

# **Be Present**

**Når en kunstinstallasjon utvikler seg i møter med barn**

**Tona Gulpinar**

**OSLOMET**

Avhandling innlevert for graden philosophiae doctor (Ph.D.) i  
Utdanningsvitenskap for lærerutdanning  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
OsloMet – storbyuniversitetet

Spring 2022

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2022 nr 17

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-401-2 (trykt)

ISBN 978-82-8364-438-8 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

## Takk:

Takk til Institutt for Barnehagelærerutdanningen og doktorgradsprogrammet Utdanningsvitenskap ved OsloMet - storbyuniversitetet.

Takk til forskningsprosjektet Blikk for Barn/Searching for Qualities.

Takk til de som har veiledet, vært den gode samtalepartner, medforsker, kritisk leser, støttespiller, klok kollega og klemmer. Jeg føler meg privilegert som har så mange gode mennesker rundt meg. Tusen hjertelig takk til hver og en av dere for at denne avhandlingen ble slutført;

Beth Juncker, Anneke von der Fehr, Arnhild Haugestad, Nina Winger, Leif Hernes, Ellen Os, Tove Lafton, Halla Bjørk Holmarsdottir, Inger Marie Lindboe, Kristin Solli, Line Lyngstadaas, Lilly Fritzmann, Christian Fjellbu, Ylva Gulpinar, Ingerid Helene Gulpinar, Anne Greve, Nina Engesnes, Camilla Sverdrup, Torill Vist, Anna Moxnes, Nina Odegard, Finn Hjordarmaal, Line Halvorsen.



## SAMMENDRAG

Kunstprosjektet *Be Extended*<sup>1</sup>, som er et pågående samarbeidsprosjekt med Anneke von der Fehr, er sentralt i denne studien. Avhandlingens tittel, *Be Present*, viser til nærværet i møte med kunst, i produksjon av kunst og i møte med barn og kunst. Studien tar i bruk kunstinstallasjonen som kunstnerisk uttrykk for å se på hva som kan oppstå i dette møtet. Denne kunstinstallasjonen er *Be Extended*. En installasjon kan være en organisering av selve rommet, men det kan også være en organisering av elementer *i* og *i samspill med* rommet. Installasjonen og omstendighetene rundt installasjonen skaper dermed muligheter for deltakelse (Bishop, 2015; 2016). Møtene mellom barn og kunstinstallasjonen har bidratt til utviklingen av kunstprosjektet *Be Extended*. Den bærende tanken i kunstprosjektet har vært å skape objekter uten gitte bruksfunksjoner, som kan åpne opp for en utforskende samhandling mellom barnet og objektet og som kan gi nye erkjennelser og opplevelser av nærvær. Barns møte med *Be Extended* viser at møter med åpen kunstnerisk form kan gi barn en mulig inngang til å oppleve verket på egne premisser. Kunstprosjektet har utviklet seg gjennom utprøving av materialer, form og rom, og i kontinuerlige møter mellom barn og verk som har hatt innvirkning på utviklingen av kunstprosjektet.

Kunstbasert forskning handler om å sette ord på egen kunstnerisk praksis så vel som å skape og utøve kunst (Eisner, 2007; Bresler, 2008; Hovik, 2012; van Manen, 2014). Kunstbasert forskning brukes ofte som et paraplybegrep (Bresler, 2006; Finley, 2008; Leavy, 2009). Ettersom forskeren både forsker *i* kunsten, idet den formes og blir til, og *på* kunsten, idet barn møter kunstprosjektet, så kan forskningen bidra til en viten om og en forståelse av hva barn opplever når de er i interaksjon med *Be Extended*. Leken har ifølge Huizinga (1938/1955) en fast orden, og han hevder at enkelte av lekens elementer også kan gjenfinnes i estetikken: spenning, likevekt, va-

<sup>1</sup> Da dette kunstprosjektet kom til, fant vi tittelen *Be Extended*, som vi syntes var et inspirerende utgangspunkt for utviklingen av prosjektet mot å skape objekter uten navn. Først etter at prosjektet hadde gått i noen år, ble jeg gjort oppmerksom på undertittelen til Marshall McLuhans klassiker *Understanding Media: The Extensions of Man* fra 1964, som kunstprosjektet *Be Extended* altså *ikke* bygger på.

