forestillingen sannsynligvis vil kunne profitere på om utøveren har teft innenfor skuespill. På et mer allment plan har bevissthet knyttet til rollearbeid vist seg å være en kjærkommen kilde til underholdningsmessig krydder, uavhengig av skuespillerteknisk dyktighet. Dette er vist å ha betydning for feedbacksløyfen gjennom at opprettholdelsen av denne sees som sannsynliggjort ved bruk av de uttrykksmidler rollespill åpner for.

7.0 Avsluttende kommentar

«There is no industry standard for magicians. You can't get a degree or professional training in the same way an actor, singer or dancer can» (Middleton, 2011, s. 278).

Å ha fått mulighet til å vie det siste året til en studie av tryllekunsten på akademisk nivå ser jeg som et stort privilegium. Det er unikt i internasjonal sammenheng, ettersom studier i trylling ikke finnes. Studiet jeg legger bak meg er riktignok ikke formelt sett tryllefaglig; det er et masterstudium i estetiske fag. Men jeg har i tillegg til fordypelse i estetisk teori, som en stor del av studien bedrevet trylleforestillinger, analysert disse, lest om tilsvarende praksiser og levert en masteroppgave med tryllekunst som tema. Og det må være det nærmeste som er mulig å komme en formell grad i trylling i dag.

Litteratur

- Alfsen, K. (2012). *Med Liv og Sjæl: Lærebok i figurteater*. Stamsund: Orkana.
- Alvesson, M., & Sköldeberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles. (2008). *Poetik*. (Ø. Andersen, Omset.) Oslo: Vidarforlaget AS.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen: om skolekultur, lærerens læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bang Larsen, L. (2006). Social Aesthetics. I C. Bishop (Red.), *Participation* (s. 172-183). London: The MIT Press.
- Barnes, C. (2016). *Just for Fun*. Blackpool: AmazeKids.
- Berthelsen, H., & Nordheim, T. (2000). *Mystikk som Underholdning: Tryllingens Historie i Norge*. Oslo: Magiske Cirkel Norge.
- Bishop, C. (2006). *Participation*. Cambridge: MIT Press.
- Bourriaud, N. (2006). Relational Aesthetics. I C. Bishop (Red.), *Participation* (ss. 160-171). London: MIT Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og Kvalitative Forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buch-Hansen, H. (2005). *Kritisk Realisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: Et bidrag til en performativ teori og analyse* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Böhnisch, S. (2012). Feedbacksløyfer i teater for de minste. I R. Gürgens Gjærum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (ss. 209-230). Trondheim: Akademika forlag.
- Carlson, M. (2008). Perspectives on performance: Germany and America. I E. Fischer-Lichte, *The Transformative Power of Performance: A new Aesthetics* (ss. 1-10). New York: Routledge.
- Dahlberg, K. (2019). Den Fenomenologiska Livsvärlden. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen, & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (ss. 28-51). Stockholm: Liber AB.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. (2014). Barn og unge som publikum. I S. Røyseng, A. Pettersen, & I. Habbestad (Red.), *Begreper om Barn og Kunst* (ss. 22-29). Oslo: Kulturrådet.
- Danto, A. (1964). The Artworld. *The Journal of Philosophy*, 571-584.
- Duschinsky, R. (2014). Tabula Rasa. I T. Teo (Red.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (ss. 1923-1927). New York: Springer.
- Eigtved, M. (2007). *Forestillingsanalyse: En introduksjon*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Fangen, K. (2018, november 05). *Kvalitativ Metode*. Hentet fra De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Featherstone, A. (2010). Magic Shows. I D. Kennedy (Red.), *The Oxford Companion to Theatre & Performance* (ss. 365-366). New York: Oxford University Press.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge.
- Franklin, J. (2005). *Kid Control: Behavior Management for Children's Entertainers*. Houston: SPS Publications.
- Fredriksen, T. (2000). Glimt fra Mystikkens Historie. I H. Berthelsen, & T. Nordheim, *Mystikk som Underholdning: Tryllingens Historie i Norge* (ss. 12-25). Oslo: Magiske Cirkel Norge.
- Fredriksen, T. (2009). Tanker om trylling som underholdningsform. *Tryllemagasinet*, 3-15.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og Metode: Grunntrekk i en Filosofisk Hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Omset.) Oslo: PAX Forlag.
- Ginn, D. (2017). *Kidshow Magic Kompendium*. Loganville: Scarlett Green.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldberg, R. (2001). *Performance Art: From Futurism to the Present*. London: Thames & Hudson.
- Goldie, P. (2007, mai). Dramatic Irony, Narrative, and the External Perspective. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 69-84.
- Green, S. (2017). *Excellence in Family Magic*. Chicago: H&J Press.
- Gronemeyer, A. (1996). *Teater*. (J. Brodal, Omset.) Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Guss, F. (2003). To magiske rom: Om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst. I F. Guss, *Lekens Drama 1: En artikkelsamling* (ss. 19-38). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2018). *Barnekulturens iscenesettelser 2: Dramaturgiske Spiraler*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagnell, V. (1983). *Barnteater: Myter och Meningar*. Malmö: LiberFörlag.
- Hernes, L., Horn, G., & Reistad, H. (1993). *Teater for barn*. Vollen: Tell Forlag.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlyghet til publikum: Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hovik, L. (2003). Barneteater - en lek med fiksjoner: Om barns forhold til fiksjon i ulike medier. I S. Sagberg, & K. Steinsholt (Red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovik, L., & Nagel, L. (2014). Interaktiv scenekunst for barn - tyranni eller magi? *Kunstløftet*, 22-27.
- Hovik, L., & Nagel, L. (Red.). (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jay, J. (2016). What do Audiences Really Think? *MAGIC*, 46-55.
- Johannesen, J.-A., & Olaisen, J. (2006). *Vitenskapsstrategi og vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Johnstone, K. (2000). *Impro for Storytellers*. London: Routledge.
- Kaliszewska, A. (2015, juli 3). *Discovering the Science of Magic*. Henta frå Harvard University: <https://gsas.harvard.edu/news/stories/discovering-science-magic>
- Kaye, D. (2005). *Seriously Silly: How to Entertain Children with Magic and Comedy*. New York: Kaufman & Company.
- Kershaw, B., Miller, L., Whalley, J., Lee, R., & Pollard, N. (2011). Practice as Research: Transdisciplinary Innovation in Action. I B. Kershaw, & H. Nicholson (Red.), *Research Methods in Theatre and Performance* (ss. 63-85). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kirby, E. T. (1974, mars). The Shamanistic Origins of Popular Entertainments. *The Drama Review*, 18(1), ss. 5-15.
- Kjensmo, A. C. (2016, desember 2). *Skal vi lure barna til å tro på nissen?* Henta frå Forskning.no: <https://forskning.no/jul-barn-og-ungdom/skal-vi-lure-barna-til-a-tro-pa-nissen/380434>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Lamont, P., & Wiseman, R. (1999). *Magic in Theory: An Introduction to the Theoretical and Psychological Elements of Conjuring*. Harfield: University of Hertfordshire.
- Landman, T. (2013). Framing Performance Magic: The Role of Contract, Discourse and Effect. *Journal of Performance Magic*.
- Lindeberg, K. B. (2017). Klovnens metode. I L. Hovik, & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og Interaktivitet i Scenekunst for Barn* (ss. 187-197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ljungberg, G. (2010). *Audience Management: A Guide for Magical Entertainers*. Halmstad: Gycklaren Magic Marketing.
- Ljunggren, A., Strand, L., & Råheim, M. (2002, desember). Fra hovedfag til masterstudium: erfaringer fra en 10-års periode. *Fysioterapeuten*(14), 15-16.
- Løkeberg Skole. (2020, oktober 6). *Instagram*. Henta frå <https://www.instagram.com/p/CGAZ7r3A1n9/>
- Mason, B. (1992). *Street Theatre and Other Outdoor Performance*. London: Routledge.
- McCaslin, N. (1981). Foreword. I B. Way, *Audience Participation: Theatre for Young People* (ss. v-vii). Boston: Walter H. Baker.
- Middleton, T. (2011). *Performing Magic: A handbook on performance for magicians*. London: Zebra Magic.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essyas om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nilsen, R. D. (1993). *Rollelek* (3.. utg.). Oslo: Tano.
- Norsk Skuespillerforbund. (u.d.). *Skuespillerutdanning*. Henta desember 17, 2020 frå Norsk Skuespillerforbund: <https://www.skuespillerforbund.no/skuespillerutdanning/>