riasjon, rytme og harmoni. I dette doktorgradsarbeidet har forskeren fått utforske hvordan barn og kunstnere har noen felles måter å leke og utforske på. Denne likheten handler både om den skapende prosessen, om interaksjon med materialer, og om tilstedeværelsen i leke-/skapelsesprosessen. Denne lekenheten og utforskingen kan synes å ha fellestrekk når det gjelder bevisstheten i valg av materiale og evnen til å trekke inn det som finnes i den umiddelbare nærhet og som kan fylle behovet for å utvikle prosessen og leken. Jeg finner at mange barn møter installasjonen med en åpen kroppslig holdning, som kommer til uttrykk ved at de raskt inntar objektene, raskere går i møte med installasjonen, utforsker helheten, for så å gå inn på detaljer. Mange voksne er mer avventende, de utforsker en del av skulpturen, setter seg kanskje på kanten av skulpturen. Derfor kan det se ut som om den voksne vil kunne holde igjen barnet i dets møte med installasjonen ved å fysisk holde hånden til barnet fast, eller ved å gi språklige restriksjoner. Barnet på sin side, kan være en inngang for voksne til å oppleve installasjonen med hele kroppen, ved å følge barnet i deres tilnærming til installasjonen. Dette handler i stor grad om den evnen barn har til å være til stede her og nå i leken og i nærværet, som også gir dem en umiddelbar måte å møte kunst på.

## SUMMARY

The dissertation is based on the art project *Be Extended*, which is a collaborative project with Anneke von der Fehr. The title of this study, *Be Present*, refers to presence in encounters with art, in the production of art, and in encounters with children and art. The study uses art installation as an artistic expression to look at what can occur in this meeting. An installation can be an organization of the room itself, but it can also be an organization of the elements in the room, and in interaction with the room. The installation and the circumstances surrounding the installation thus create opportunities for participation (Bishop, 2015; 2016). The meetings between children and the art installation have contributed to the development of the art project *Be Extended*. The main idea of the art project has been to create objects without any given function, which can open up for an exploratory interaction between the child and the object and which can provide new insights and experiences of presence. Children's encounters with *Be Extended* show that encounters with open artistic form, give children a possible entrance to experience the work on their own terms. This dissertation has been developed through exploring materials, form and space, in continuous meetings between children and installation, and these meetings have had an impact on the development of the art project. Art-based research is about putting into words one's own artistic practice, as well as creating and practicing art (Eisner, 2007; Bresler, 2008; Bresler, 2011; Hovik, 2012; van Manen, 2014). As the researcher researches the art, in how it is shaped and created, and in art in which children encounter the art project, this can contribute to a knowledge of, and an understanding of, what children can experience when they interact with *Be Extended*.

According to Huizinga (1938/1955), play has its own conventions, and he claims that some of the elements of play can also be found in aesthetic form, as tension, balance, variety, rhythm, and harmony. In this doctoral thesis, the researcher, by looking at children's and artists' way of playing and exploring, has experienced how children and artists have some common ways of playing and exploring. This similarity is both about the creative process, about interaction with materials and about the presence in the play and in the process. This playfulness and exploration may

seem to reflect a similar awareness in the choice of material, and the ability to draw in from the immediate vicinity what may be needed in order to move forward in the process or play. Many children encounter the installation with a far more open bodily attitude, which is expressed through their immediate physical meeting with the objects, as they meet the installation more quickly, explore the whole form, and then focus on details. Many adults are more hesitant; they explore only a part of the sculpture, perhaps they remain sitting on the edge. It therefore appears as if the adult may sometimes hinder the child in its encounter with the installation, by physically holding the child's hand firmly, or by imposing linguistic restrictions. The child, in turn, can be an entrance for adults to experience the installation with the whole body, by following the child in its approach to the installation. And this is largely about the ability children have to be present here and now in play, and in the presence, which also gives them an immediate way to meet art.