- Nygaard, J. (1992a). *Teatrets Historie i Europa: Del 1: Teatret før 1750: Det offisielle og det uoffisielle teatret*. Oslo: Spillerom.
- Nygaard, J. (1992b). *Teatrets Historie i Europa: Del 2: Teatret fra 1750 til 1900: Det offisielle teatret*. Oslo: Spillerom.
- Nygaard, J. (1992c). *Teatrets Historie i Europa: Del 3: Teatret i vårt århundre: Teater og Samfunn*. Oslo: Spillerom.
- Orleans, D. (2015). *Kids Show Masterplan*. London: Vanishing Inc.
- O'Toole, J. (2006). *Doing Drama Research: Stepping into Enquiry in Drama, Theatre and Education*. Queensland: Drama Australia.
- Parker-Starbuck, J., & Mock, R. (2011). Researching the Body in/as Performance. I B. Kershaw, & H. Nicholson (Red.), *Research Methods in Theatre and Performance* (ss. 210-235). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Prevos, P. (2013). *Perspectives on Magic: Scientific Views of Theatrical Magic*. London: Third Hemisphere Publishing.
- Raad, T. L. (2019). *Til Barnets Beste: Empati, oppdragelse og slemme barn i barnelitteraturen: En komparativ analyse av Vi Børn (1890) og Intet (200) [Masteroppgave]*. Universitetet i Oslo.
- Rancière, J. (2012). *Den emansiperte tilskuer*. (G. Uvsløkk, Omset.) Oslo: Pax.
- Robert-Houdin, J. E. (2011). *Secrets of Conjuring and Magic: or, How to Become a Wizard*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schechner, R. (1992). A New Paradigm for Theatre in the Academy. *The Drama Review*, 7-10.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. London: Routledge.
- Schenk, U., & Sondermeyer, M. (2000). *Performing Magic for Children: Theories, thoughts, tricks and tips for structuring magic performances for an audience of children*. (A. Frailich, Omset.) Toronto: I Saw That!
- Schneewind, J. B. (2002). *Moral Philosophy from Montaigne to Kant*. (J. B. Schneewind, Red.) New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den Reflekterende Praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim Forlag.
- Simon, E. (2012). *The Art of Clowning: More Paths to Your Inner Clown* (2.. utg.). New York: Palgrave Macmillan.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik: att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, & P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stanislavskij, K. (1989). *Creating a role*. New York: Routledge.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strasberg, L. (1988). *A Dream of Passion: The Development of the Method*. New York: Plume.
- Thies-Lehmann, H. (2006). *Postdramatic Theatre*. (K. Jürs-Munby, Omset.) New York: Routledge.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). (D. Gjestland, & K. Gjerpe, Omset.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tjora, A. (2018). *Viten Skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Trolie, T. B. (1996). *Skuespilleren i kontekst: en skisse til et vitenskapsteoretisk alternativ*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Turner, C., & Behrndt, S. (2016). *Dramaturgy and Performance*. London: Palgrave.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, januar 29). *Utforming og innredning*. Henta frå Utdanningsdirektoratet.no: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/artikkel/275/Utforming-og-innredning>
- Verpe, H. H. (2014). *Slutt å trylle!* Trondheim: Verpe Magic.
- Verpe, H. H. (2019). *Dramaturgi og tryllekunst: En akademisk bro mellom teaterfaget og tryllefaget*. Oslo.
- Way, B. (1981). *Audience Participation: Theatre for Young People*. Boston: Walter H. Baker.
- Weber, K. (2003). *Maximum Entertainment: Director's Notes for Magicians and Mentalists*. New York: Ken Weber Productions.
- Webster-Stratton, C. (2013). *Utrolige Småbarn: En veileder til småbarns oppdagesferd i livet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- White, G. (2013). *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation*. London: Palgrave Macmillan.
- Yaffe, M. (2008). *Paths to Enchantment: A Professional Approach to Children's Entertainment*. Seattle: Hermetic Press.
- Øyen, S. A., & Solheim, B. (2013). *Akademisk skriving: en skriveveiledning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Figuroversikt

- Figur 1: Grafisk fremstilling av den hermeneutiske sirkel tilpasset Gadammers konsept om horisontsammensmelting. Grafikken er fremstilt av denne tekstens forfatter, fritt etter Thoms Kroghs representasjon av samme konsept i boka *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Side 17
-
- Figur 2: Grafisk fremstilling av den hermeneutiske sirkel tilpasset den spesifikke hermeneutiske bevegelse som gjør seg gjeldene for mitt vedkommende i denne tekstens sammenheng; oscillering mellom teaterteori på den ene siden og praksisutøvelse av trylleforestillinger på den andre. Grafikken er fremstilt av meg. Side 18
-
- Figur 3: Visuell representasjon av stegene i, og vilkårene for, dannelsen av en feedbacksløyfe i henhold til Siemke Böhnischs tankegodt i hennes doktorgradsavhandling *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: Et bidrag til en performativ teori og analyse*. Figuren er fremstilt av meg. Side 29
-
- Figur 4: Situasjonsbilde fra en av kandidatens egne trylleforestillinger som viser et representativt eksempel på barns reaksjon når jeg spør om noen vil hjelpe til på scenen. Bildet er tatt av Christian Wedøy og er gjengitt med tillatelse. Side 42
-
- Figur 5: Situasjonsbilde fra en av kandidatens egne trylleforestillinger. Bildet viser meg, bakhodene til noen av de som så forestillingen samt deler av scenen jeg disponerte og det som ligger like bak denne. Bildet er tatt av Christina Mihaela, og er gjengitt med tillatelse. Side 53
-
- Figur 6: Grafisk fremstilling som billedliggjør de ulike dynamiske utvekslingsprosessene mellom scene og sal som jeg har valgt å kalle den «primære» og den «sekundære» feedbacksløyfen. Grafikken er i sin helhet fremstilt av meg. Side 68
-
- Figur 7: Situasjonsbilde fra en av kandidatens egne trylleforestillinger som viser et representativt eksempel på en situasjon der applausbanneret blir tatt i bruk. Bildet er tatt av Ingeborg Klekken og er gjengitt med tillatelse. Side 70
-

Vedlegg 1: Beskrivelse av trylleforestilling

Følgende er ment som en generell innføring i beskaffenheten til trylleforestillingene som er masterprosjektets analysegjenstand. Et viktig poeng fra oppgavens drøftingsdel er imidlertid at forestillingen i seg selv kun er å forstå som et utgangspunkt: De er et dramaturgisk rammeverk fullt av hull det er ment at publikum skal fylle. Hver enkelt forestilling vil på den måten arte seg ulikt, enkelte iterasjoner sågar med ganske signifikante avvik fra det som er normalt eller forventet/ønsket. Denne redegjørelsen tar ikke høyde for disse avvikene, men er en generell beskrivelse av den sceniske idéen.

Åpningen

Dette er den eneste delen av forestillingen som inneholder en tydelig tilpasset strategi ut fra rommet det spilles i. I spillerom som skoler, private stuer, kjøpesentra og liknende, starter forestillingen ved at jeg, ved annonsert starttidspunkt for showet, spør publikum om de er klare for trylleshow. Jeg gjør ingen bestrebelser på å «få publikum med meg». Jeg stiller spørsmålet



Figur 1. Bilde som viser entréen jeg gjør på starten av forestillingen. Merk de rynkede brynene og det noe spørrende blikket. (Fotograf: Nils Henry Hustad). Gjengitt med tillatelse.

nokså tilforlatelig og uten noe scenisk bravur. I det noen, én eller ingen svarer på dette spørsmålet (erfaringsvis svarer alltid noen med «ja» - det har ennå ikke skjedd at noen svarer «nei», men jeg ville startet uansett i et slikt tilfelle), går jeg ut på scenen og ser spørrende på publikum (se fig. 1). I hendene har jeg følgende gjenstander: I høyre hånd en sølvgrå Clas Ohlson-koffert; i venstre en liten krakk gjort av tre og en oppblåst ballong. På scenen står en skittentøyskurv, en roll-up med mitt navn og logo på, samt et stativ med et duebur på (se fig. 2). Jeg fortsetter i rolig tempo til jeg befinner meg på scenens midtpunkt. Her setter jeg fra meg krakken og plasserer kofferten oppå den. Ballongen beholder jeg i venstre hånd. Etter å ha stått noen sekunder og sett skuffet på publikum, etteraper jeg publikums velkomst gjennom å uttale et ironisk «woo» med en

tydelig grimase på ansiktet. Stemmen jeg ytrer denne lyden med, er pipete og svarer til den man ville brukt dersom man forsøkte å herme etter noen og samtidig latterliggjøre innholdet i det personen sa. Det neste jeg gjør er å si til publikum: «Dere! Det der var altfor dårlig! Nå har jeg kommet hele veien til [sted] for å trylle for dere, også sier dere bare sånn: «woo...»». Første delen



Figur 2. Bilde som viser den generelle sceniske riggen. Avvik fra gang til gang kan forekomme (som at dette spesifikke rommet har innebygde scenelys), men minimum består scenebildet alltid f.v. av: Bord/stativ med duebur, koffert på krakk, roll-up og skittentøyskurv.

av denne replikken avleverer jeg på en vennlig måte, det siste woo-et gjengir jeg som beskrevet over.