## INNHold

Figurer

Tabeller

### Kappen

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>3</b>
1.0	<i>Be Present</i> , en introduksjon til studien . . . . .	3
1.1	Bakteppet for denne studien . . . . .	8
1.2	Avhandlingens artikler og forskningsspørsmål . . . . .	12
	Overordnet forskningsspørsmål . . . . .	12
	Artikkel 1. Barnehagens rom og handlingsrom . . . . .	14
	Artikkel 2. <i>Be Extended</i> : Oslo . . . . .	15
	Artikkel 3. Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstallasjonen . . . . .	15
1.3	Min forskerposisjon . . . . .	16
1.4	Kappens disposisjon . . . . .	20
<b>2</b>	<b>Innramming av forskningsfeltet</b>	<b>23</b>
2.0	Tidligere forskning . . . . .	23
2.1	Forskning med utgangspunkt i installasjon . . . . .	24
2.2	Forskning knyttet til barnekultur . . . . .	26
2.3	Forskning på kunst for barn . . . . .	27
2.4	Forskning knyttet til formingsfaget . . . . .	28
2.5	Forskning fra <i>Blikk for barn</i> . . . . .	29
2.6	Oppsummering . . . . .	31
<b>3</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b>	<b>33</b>
3.0	Nærvær . . . . .	33

3.1	Å gjengi øyeblikkets opplevelse . . . . .	37
3.2	En passasje gjennom tid og sted . . . . .	38
3.3	Kunsten som grunnleggende politisk . . . . .	39
3.4	Kunst – å sette spor . . . . .	40
3.5	Fenomenet kunst . . . . .	40
3.6	Rommets betydning . . . . .	42
3.7	Konseptkunsten . . . . .	43
3.8	Kunstinstallasjonen . . . . .	45
<b>4</b>	<b>Barn og kunst</b>	<b>49</b>
4.1	Lek . . . . .	49
4.2	Kunsten og leken er nært knyttet til hverandre . . . . .	52
4.3	Installasjonens plass i barnehagen . . . . .	53
4.3.1	Eksempler på barns installasjoner i lek . . . . .	54
4.3.2	Ulike utgangspunkt for sammenstillingene . . . . .	55
<b>5</b>	<b>Metodologi</b>	<b>65</b>
5.1	Kunstnerisk forskning knyttet til fenomenologien . . . . .	65
5.1.0	Fenomenologien i installasjonen . . . . .	66
5.1.1	Kroppsfenomenologi ved Merleau-Ponty . . . . .	67
5.1.2	Estetikkenes ekstreme fenomenologi ved Jorn . . . . .	69
5.2	Å bringe to verdener sammen . . . . .	69
5.2.1	Hva et kunstmøte kan åpne opp for . . . . .	71
5.3	Metode og etikk . . . . .	73
5.3.1	Metode – forskeren opplever kunst/autoetnografi . . . . .	74
5.3.2	Metode – Samhandling gjennom installasjonen . . . . .	75
5.3.3	Metode – Stills . . . . .	76
5.3.4	Metode – «Mapping it out» . . . . .	77
5.3.5	Overføringer av tegninger over til foto . . . . .	78
5.4	Forskningsetiske refleksjoner . . . . .	79
<b>6</b>	<b>Kunstinstallasjonen <i>Be Extended</i></b>	<b>81</b>
6.1	Utvikling av <i>Be Extended</i> gjennom kontinuerlige møter . . . . .	84
6.2	<i>Be Extended</i> – den sosiale skulpturen . . . . .	94
6.3	I møtet mellom materialet og kunstneren . . . . .	95
6.4	<i>Be Extended</i> på Kontraskjæret . . . . .	97
6.5	Prosessen mot et fysisk verk på Kontraskjæret . . . . .	97
<b>7</b>	<b>Oversikt over artiklene</b>	<b>107</b>
7.0	Sammenhengen mellom artiklene . . . . .	107

7.1	Artikkel 1: «Barnehagens rom og handlingsrom» . . . . .	107
	Artikkelens bidrag til avhandlingen . . . . .	109
	Hvis jeg skulle skrevet artikkelen på nytt . . . . .	109
7.2	Artikkel 2: « <i>Be Extended: Oslo</i> » . . . . .	109
	Artikkelens bidrag til avhandlingen . . . . .	110
	Hvis jeg skulle skrevet den på nytt . . . . .	110
7.3	Artikkel 3: « <i>Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstallasjonen</i> » . . . . .	110
	Artikkelens bidrag til avhandlingen . . . . .	111
	Hvis jeg skulle skrevet artikkelen på nytt . . . . .	111
<b>8</b>	<b>Avsluttende diskusjon og forståelser</b>	<b>113</b>
8.1	Be Present/Nærvær . . . . .	113
8.2	Kunst grunnleggende politisk . . . . .	114
8.3	Møter med Be Extended: Oslo . . . . .	116
8.4	Rommets betydning . . . . .	117
8.5	Barns møte med kunst i det offentlige rom . . . . .	118
8.6	Kunstnere og barn leker og utforsker . . . . .	119
8.7	Barns installasjoner . . . . .	120
8.8	Fremtidig forskning på feltet . . . . .	122
	<b>Artiklene</b>	
	Artikkel 1 . . . . .	129
	Artikkel 2 . . . . .	129
	Artikkel 3 . . . . .	130
<b>9</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>139</b>



## FIGURER

1.1	Foto 1–3. <i>Be Cubed</i> Finansiert av Norsk Kulturråd gjennom <i>Kunstløftet</i> . Henie Onstad Kunstsenter (2008).	18
1.2	Foto 4–6. <i>Be Extended</i> . Finansiert av Norsk Kulturråd gjennom <i>Kunstløftet</i> . Galleri RAM (20	19
2.1	Foto 7–8. <i>Handing</i> i barnehagen (2014).	30
4.1	Foto 14–17. Barns lek.	56
4.2	Foto 18. Sammenstilling av objekter.	57
4.3	Foto 19–21. Mulighet for å skape form.	58
4.4	Foto 22–25. Barnehagelærerens utforskning av installasjon.	60
4.5	Figur 26–27. Daglige installasjoner.	61
4.6	Foto 28. Garderobe.	62
4.7	Foto 29. Kari Steihaug, 4. <i>Klasse</i> . Foto: Thor Westrebø	63
5.1	«Mapping» av et møte med <i>Be Extended</i> .	78
5.2	Foto 30–32. <i>Be Extended</i> : Oslo. Foto: Line Lyngstadaas.	79
6.1	Foto 33: Joseph Beuys. <i>Schmerzraum</i> , (1983). Fundación Bancaria La Caixa, 2014.	82
6.2	Foto 34–35. Produksjon av form på atelier på Grünerløkka lufthavn (2016).	84
6.3	Foto 36. Grunerløkka Lufthavn. Oslo (2016).	85
6.4	Foto 37. Møte med <i>Be Extended</i> (2016).	86
6.5	Foto 38–39. Møte med <i>Be Extended</i> (2016).	87
6.6	Foto 40–41. Møte med <i>Be Extended</i> (2016).	87
6.7	Foto 42. Møte med <i>Be Extended</i> (2016).	88
6.8	Foto 43–46. Møte med <i>Be Extended</i> (2016).	89
6.9	Foto 47. <i>Be Extended</i> (2017).	90
6.10	Foto 48–49. <i>Be Extended</i> (2017).	91
6.11	Foto 50. Galleri Ram (2016).	91

6.12	Foto 51–52. Galleri Ram (2016).	92
6.13	Foto 53–54. Galleri Ram (2016).	93
6.14	Foto 56. Årsutstillingen for Norske Kunsthåndverkere (2016).	95
6.15	Foto 57. <i>Be Extended</i> utstilt på Notodden (2017).	96
6.16	Foto 58. <i>Be Extended</i> på Kontraskjæret. (2019).	98
6.17	Foto 59–61. <i>Be Extended</i> , Kontraskjæret. (2019). Foto: Anneke von der Fehr	99
6.18	Foto 62–64. <i>Be Extended</i> . Kontraskjæret. (2019).	99
6.19	Foto 65–69. <i>Be Extended</i> på Kontraskjæret. (2019).	100
6.20	Foto 70–71. <i>Be Extended</i> på Kontraskjæret. (2019).	101
6.21	Foto 72. <i>Be Extended</i> . Kontraskjæret. (2019).	102
6.22	Foto 73–74. <i>Be Extended</i> . Kontraskjæret. (2019).	103
6.23	Foto 75–76. <i>Be Extended</i> . Kontraskjæret. (2021).	104
6.24	Foto 77–78. <i>Be Extended</i> på Kontraskjæret. (2021).	105
8.1	Foto 79. K. Bræin. <i>Touch</i> . (2012). Samtidsmuseet i Oslo.	121
8.2	Foto 80–81. En kunstners (Sophie Calle, <i>Cromatic diet</i> , 1998) og et barns lek.	123