Det neste som skjer er at jeg sier: «Nå gjør vi dette en gang til. Nå går jeg av scenen og introduserer meg selv, og når jeg kommer inn igjen, så må dere klappe og juble og rope og skrike så høyt dere bare kan, ok? Så får jeg høre hvor flinke dere er til å lage lyd her på/i [sted]». Jeg lar kofferten og krakken stå, går av scenen og når jeg er ute av publikums syn, gjentar jeg introduksjonen av meg selv, men denne gangen med mye mer innlevelse og en helt annen tekst. Jeg sier: «Mine damer og herrer, ta godt imot, direkte fra Las Vegas, verdens beste tryllekunstner: Hans Henrik Verpe!» I kombinasjon med henstillingen om å juble og lage lyd, fører dette til at velkomsten er mye mer høylytt, og oppmerksomheten mye mer skjerpet og unison.

Avvik ved spill i større saler som kulturhus, teatre o.l.

Dersom forestillingen spilles i et mer profesjonelt lokale, med publikumsarena som amfi e.l., gjør jeg det samme åpningsritualet som beskrevet over, med ett bestemt avvik: Jeg får en av de ansatte på stedet til å ta den første introduksjonen, men ber dem om ikke å gjøre så mye ut av det. Poenget er at jeg *ønsker* at velkomsten skal være noe slett den første gangen, slik at jeg kan reagere på denne og dermed har en grunn til å gå videre med åpningsritualet som erfaringsvis setter publikum i den rette tilstanden samtidig som jeg får «instruert» publikum om at under dette showet er det lov å lage lyd. Grunnen til at jeg får en annen person til å gjøre den initiale

introduksjonen på profesjonelle kulturarenaer er noe tilfeldig. Som hovedregel reiser jeg rundt helt alene med forestillingen min, og i arenaer som kjøpesentre, private stuer o.l. forventer erfaringsvis klienten ikke å ha noen rolle over hodet i det som skal vises. Da utnytter jeg det noe klønede i at jeg nokså ut av det blå spør om alle er klare, til min fordel. Den litt usikre stemningen som sprer seg når jeg starter forestillingen på denne måten er drivstoff for det videre spillet med åpningsritualet, og det fungerer fint på ikke-profesjonelle scener. I et kulturhus er det til sammenlikning personell ansatt som ikke bare *kan* bistå med introduksjonen. Erfaringsvis er det også et ønske fra disses side, og dessuten blir det hele en smule mer profesjonelt når det gjøres på denne måten. Det er nok i alles interesse at forestillinger på profesjonelle steder fremstår mest mulig profesjonelle, og alternativet kunne nok virket forvirrende for publikum. Når publikum har kjøpt en billett til en forestilling, funnet plassen sin, og det første som skjer er at artisten kommer ut på scenen og spør om alle er klare, har man et oppsett som ligger litt på siden av det som er normalt i slike settinger.

Begynnelsen av forestillingen

Selv om det hittil beskrevne inngår i den sceniske planen og gjøres hver gang forestillingen spilles, er det å forstå som et metalag, fordi jeg kommenterer publikums respons, forteller hva jeg planlegger å gjøre, gir instruksjoner til publikum og deretter gjentar entréen. Det som skjer videre, er derimot alt del av selve trylleforestillingen i streng forstand.

Ballongen har jeg fortsatt i venstre hånd. Jeg løper inn på scenen og forsøker å speile publikums intense væremåte via min egen (se figur 3 eller forsidebildet til masteroppgaven). Når applausen legger seg, gjør jeg et raskt poeng ut av at dette sannelig var en hyggelig og varm velkomst. Deretter retter jeg blikket mot et tilfeldig barn på første «rad» (På kjøpesentre, i gymsaler og i stuer er det ikke rader i tradisjonell



Figur 3. Bildet viser øyeblikket der jeg akkurat har entret scenen for andre gang. Legg merke til det mye mer åpne og energiske kroppsspråket. (Fotograf: Christian Wedøy). Gjengitt med tillatelse.

forstand. Jeg velger en som sitter nærme den definerte scenekanten), rekker det ballongen og sier: «Før vi begynner, kan du bare holde denne for meg?» I det barnet rekker armene ut for å

ta imot ballongen, slipper jeg den og snur meg i samme øyeblikk og begynner å gå mot midten av scenen. Ballongen er ikke knytt, så i det jeg slipper den, farer den gjennom luften og blir umulig for barnet å ta imot. Erfaringsvis fører dette alltid til sjelfull latter fra alle barna, og til og med noen av de voksne. Jeg snur meg, retter blikket mot barnet som skulle ta imot ballongen, ser forskrekket ut og sier: «Hæ!? Har du trylla bort ballongen min!?» På dette tidspunktet innser de fleste barna at de «vet» noe jeg ikke vet. Ballongen har fart av sted, og de er raske med å fortelle meg det. Selv om forestillingen på dette tidspunktet formelt er i gang, er jeg fortsatt i en fase med å kondisjonere barna til å respondere fritt etter det deres hjerte måtte forlyste. Den lille «gagen» med ballongen er lagt inn for å inspirere til spontan, høylytt reaksjon.

Det neste som skjer er en blanding av et trylletriks og en gag. Jeg innser først og fremst at ballongen har blåst av gårde. Etter erkjennelsen kommenterer jeg at dette ikke var særlig til trylletriks, før jeg spør publikum om de vil se et helt ordentlig trylletriks. De svarer «ja». Dersom jeg synes intensiteten på publikums respons har dalt og ikke lever opp til forventningene, repeterer jeg «ja»-et over den hermete lest beskrevet under «Åpning» i dette vedlegget. Jeg gjentar spørsmålet på nytt, og denne gangen roper publikum langt mer intenst. Jeg tar fram en tryllestav og bekjentgjør at jeg akter å trylle fram en fugl. Etter fremsigelse av trylleordene viser det tilsynelatende seg en hvit due på tuppen av staven. Etter noen sekunder slår det imidlertid publikum at dette ikke er en ordentlig fugl; den er av skumgummi. Dette er grunnen til at jeg beskriver handlingen som en blanding av en gag og et trylletriks. Det er en gag fordi fuglen ikke er ekte, også er det samtidig et slags trylletriks, fordi det ikke er åpenbart hvordan skumgummiduen plutselig materialiserte seg på tuppen av staven.

Publikum roper til meg at fuglen ikke er ekte. Jeg protesterer på dette og går inn i en rutine der jeg viser at fuglen både kan fly (ved at jeg kaster hele staven med dua på over i den andre hånda), den kan synge (ved at jeg lager dårlig skjulte fuglelyder med min egen munn) og den kan sove (ved at jeg snur tryllestaven opp-ned og lager dårlig skjulte snorkelyder). Ingen av disse grepene er adekvate for å overbevise publikum over at fuglen er ekte, så til slutt innser jeg nederlaget og sier: «Okey, da! Det er ikke en ordentlig fugl!», før jeg går mutt mot skittentøyskurven til høyre, bak på scenen og slenger hele staven med skumgummiduen oppi.

Det første triksset

Etter å ha erkjent nederlaget i det foregående, lover jeg publikum å gjøre et helt ordentlig trylletriks. Jeg sier at jeg skal fortelle dem en historie, og tar fram noe som likner en kasserolle. Jeg går inn i en sekvens der jeg forteller en (oppdiktet) anekdote fra min egen barndom, og

ender med å helle lighter-bensin oppi kasserollen. Deretter tar jeg fram en lighter, tenner på bensinen og lar flammene reise seg fra kasserollen som på dette tidspunktet står oppå kofferten (som i sin tur står på krakken). Jeg fortsetter fortellingen og tar i samsvar med det jeg sier fram et lokk som passer perfekt over kasserollen og setter det over for å slukke flammene. Når jeg løfter av lokket igjen, er flammene slukket og en levende due klatrer ut av kasserollen og setter seg på kanten.

Det andre trikset

Hver gang jeg er ferdig med et triks, eller ferdig med å bruke en rekvisitt, legger jeg vedkommende gjenstand i skittentøyskurven bak meg på scenen. Hovedregelen er at ting som kommer inn i spill hentes fra kofferten, og at ting som tas ut av spill, legges i kurven. Dette har primært logistiske årsaker begrunnet i mange av rekvisittenes tryllefaglige beskaffenheter (les: de må eksempelvis ligge pent og pyntelig i en bestemt forordnet tilstand innen de tas i bruk, og kan, eller til og med burde, fjernes ut av syn raskest mulig når de er ferdig brukt. I kurven blir de ikke liggende i veien for nye gjenstander som skal introduseres).