Alle foto av Tona Gulpinar med unntak av:

Foto 29. Kari Steihaug. *4. Klasse* (2007). Foto: Thor Westrebø. <https://www.kunstforeninger.no/prosjekter/strikk-masker-i-samtidskunsten/>

Foto 30–32. *Be Extended: Oslo* (2017). Foto. Line Lyngstadaas.

Foto 59–61. Fargeprøver betong (2017). Foto: Anneke von der Fehr.

Foto 78. *Be Extended* på Kontraskjæret. Foto: Stefan Borup.

## TABELLER

1.1	«Hvor viktig synes du de estetiske fagene er for følgende deler av barns utvikling?»	10
1.2	Barnehagelederes evaluering av deres egne barnehager, med utgangspunkt i rammeplanens seks temaer.	11
4.1	« <i>I hvilke rom eller situasjoner er barna involvert i installasjoner?</i> » (Gulpinar & Hernes, 2016, 2018)	54





**Del I**

# **Kappen**



# I Introduksjon

## 1.0 *Be Present*, en introduksjon til studien

Formålet med denne studien har vært å skape en installasjon gjennom kontinuerlige møter med barn, og å se på hva som kan oppstå i møtet mellom barnet og installasjonen. Kunstinstallasjonene som form gir betrakteren mulighet til å tre inn i selve verket. Studiens tittel, *Be Present*, viser til studiens hovedfokus; nærværet i møter med kunst, nærværet ved produksjon av kunst, og nærværet i møter mellom barn og kunst. Avhandlingen er oppstått som en konsekvens av et kunstnerisk arbeid, *Be Extended*<sup>1</sup>, som er et likeverdig samarbeidsprosjekt<sup>2</sup> jeg gjør med billedkunstner Anneke von der Fehr<sup>3</sup>. Erfaringer fra møter mellom barn og kunstinstallasjonen har vært et viktig bidrag til utviklingen av kunstprosjektet *Be Extended*. Gjennom å koble beskrivelser, observasjoner og refleksjoner over barns møter med kunstinstallasjonen med egne kunstopplevelser, undersøker jeg hva som oppstår i barns møter med *Be Extended*.

Ifølge kunsthistorikeren Lesley Johnstone, har installasjoner få formelle felles trekk (1985, s. 48). Mens kunsthistoriker Rune Gade (1994, s.151–152) trekker frem omstendigheten rundt *verket* som det sentrale, ser kunsthistoriker Anne Ring Petersen heller på installasjonen som et fenomen som står i relasjon til *verkeksterne* fenomener og forhold (2009, s.34). Jeg velger i denne studien å lene meg mot kunsthistoriker Claire Bishops som hevder at en installasjon kan være en organisering av selve rommet, men også en organisering av elementer *i* og *i samspill med* rommet. Installasjonen og omstendighetene rundt installasjonen skaper dermed muligheter for deltakelse (Bishop, 2005, s.6). Denne tanken om installasjonen som relasjonell

<sup>1</sup> <https://www.beextended.no>

<sup>2</sup> Det ligger ved en erklæring som vedlegg.

<sup>3</sup> <http://www.annekevonderfehr.no>

ligger forankret både hos Johnstone (1985), Gade (1994), Petersen (2009) og Bishop (2005; 2006).