Den neste tingen jeg tar opp av kofferten er en brun papirpose lik slike man får bakevarer i. Jeg forteller at jeg skal vise det første trikset jeg noen gang lærte meg, og at jeg lærte det av bestefaren min da jeg var 6 år gammel. Fram tar jeg også en tom glasscolaflaske, og jeg fortsetter med å si at jeg skal trylle bort sistnevnte. For å få til dette, forklarer jeg at flasken må plasseres i posen. Deretter henstiller jeg barna om å være med å si trylleordene «hokus pokus filiokus». Etter at vi i fellesskap har gjort dette, insisterer jeg på at flasken er borte, men tilbyr ingen evidens. Jeg kikker oppi posen og sier: «Ja, sannelig!» På dette tidspunktet pleier barna å bryte inn og insistere på å få se at flasken virkelig er borte. Da sier jeg at jeg forstår skuffelsen, ettersom trikset ikke er fullkomment før flasken er tilbake. Jeg sier trylleordene og tar flasken ut igjen av posen. Dette følger som regel til protest fra barna, som viser til at de aldri fikk se at flasken var borte. Jeg tilbyr meg å gjenta trikset, med bevis for at flasken er borte. Denne gangen snur jeg posen på hodet etter angivelig å ha tryllet den bort, men holder et tydelig grep om posen, slik at det



Figur 4. Bilde som viser øyeblikket der jeg har snudd posen med flasken opp-ned for å «bevise» at den er tom. (Fotograf: Christina Mihaela). Gjengitt med tillatelse.

fremstår tydelig at jeg holder flaske fra å dette ut (se fig. 4). Dette fører til tilrop fra barna av typen: «Du holder i den!» osv. Jeg tar disse innspillene til meg og sier: «Ja! Jeg må jo holde den? Hvis jeg ikke hadde holdt den, så ville jo dette glasset ha ramlet ut!» Under siste del av denne replikken løfter jeg ut et champagneglass fullt til randen med vann. Jeg gir publikum noen sekunder til å ta innover seg det som har skjedd, før jeg krøller papirposen sammen til en liten ball og kaster den oppi skittentøyskurven bak meg. Dette siste indikerer at flasken faktisk har forsvunnet.

Det tredje trikset

Jeg deklamerer videre at jeg liker å ha en rød tråd i forestillingene mine. Derfor skal jeg nå følge opp med å trylle bort igjen det vannet jeg nettopp tryllet fram. Jeg fastholder imidlertid at jeg ikke skal trylle bort selve glasset, kun vannet. Jeg forklarer videre at måten jeg skal gjøre det på, er gjennom den gamle klassikeren «vann i avis». Jeg spør om barna synes det høres rart ut å helle vann i en avis, men fastholder videre at det går bra så lenge man bruker Dagbladet. Dette siste sier jeg som en vits til de voksne i salen. Jeg anfører også punchen: «Det er viktig med så tørt som mulig lesestoff». Jeg bedyrer videre overfor publikum at ettersom «vann i avis» er et så gammelt triks, skal jeg gjøre det på min helt spesielle måte; med bind for øynene. Innen



Figur 5. Bilde som viser øyeblikket der jeg forgjeves forsøker å ta imot glasset (i dette spesifikke tilfellet en flaske) fra en voksen tilskuer. (Fotograf: Christian Wedøy). Gjengitt med tillatelse.

jeg finner fram noe til å ha foran øynene, ber jeg om hjelp fra en voksen i salen til å holde glasset med vann for meg. Når jeg er klar til å motta glasset igjen følger en morsom sekvens der jeg tilsynelatende ikke forstår hvor personen som holder glasset befinner seg. Jeg strever dermed med å få tak i glasset, og hver gang den voksne nærmer seg hånden min for å gi meg glasset, beveger jeg hånden i en annen retning (se fig. 5). Jeg spiller på dette så lenge jeg opplever at det er morsomt for dem som ser på, før jeg til

slutt tar glasset i min egen hånd. Det neste som skjer er at jeg beveger meg bakover på scenen, mot scenens dypeste punkt. Jeg blir stående med ryggen til publikum, plasserer armene i posisjon for å helle vannet i avisen og venter. Ønsket er at et eller flere barn skal rope at jeg står feil vei. Hvis det ikke skjer, spør jeg: «Ser alle nå?», og dermed kommer de ønskede tilropene



Figur 6. Bildet viser øyeblikket der jeg forsøker å helle vannet i avisa, men bommer. (Fotograf: Kjell Henry Hustad). Gjengitt med tillatelse.

om at jeg må snu meg. Jeg snur meg deretter 90° til min høyre og går mot høyre scenekant. Jeg gjentar gestene som tilsier at jeg er i ferd med å gjøre trikset. Barna roper på dette tidspunktet at jeg fortsatt står feil vei. Deretter snur jeg meg 180° mot venstre, og går mot venstre scenekant. En tredje gang gjentar jeg prosedyren med å gå i gang med trikset. Igjen roper barna at jeg står feil vei. Jeg bruker dette som et insentiv til å si: «Står jeg fortsatt feil vei? Dere må jo lage litt lyd, så jeg hører hvor dere sitter!» Dermed roper barna av full hals og levner ingen tvil om hvor publikumsarenaen er. Jeg stiller meg frontalt på scenekanten vendt mot publikum og går for fjerde gang i vei med å initiere trikset. Jeg fører hendene mot hverandre og tar til å

helle. Jeg bommer imidlertid på avisa, så alt vannet havner på gulvet (fig. 6). Som regel fører dette til volumøse tilrop fra barna umiddelbart. Om ikke, er det neste jeg gjør uansett å ta bindet vekk fra øynene og stolt proklamere: «Ta-da! Alt vannet er borte!» og begynne å bla gjennom avisa for å vise at den er tørr. På dette tidspunktet roper barna tilbake at vannet er på gulvet, gjerne ledsaget av pekende hender og et tydelig engasjert kroppsspråk. Mitt neste steg er først å overse innspillene og insistere på at vannet virkelig er tryllet bort. Denne uttalelsen dissonerer så kraftig med det barna har sett, at det gjerne fører til at de enda mer høylytt forsøker å få meg til å innse at jeg har helt vannet på gulvet. Etter å ha lekt denne krangleleken med barna noen sekunder, oppdager jeg vannet og blir svært bestyrtet over det jeg får se. Jeg spør om noen har tisset på seg, som igjen får barna til å le sjelfullt. Om jeg oppfatter den voksne tilskueren som hjalp meg med å holde glasset som tilstrekkelig leken, spør jeg også: «Er det [navn på voksen tilskuer] som har tissa her?» Igjen følger

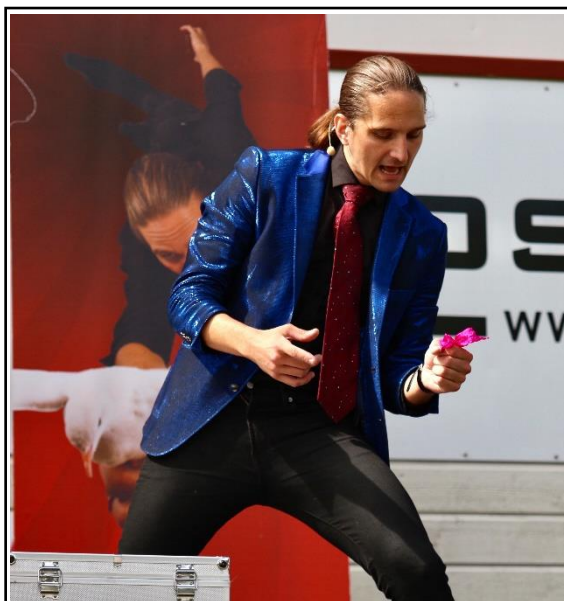


Figur 7. Øyeblikket der jeg heller vannet ut igjen av avisa til tross for at det egentlig havnet på gulvet. (Fotograf: Rune Carlsen). Gjengitt med tillatelse.

en bølge av latter. Etter å ha melket dette øyeblikket så lenge jeg opplever at det underholder, sier jeg: «Ja, ja. Jeg vet at dere er skuffet, for dette trikset blir ikke noe bra før vannet er tilbake» og går i gang med å skulle helle vannet ut av avisa igjen. Jeg bretter sammen avisa og gjør en hellebevegelse over glasset; ikke noe vann kommer ut. Barna ler og sier det er fordi vannet ligger på gulvet. Jeg prøver igjen. Totalt 3 forsøk gjøres, og på det tredje forsøket renner det vann ut av avisa (fig. 7), som i mengde perfekt fyller champagneglasset jeg holder i hånden. Jeg krøller sammen avisa og sier at mange tror forklaringen på trikset er at jeg har en kopp eller et glass inni avisa som jeg bruker til å helle vannet ut med. Deretter bedyrer jeg at dette er feil, og sier at det eneste som ligger inni avisa, er en levende due, og tryller fram en hvit due fra avisa. Dua setter jeg sammen med den andre inn i buret bak på scenen, og den sammenkrøllede avisa legger jeg i skittentøyskurven på den andre siden.

Det fjerde trikset

Det fjerde trikset jeg gjør, presenteres som en oppmerksomhetstest, under påskudd av at det er viktig for enhver tryllekunstner å vite hvor godt de enkelte publikummere følger med. Jeg tar fram et signalrosa silketørkle, og sier at oppgaven til publikum er å gjette hvilken hånd jeg til enhver tid skjuler tørkleet i. Først lar jeg dem gjette mens deler av tørkleet fremdeles stikker ut



Figur 8. Initialfasen av trikset presentert som en «oppmerksomhetstest». Legg merke til det lille tørkleet som stikker ut av min venstre hånd. (Fotograf: Ina Fischer). Gjengitt med tillatelse.

av hånden min (fig. 8). Deretter gjør jeg det vanskeligere ved å la tørkleet fullstendig skjules av hånda. Jeg ber om en håndsopprekning for å måle hvor mange i publikum som tror at tørkleet er i den eller andre hånda. Jeg avslører dernest at tørkleet ligger i enten høyre eller venstre hånd (trikset er av en slik beskaffenhet at jeg fritt kan velge hvilken hånd jeg vil produsere tørkleet fra). En gang til gjentar jeg denne sekvensen, under påskudd av at resultatene var litt for spredt til å si noe sikkert om dette publikummets evne til å følge med.

Etter å ha gjort dette, ber jeg for første gang om hjelp fra en i salen. Jeg sier at en gammel regel i tryllefaget er at man ikke skal gjenta et triks, men nå som jeg allerede har gjort det to ganger, skal jeg like gjerne gjøre det en tredje gang, og denne gangen med bistand fra en i salen. Responsen fra barna i det jeg spør om noen vil hjelpe til er så å si alltid overveldende. Nær alle

barna (om ikke alle) rekker en hånd i været og ofte begynner flere av dem å rope noe à la: «Meg! Meg!» Det skjer også at enkelte eller alle barna reiser seg av skjær begeistring. I så tilfelle benytter jeg anledningen til å gjennomføre en artig lek med barna der jeg sier: «Jeg trenger hjelp av en som sitter». Dette fører til at alle barna som evt. har reist seg, og som virkelig har lyst til å bli valgt ut som hjelper, umiddelbart setter seg igjen. Deretter ser jeg undrende ut et øyeblikk før jeg sier: «Nei! Jeg trenger hjelp av en som står!» Alle barna som ønsker å hjelpe til reiser seg. Jeg sier deretter: «Nei... Jeg trenger hjelp av en som sitter!» De setter seg. Jeg gjentar dette noen ganger, og senker varigheten på pausen mellom de to utsigelsene for hver repetisjon. Resultatet blir at jeg står på scenen og sier: «En som sitter, en som står, en som sitter, en som står!» mens barna formelig hopper opp og ned og tilsynelatende forsøker å overgå hverandre i å være raskest med å reise seg og å sette seg. Jeg avslutter denne sekvensen med å si at jeg trenger hjelp av en som sitter pent på plassen sin. Barna setter seg, og jeg velger en tilfeldig tilskuer til å bistå meg oppe på scenen.

Når barnet er framme på scenen, går jeg gjennom et raskt introduksjonsritual der jeg blant annet spør hva vedkommende heter, hvor gammelt det er osv. Dersom jeg opplever at barnet har selvtillit nok til det, gjør jeg noen artige verbale gags (men ikke på barnets bekostning!) før jeg omsider kommer til selve trikset. Jeg sier at denne gangen skal barnet få være alene om å gjette hvilken hånd tørkleet ligger i. Jeg spør: «Tror du tørkleet ligger i denne hånden, eller denne hånden?» Under første halvdel av spørsmålet rekker jeg fram en lukket venstrehånd og under andre del av spørsmålet rekker jeg fram en *åpen* høyrehånd som helt tydelig er tom, og ikke inneholder noe tørkle. Dette fører som regel til en moderat mengde latter, særlig fra de voksne i salen. Det er varierende om barnet på scenen faktisk gjetter den lukkede venstrehånden, eller om det gjetter den mindre intuitive, åpne høyrehånden. I alle tilfeller viser jeg at tørkleet faktisk ligger i min høyre hånd. Dersom barnet gjetter venstre, sier jeg: «Det er dessverre feil. Tørkleet ligger i den hånda her» og tar tørkleet ut av høyre hånd. Dersom det gjetter høyre, sier jeg: «Det er helt utrolig! [Navn på tilskuer] er helt umulig å lure! Tørkleet ligger selvfølgelig i min høyre hånd!» og tar tørkleet ut av høyre hånd.

Jeg følger opp med å si at jeg forstår at det sikkert er mange i salen som på dette tidspunktet er litt forvirret, og tilbyr meg derfor å forklare det trikset de nettopp har sett. Jeg legger tørkleet i min venstre hånd og sier: «Jeg legger alltid tørkleet i venstre hånd. Det er likt hver gang. Men før jeg spør om tørkleet ligger i den hånden eller den hånden [...]» Under ordene «den hånden eller den hånden» åpner jeg venstre hånd og deretter høyre og viser at begge er tomme, før jeg fortsetter: «[...] legger jeg tørkleet ned i lomma». På dette tidspunktet tar jeg fram det signalrosa

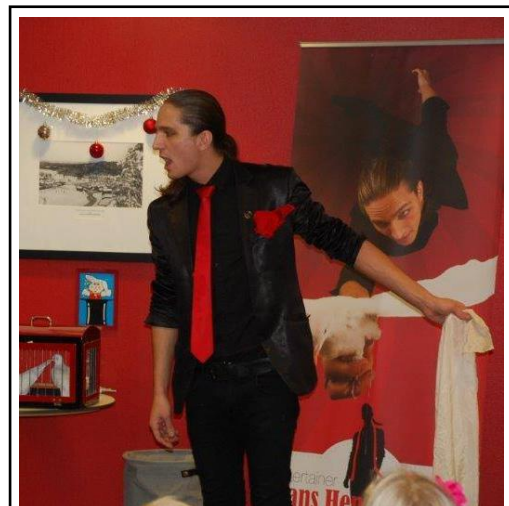
silketørkleet fra venstre bukselomme. Jeg sier at vi nå skal ta det hele et skritt videre, og forsøke å få tørkleet til å forsvinne fra hånda til vedkommende tilskuer. Jeg ber vedkommende holde fram en hånd, og legger tørkleet i nevnte hånd. Jeg instruerer barnet om å lukke hånden, og publikum om å bli med å rope trylleordet «hokus, pokus, filiokus». Dette gjøres, og jeg ber barnet på scenen om å åpne hånda. Den er imidlertid ikke tom. Tørkleet ligger tilsynelatende fremdeles i barnets hånd. Det hender at publikum ler på dette tidspunktet. Jeg ser spørrende på barnet, deretter publikum. Jeg nærmer meg barnet og tar tørkleet ut av hånda dets. Jeg stirrer spørrende på det, før jeg ytrer ordene: «Hei, hei, hei... Hvem var det som ropte: «Hokus, pokus, *Truse* jokus, her da!?»», før jeg brer det tilsynelatende tørkleet ut, og viser at det i realiteten er forvandlet til en truse i samme farge og materiale som det hittil brukte silketørkleet.

Publikum ler. Jeg kaster den vesle trusa oppi skittentøyskurven bak meg på scenen og sier: «Ja, ja, [navn på tilskuer]. Vi greide ikke trylle bort tørkleet, men vi greide å trylle fram en truse! Det synes jeg du fortjener en skikkelig premie for!»¹ Det neste jeg gjør er å blåse opp en figurballong, brette den til en hund og gi den til barnet, før jeg sender det ned i salen igjen, med henstilling om stort bifall fra publikum som hyllest til barnet som hjalp til på scenen.

Det siste trikset

Ettersom forestillingen gjør så aktiv bruk av improvisasjon og publikumsinteraksjon, er det variasjon fra forestilling til forestilling i den nøyaktige varigheten. Ettersom kunden forventer en forestilling på ca. 30 minutter, har jeg derfor alltid med rekvisitter nok til å legge inn mer innhold etter det som her omtales som det «siste» trikset. Men det jeg skal beskrive i det kommende er alltid med, og oftere enn ikke oppnår forestillingen sin fulle lengde etter dette trikset. Det omtales derfor her som det siste, og beskrivelser av øvrig innhold gjøres ikke.

Trikset starter med at jeg spør om barna i salen kan gjette hva som er min favorittfarge. Mange av mine scenografiske elementer er røde, så det er ikke rent sjeldent at et eller flere av barna roper: «Rød!» I så tilfelle svarer jeg umiddelbart: «Rød, ja! Helt riktig!



Figur 9. Øyeblikket der jeg presenterer det hvite tørkleet som rødt. Merk at tørkleet holdes utenfor mitt synsfelt. (Fotograf: Lisbeth J. Verpe). Gjengitt med tillatelse.

¹ Jeg bruker konsekvent pronomenet «vi» når et trylletriks med bistand fra en publikumsdeltaker tilsynelatende ikke går som det skal. Dette for ikke å legge skyld på barnet.

Og jeg har en magisk kappe som er helt rød, for rød er min favorittfarge. Vil dere se den?» Barna svarer ja, og jeg tar deretter opp en kappe fra kofferten min som helt og holdent er hvit av farge.² Dersom barna ikke roper rød, svarer jeg «Nei» på alle forslagene helt til rød nevnes. Dersom rød ikke nevnes innen rimelig tid, tar jeg styringen og spør: «Er det noen her som tror rød?» Det har imidlertid kun skjedd 2 eller 3 ganger ilet mange år. I alle tilfeller tar jeg opp et hvitt tørkle, men holder det ut til siden med strak arm, og retter blikket mot publikum (fig. 9). Barna er raske med å rope at tørkleet slettes ikke er rødt, men hvitt. Jeg feilhører et par ganger med vilje hva barna sier, før jeg omsider retter blikket mot tørkleet og med forskrekket manér oppdager at det er hvitt. Jeg besværer meg over at dette er gal farge, og bedyrer at tørkleet skal være rødt. Jeg spør deretter barna hva vi skal gjøre med saken. Ikke sjeldent hender det nokså raskt at et eller flere av barna roper: «Du kan trylle den til å bli rød!» Dette er svaret jeg ønsker, og dersom det ikke ropes med en gang, fasiliterer jeg for at det blir sagt før eller siden.

Når noen foreslår at jeg kan trylle tørkleet til å bli rødt, reagerer jeg med setningen: «Ja! Det var lurt! Er det noen som har lyst til å hjelpe meg med å få kappen til å bli rød?» Som ved alle andre anledninger der jeg stiller spørsmålet om hvorvidt noen i salen har lyst til å hjelpe til, reagerer nesten alle med å strekke en hånd i været, gjerne reise seg samt rope: «Jeg, jeg!» (fig. 10). Jeg velger på nytt en tilfeldig tilskuer, det eneste kriteriet denne gangen er at jeg uten å rette oppmerksomhet mot det, velger en av motsatt biologisk kjønn til den første jeg hadde oppe. Når barnet er framme på scenen, gjentar jeg ritualet med å stille dette noen spørsmål (om alder, navn osv.) og gjør det jeg kan for at barnet skal føle seg trygt på scenen. Videre tar jeg til å forklare hva vi trenger for å



Figur 10. Et representativt eksempel på hvordan barna reagerer når jeg spør om noen vil hjelpe til. Merk den oppstrakte hånda i kombinasjon med at flere av barna har reist seg fra plassene sine. I tillegg til dette kommer tilrop som «Jeg, jeg!» (Fotograf: Christian Wedøy). Gjengitt med tillatelse.

forandre fargen på tørkleet. Det er en magisk hov og verdens største tryllestav. Før jeg går mot

² I realiteten er det jeg omtaler som en «kappe» et silketørkle på 40 x 40 cm. Den relativt store størrelsen gjør imidlertid at jeg kan henge det om halsen som en kappe, og med ønske om å bruke færrest mulig fremmede gjenstander i forestillingen, presenterer jeg det heller som noe publikum sannsynligvis har et mer fortrolig forhold til enn et silketørkle.

kofferten for å finne fram disse tingene, legger jeg tørkleet over publikumsdeltakeren og sier: «Hold dette. Ikke noe tull». Jeg går mot kofferten, finner fram hoven, og hvis barnet fortsatt står med tørkleet over seg, følger et improvisert spill der jeg spiller at jeg tror barnet nå er et spøkelse. Jeg gjør det jeg kan for at barnet skal ta rollen som dette spøkelset, og under ideelle omstendigheter ender det med at barnet jager meg rundt på scenen mens jeg prøver å løpe skrekkslagent fra det. Denne leken avsluttes av at jeg på passende tidspunkt sier: «Åh! Er det bare [navn på publikummer]?» Innskytelsen til å ytre disse ordene kommer enten fra at barna i salen roper at dette er tilfellet, eller, hvis slike rop uteblir, at jeg smått om senn innser det på egen hånd. I begge tilfeller løfter jeg tørkleet av barnet, og forsetter med trikset. Jeg tar deretter



Figur 11. Ett av totalt seks øyeblikk der jeg tar silketørkleet ut igjen av hoven og ikke umiddelbart innser at vi har feilet å gjøre det rødt. Merk igjen hvordan tørkleet faller utenfor mitt eget synsfelt. (Fotograf: Kjell Henry Hustad). Gjengitt med tillatelse.

en bitteliten tryllestav fram fra innerlommen, og presenterer denne som verdens største. Ofte fører dette til protester fra barna i salen, som roper at dette slettes ikke er noen stor tryllestav. Jeg gir staven til barnet, legger tørkleet i hoven og instruerer barnet om å svinge tryllestaven tre ganger over hoven mens alle er med å rope: «Hvit bli rødt!» Dette gjøres. Jeg tar tørkleet ut, og proklamerer stolt at det er blitt rødt. Jeg holder det over en liknende lest som da jeg først presenterte det, så jeg ikke kan se hvilken farge det i realiteten har. Det har i virkeligheten ikke forandret farge, noe barna på dette tidspunktet er raske med å tilkjenne. Jeg spiller igjen noen øyeblikk at jeg ikke hører hva de sier, før jeg med stor bestyrtelse oppdager at tørkleet fortsatt er hvitt. Jeg foreslår at fadesen må tilskrives at tryllestaven vi brukte var altfor liten, kaster denne i skittentøyskurven bak på

scenen og tar fram en ny tryllestav som er lite grann større. Oftere enn ikke protesterer barna igjen på at den nye tryllestaven heller ikke er særlig stor. Det ovenfor beskrevne ritualet gjentas, men stadig har tørkleet til gode å forandre farge. Hver gang det tas ut av hoven gjøres dette på en slik måte at jeg ikke ser hvilken farge tørkleet har (fig. 11).

Igjen foreslår jeg at feilen må tilskrives størrelsen på tryllestaven, og tar fram en som er litt større. Dette gjøres totalt seks ganger, slik at det totale antall tryllestaver som prøves er syv. Hver gang feiler tørkleet å endre farge, med unntak av den syvende gangen. Den syvende

tryllestaven er over to meter lang, og hentes fra bak sceneteppet eller liknende.³ Før barnet svinger den syvende og største tryllestaven, meddeler jeg at vi denne gangen må rope «Hvit bli rød» tre ganger, og at barnet må svinge tryllestaven tilsvarende mange ganger. I tillegg anfører jeg at alle må rope ekstra høyt og ekstra tydelig denne gangen, ettersom jeg forklarer at dette definitivt er den største tryllestaven jeg har, og at dette dermed er absolutt siste håp om faktisk å lykkes i forsøket på å forandre fargen på tørkleet fra hvit til rød. Dette gjøres. Jeg bedyrer at jeg ikke har nerver til å sjekke om tørkleet har byttet farge selv. Jeg henstiller derfor det deltagende barnet om å ta tørkleet ut av hoven, mens jeg selv lukker øynene og retter hodet en annen vei



Figur 13. Representativt eksempel på det som skjer hver gang jeg har fått hjelp av en tilskuer på scenen; jeg lager en figurballong til det. (Fotograf: Kjell Henry Hustad). Gjengitt med tillatelse.



Figur 12. Øyeblikket der tørkleet for syvende gang tas ut av hoven. Denne gangen er det barnet selv som gjør det, og denne gangen har tørkleet endelig blitt rødt. Merk mitt bortvendte blick og den to meter lange tryllestaven jeg har overtatt fra barnet. (Fotograf: Cecilia Brurok). Gjengitt med tillatelse.

(fig. 12), ut av frykt for at tørkleet fortsatt er rødt.

Barnet tar hånden oppi

hoven og løfter ut det eneste som ligger oppi den; et rødt silketørkle på 40 x 40 cm. Jeg spør barna om vi har «klart det», og de svarer ja. Jeg åpner deretter øynene og retter blikket mot tørkleet. I lettelse og glede roper jeg «Ja! Vi greide det!», tar tørkleet fra barnet og henger det om halsen som en kappe. Jeg legger hoven og den siste tryllestaven oppi skittentøyskurven bak på scenen, lager en ballongfigur som premie til barnet (fig. 13) og sender dette ned igjen i salen. Jeg takker dernest for hjelpen, og i samme anledning takker jeg for meg selv. Jeg lukker kofferten min, låser denne og setter foten på krakken. Denne kollapser under vekten av foten min. Jeg ser spørrende på den, flytter foten og den spretter opp mot tre meter opp i luften. Jeg fanger den i hånden idet den er på vei ned igjen, bukker og går til sist av scenen på samme måte som jeg kom inn; med en koffert og en krakk i hendene.

³ I private stuer, kjøpesentra eller andre steder som ikke har en scene i tradisjonell forstand, henter jeg denne tryllestaven fra et naborom eller annet nærliggende sted dit jeg uten særlig ulempe kan forflytte meg.

Vedlegg 2: Utdrag fra feltdagbok

Følgende er ikke en fullstendig oppføring fra feltdagboken, men et utdrag til støtte for et poeng i drøftingsdelen av masteroppgaven.

Sted: Råde

Dato: 19.10.20

Arrangementstype: Høstfest for lokal forening

Barnas alder: 4-19

[...] Denne forestilling bød på særlig mye artig dynamikk mellom meg selv og publikum. Kan tenkes at det skyldes det brede aldersspennet i forsamlingen. Foruten barn og ungdom i alderen 4-19 år, var mange av barnas foreldre til stede. En slik differensiert publikumsforamling forutsetter at jeg uttrykker meg

mindre ensidig enn jeg ville gjort dersom publikumsgruppen var homogen. I alle fall om jeg vil at alle i rommet skal føle seg underholdt. Det er ikke utenkelig at denne mer løsslupne og frie måten å kommunisere kan ha fasilitert ekstra mange artige innspill. Et særlig eklatant eksempel var da ei jente på tilsynelatende rundt 5-6 år ropte: «Du kan jo vaske den i vaskemaskinen sammen med noe rødt!», da jeg spurte forsamlingen hva vi skulle gjøre for å få det hvite tørkleet til å bli rødt. Andre tydelig eksempler på ekstra levende utveksling mellom scene og sal under denne forestillingen var da jeg kommenterte de voksnes reaksjoner med kommentarer som: «Ja, den likte mor!» o.l. En gutt på ca. 8-9 (etter utseende å dømme), var ekstra ute etter å «ta meg» hver gang jeg gjorde noe som øyensynlig kunne forklares, eller da jeg (planlagt) dummet meg ut. Jeg utviklet en særlig sjargong med denne gutten, og la meg nesten på en småfrekk linje (men med glimt i øyet). «Kranlingen» mellom meg og denne gutten ble veldig underholdende for de andre å være vitne til [...]

Vedlegg 3A: Utdrag fra feltdagbok

Følgende er ikke fullstendige oppføringer fra feltdagboken, men utdrag til støtte for et poeng i drøftingsdelen av masteroppgaven.

Sted: Bekkestua

Dato: 26.09.20

Arrangementstype: Privat
barnebursdag

Barnas alder: 8-9 år

[...] En suboptimal hendelse som fant sted, som med fordel kunne vært unngått, under denne forestillingen var at den største tryllestaven til trikset med det fargeskiftende tørkleet ble oppdaget av noen av barna allerede før forestillingen hadde startet. Jeg merket det ikke da det fant sted, men da jeg kom til det aktuelle

trikset, og sa, etter test av den minste tryllestaven: «Jeg tror vi trenger en større tryllestav», utbrøt ett av barna: «Ja! Det står en megastor tryllestav der ute!» og pekte mot naborommet; et slags hjemmekontorværelse. At han hadde oppdaget tryllestaven før forestillingen var i gang, må tilskrives de romlige forhold. Selve forestillingen var i en veldig smal og grunn forstue, og innehadde ingen ledige steder der jeg på adekvat vis kunne gjemt den største tryllestaven uten at den ville vært helt eller delvis synlig for dem som så på. I slike tilfeller må jeg gjemme tryllestaven i et tilstøtende rom, og må ofre skjulingsgrad til fordel for logistikk. Løsningen ble dermed det rommet det var enklest for meg å komme meg til uten å måtte bevege meg for langt eller ut av publikums synsfelt. I det aktuelle rommet var det beste gjemmestedet å sette tryllestaven opp langs veggen bak døra inn til dette rommet. Da forestillingen var ferdig rigget og straks skulle til å begynne, viste det seg imidlertid at flere av barna gikk gjennom kontorværelset på vei inn til forstuen. De barna som hadde oppdaget tryllestaven må ha sett i denne sammenhengen. Kommentaren fra barnet om at det fantes en diger tryllestav var utover at han selv fikk en mindre spennende opplevelse av trikset, ikke et problem. Jeg beholdt kontrollen ved å se lurt på ham, og si: «Åh! Gjør det? Men la oss prøve de tryllestavene jeg har her først, så skal jeg gå og se om jeg finner tryllestaven du snakker om, etter det» [...]

Sted: Son

Dato: 07.11.20

Arrangementstype: Privat
barnebursdag

Barnas alder: 7-8 år

Vedlegg 3B: Utdrag fra feltdagbok

[...] En hendelse fra denne forestillingen peker særlig på at private hjem og stuer kan være en utfordrende spillearena: Under forestillingen gikk alt ryddig for seg. Far i huset hadde på eget initiativ tapet opp et rektangel av gul gaffertape i den enden av rommet der jeg skulle

befinne meg. Rektanglet representerte sceneområdet, og barna hadde fått beskjed (før jeg ankom) om at de ikke måtte krysse den gule linjen under forestillingen. De var definitivt tro

mot denne formaningen så lenge forestillingen pågikk. Da jeg var ferdig, hadde takket for meg, tatt kofferten i hånden og gjort sorti inn til naborommet (som fungerte som back stage), løp imidlertid samtlige av barna opp på det definerte sceneområdet og begynte å romstere i de av sakene mine som stod igjen der. Kan tenkes at de hadde tolket far bokstavrett, i det han trossalt hadde sagt at de ikke måtte krysse linjen *under forestillingen*. I så fall er det ikke utenkelig at de hele veien under forestillingen har hatt som plan å løpe opp på scenen, under påskudd av at ingen hadde sagt noe om hva de ikke fikk gjøre når forestillingen var *ferdig*. Deres synkrone tilløp kan tyde på det. Sjeldent eller aldri har jeg opplevd en så simultan anmarsj mot scenen av et publikum tidligere. Selve stormingen var imidlertid ikke noe nevneverdig problem. Foreldrene i huset var raske på pletten med å si at nå måtte alle ut av kjellerstuen for å delta i den neste programposten i bursdagen, og slik ble det. Hendelsen står likevel som et eksempel på noe ganske unikt for forestillinger som spilles i private stuer: Fraværet av en opphøyet scene, og publikums følelse av å være «hjemme», kan ha senket terskelen betraktelig for måten barna agerte på, og det svært virkningsfulle i at de som bestemmer i huset, mor og far, var til stede og kunne korrigere adferden umiddelbart er også unikt for en slik setting. I en teatersal vil enkeltbarns foresatte kunne yte en tilsvarende innsats om noe liknende skulle skje, men det er noe eget over at en autoritetsperson alle de tilstedeværende vet hvem er, og som alle vet at bestemmer, er til stede og bistår på denne måten.

Vedlegg 4: Faksimile av Instagram-post

Følgende faksimile viser Løkeberg Skoles annonsering av mine forestillinger hos dem senere sammen måned (annonseringen fant sted 6. oktober, forestillingene 22. og 23. oktober). Merk hvordan det hele annonseres som et «show», og at det indirekte settes likhetstegn mellom meg og den personen jeg skal være på scenen når jeg kommer dit. Dette til kontrast fra hvordan f.eks. teaterforestillinger annonseres.



Figur 1. Faksimile av Løkeberg Skoles Instagram-post som viser annonseringen av min forestilling hos dem. (Fotograf: Løkeberg Skole). Gjengitt med tillatelse.

Vedlegg 5: Utdrag fra feltdagbok

Følgende er ikke en fullstendig oppføring fra feltdagboken, men et utdrag til støtte for et poeng i masteroppgavens drøftingsdel.

Sted: Høybråten Skole

Dato: 30.09.20

Arrangementstype: SFOs
høstferietilbud med tema «magi og eventyr»

Barnas alder: 1. og 2.-klasse / 6-7 år

[...] Denne forestillingen viser at det kan være lurt å ta en prat med de voksne på forhånd når det kommer til forestillinger som spilles på skoler og der skolens ansatte er på jobb med de normale plikter og ansvar pedagoger har overfor sine elever. Det viste seg i etterkant av forestillingen at de ansatte hadde stått like

før innslipp og sagt ting som: «Når vi kommer inn her nå, må alle sammen sitte stille på plassene sine og oppføre seg pent» osv. Dette setter jo publikum i en helt annen tilstand enn jeg vil ha dem i. Men det er samtidig ikke rart at dette skjer: De er jo på en skole, og det er stort sett slik det skal være på skoler. At barna hadde fått den beskjeden de hadde, kom tydelig til uttrykk under denne forestillingen. Der jeg vanligvis har barna i min hule hånd fra start, slet jeg denne dagen med å få dem «i gang». Til å begynne med var det ingen store, kollektive reaksjoner. Noen lo, men det virket også som de forsøkte å dempe selv slike naturlige reaksjoner som latter. Jeg fikk publikum til å reagere slik jeg ville etter hvert, men det krevde langt mer jobb enn normalt. Løsningen ble å forsøke å få barna til å lage lyd, gjennom å si og gjøre ting som inspirerte til dette. Deretter forsøkte jeg å vise både barn og voksne at lydmessige bidrag ikke møtes med korreks, men snarere bare ytterligere vann på mølla fra min side. Jeg fulgte opp ting enkeltbarn sa ved å reagere kroppslig og auditivt, samt følge opp med å stille et spørsmål tilbake til barnet som hadde sagt noe. Jeg ønsket å vise også overfor de voksne at denne type bidrag fra barna ikke er et problem for meg, for å unngå at de voksne skulle fortsette å hysje eller iverksette andre korrigerende tiltak. Barna i salen er jo de med minst makt i rommet, og når to ulike autoriteter; lærerne deres på den ene siden, og tryllekunstneren på den andre, gir sprikende signaler som hva som er greit, er det forståelig at barna kanskje blir forvirret og at det dermed tar lengre tid å få dem i gang. Mye av nøkkelen lå derfor i nonverbalt å kommunisere til de voksne at jeg har kontroll på situasjonen. Da de sluttet å korrigere barna, tillot de seg sakte, men sikkert å oppføre seg i kontrast til den formaningen lærerne gav dem før de kom inn i rommet. Jeg unngikk også å si ting som: «Det går bra. I mine show kan dere lage så mye lyd dere vil», av tre årsaker: Jeg vil nødig bryte karakter, og denne typen meldinger opplever jeg som vanskeligere å levere og samtidig være tro mot rollen. For det andre vil jeg ikke stå ansvarlig for helt eksplisitt å ha kansellert gyldigheten til barnas primære autoritetsfigurers

utsigelser. Dersom jeg sier rett ut at barna kan gjøre som de vil under mine forestillinger, sier jeg indirekte at lærerne deres tar feil, og at de ikke trenger å høre på dem. Det er både prinsipielt uheldig, og av hensyn til at elever og lærere skal fullføre resten av en skoledag sammen etter at jeg har dratt, vil jeg nødig sette griller i hodet på barna. Det siste bygger bro til den tredje grunnen til at jeg ikke uttaler meg eksplisitt: Hvis jeg sier at barna kan lage så mye lyd de vil, kan de tolke dette som en invitasjon til å lage så mye leven de bare makter. Et potensielt katastrofescenario hinsides min kontroll kan være like om hjørnet, og med ett kunne det tenkes at jeg hadde hatt bruk for lærerens hjelp, og disse hadde jo i så fall nettopp fått høre at deres måte å styre på var feil i min setting. Ingen suksessoppskrift. Jeg taklet heller situasjonen indirekte og fokuserte på å fasilitere for ønsket oppførsel, som jo er at barna skal være kroppslig engasjerte og verbale, samtidig som de blir sittende på plassene sine og følger noen av de andre tradisjonelle normene for hvordan man skal være et teaterpublikum.

Denne forestillingen kan også være en indikasjon på at man skal være forsiktig med å tenke at det vil bli suksess automatisk bare fordi det er barn i en alder jeg er mer fortrolig med (dagen før spilte jeg forestillingen for 3. og 4.-klasse, og de er litt eldre enn det jeg anser som min kjernemålgruppe. Jeg skred derfor selvsikkert til verket da jeg visste at dagens publikum var 1.- og 2.-klassinger). Det må jobbes for suksess hver gang; hver performance er unik og eksisterer kun i nuet. At «bakteppet» mitt var en eneste stor glassvegg ut mot skolegården var også en potensiell kilde til store utfordringer i form av forstyrrelser. Heldigvis dukka ingen medelever eller andre forstyrrelser opp i skolegården (som glassveggen var vendt ut mot). Men en distraksjon er jo vinduet uansett [...]

Vedlegg 6: Utdrag fra feltdagbok

Følgende er ikke en fullstendig oppføring fra feltdagboken, men et utdrag til støtte for et poeng fra drøftingsdelen av masteroppgaven.

Sted: Frogner

Dato: 05.12.20

Arrangementstype: Privat
barnebursdag

Barnas alder: 3-4 år

[...] Denne forestillingen rettet søkelyset mot viktigheten av krystallklar kommunikasjon i forkant av et engasjement. Jubilanten var 4 år, og med bursdag sent på året ville det være rimelig å anta at gjestene også var minst 4 år gamle. I realiteten viste det seg at brorparten av gjestene var så lite som 3 år gamle(!) Jeg

opplever det ikke som en umulig oppgave å underholde 3-åring, men erfaringsvis må man gjøre ganske skarpe justeringer i både form og innhold når man skal underholde barn som er såpass små. Med min egen kropp som et viktig verktøy, var det mulig for meg å gjøre formmessige tilpasninger på stedet, men innholdsmessig var det verre stilt, ettersom jeg hadde med utstyr/rekvisitter til det jeg trodde var et publikum bestående av 4.- og 5.-åringer (det var av ukjente årsaker også dette som fremgikk av kontrakten). Etter en litt tung start, evnet jeg å opprette en kontinuerlig kontakt med barna som skulle være relativt uforstyrret gjennom hele forestillingen. Det var imidlertid ekstra vanskelig å komme i gang, ikke fordi barna var 3 år, men fordi rommet jeg disponerte florerte av radiostyrte biler og andre forstyrrende leksaker. Jeg innså disse uheldige plassering først etter å ha startet forestillingen, og jeg ville nødig bryte karakter for å fortelle barna eller de voksne at leker måtte legges bort. Jeg var allerede i gang med å etablere rollen og i ferd med å få sving på hendelsesrekkefølgen, så et slikt brudd kunne potensielt ført til tap av kontakt. Jeg satset heller på å insistere på det sceniske forløpet, og gjengjelde oppmerksomhet der jeg fikk den. Taktikken fungerte, for etter hvert kom en voksen inn og begynte forsiktig å rydde publikumsarenaen for fjernstyrte biler og andre oppmerksomhetsutfordrende gjenstander.

[...]

Et spesifikt øyeblikk som også vek i kvalitet fra det jeg vanligvis erfarer, var da jeg tok fram det hvite silketørkleet og påstod at det var rødt. Vanligvis roper nesten samtlige barn umiddelbart at tørkleet er hvitt, men denne gangen ble jeg møtte med total taushet. Det er vanskelig å si nøyaktig hvorfor. Det trenger ikke å være barnas lave alder alene. Erfaringsvis er også 3-åring raske med å korrigere meg hvis jeg f.eks. sier at noe grønt er gult. Jeg tror det kan skyldes en helhetssituasjon. Disse barna hadde nok svært lite publikumserfaring når det

kommer til live-underholdning. Jeg erfarte ikke bare under dette øyeblikket, men gjennom hele forestillingen, at dette publikummet i mindre grad enn det jeg vanligvis opplever, reagerte kollektivt. Hvis situasjonen med å være et publikum til en teaterhendelse var ny for dem, noe jeg så absolutt tror den var, kan det hende de var usikre på hvor mye som var forventet av dem utover å gi meg oppmerksomheten sin. At en voksen kom inn og tok fra dem leker, og henstilte barna om å følge med, kan muligens styrke en slik antakelse. De så nok at tørkleet ikke var rødt, men holdt muligens tilbake fordi det ikke stod klart for dem at jeg ville at de skulle protestere. Som nevnt var det nesten ingen kollektive reaksjoner fra dette publikummet. Det lille som var av reaksjoner foregikk fortrinnsvis på individnivå, og det var særlig to barn som reagerte mer høylytt og hyppig enn to andre. Jeg ble sånn sett litt «avhengig» av dem for å komme videre. De var de eneste som i noen tilfredsstillende grad fylte de planlagte hullene i det dramaturgiske rammeverket. Da selv ikke disse opponerte på at tørkleet var rødt, ble løsningen min å spørre en av dem. Jeg rettet blikket mot det av barna som hadde gitt størst bidrag under forestillingen og sa: «Det jeg holder i hånden nå er rødt, ikke sant?» Jeg valgte å si «det jeg holder i hånden» og ikke «tørkleet», ettersom det er en viss fare for at en 3-åring ikke ville skjønt hva jeg mente med ordet «tørkle». Da kan det vite forskjellen på hvit og rød så mye det bare vil, men hvis det ikke skjønner at det er gjenstanden jeg holder i hånda mi jeg snakker om, ville det sannsynligvis uansett forblitt taust. Da dette barnet svarte: «Nei! Den er hvit!», var jeg tilbake på sporet, og kunne gå videre med rutinen [...]