Den bærende ideen i kunstprosjektet har vært å skape objekter uten gitte bruksfunksjoner, som kan åpne opp for barnets utforskende samhandling med objektet. Med det mener vi objekter som ikke umiddelbart kan gjenkjennes som et navngitt objekt. Objekter som kan oppleves som en forlengelse av barnet, ved at de kan gi nye erkjennelser og opplevelser. Når verket ikke har noe underliggende tema eller budskap som kunstnerne vil formidle eller lære bort, er verket det professor i kunsthistorie Gunnar Danbolt (2014) kaller «transparent». Kunstneren skaper en mulighet for en transparent handling gjennom verket, som kan oppleves genuint ut fra motakerens forutsetninger, og på den måten vil barnet kunne eie opplevelsen. Denne søken mot å skape en transparent handling har vi tatt med oss videre inn i arbeidet med utformingen av *Be Extended*. Intensjonen har vært å legge til rette for et møte hvor selve møtetpunktet eller den kunstneriske formen er utviklet gjennom møter mellom barn og kunstner/forsker.

Kappeteksten vil gå dypere inn i bakgrunns materialet, kunstprosjektet *Be Extended* og kunnskapsfeltet som ligger til grunn for artiklene. Primært gir jeg et overblikk over kunstfeltet og de kunstfaglige tekstene som danner grunnlaget for den forståelsen artiklene bygger på.

Selve kunstprosjektet *Be Extended* er ikke bare en parallell til de skrevne tekstene, men også et utgangspunkt. Som forsker har jeg jobbet frem et doktorarbeid basert på både skrift og kunstnerisk form. Kunstbasert forskning hegner om flere ulike kunstrelaterte metoder, og brukes ofte som et paraplybegrep (Bresler, 2006; Finley, 2008; Leavy, 2009). Ifølge Vist (2015) kan kunstbasert forskning dermed defineres som kvalitativ forskning som henter inspirasjon, konsepter, prosesser og representasjonsformer fra kunsten. Vist (2015) hevder at selv om kunstbasert forskning kan brukes som et paraplybegrep, så kan kunstnerisk forskning og kunstbasert forskning også sees på som to distinkte tilnærminger til kunst i forskning. Kunstnerisk forskning innebærer en viten om kunst, viten om utvikling av kunstnerisk praksis og utvikling av nye kunstneriske metoder (Eisner, 2007; Bresler, 2008; Hovik, 2012). Kunstnerisk forskning er knyttet til kunstnere som undersøker kunstneriske prosesser (Hannula, Suoranta & Vadén, 2005). Metoden som er anvendt er kunstnerisk forskning.

Jeg har to innganger i denne studien:

1. Som kunstner, som utvikler kunstinstallasjonen *Be Extended* i møter med barn.
2. Som forsker, som undersøker barns møte med *Be Extended* på galleri og i det offentlige rom.

Til tross for at jeg er ansatt i barnehagelærerutdanningen og selv har lang erfaring som barnehagelærer og underviser i høyere utdanning, tar jeg likevel ikke inn lærerollen i forskerrollen. Formålet med studien er å få en forståelse av hvilken betydning kunst og kunstmøter kan ha for barn. Kunnskapen som produseres, vil ha betydning for utøvelse av undervisning og tilrettelegging for læring både i barnehage og høyere utdanning. Tidlig i avhandlingsarbeidet tenkte jeg at læreren *måtte* være med, fordi mye av forskningen på feltet posisjonerer seg metodologisk innenfor hva Rita Irwin har kalt «A/R/Tografi» (Østern, 2017; Waterhouse, 2021). «A» står her for «artist» (kunstner), «R» for «researcher» (forsker) og «T» for «teacher» (lærer). A/R/Tografi er altså en kunstbasert forskningsmetodikk hvor utdanningen/læreren er en del av metoden (Jevic & Springgay, 2008, s. 67). Rita Irwin hevder, med henvisning til Aristoteles, at A/R/Tografen «forsøker å integrere *theoria*, *praxis* og *poesis*, eller teori/forskning, undervisning/læring og kunst/produksjon» (Irwin, 2004, s. 28).

Men gjennom prosessen har jeg beveget meg derfra mot kunstmøtet og åpnet opp for at det er kunstneren og forskeren som blir sentrale i denne avhandlingen. Ved å tillate meg å utforske selve kunstmøtet produserer jeg kunnskap som kan få betydning for kunstens rolle i barnehage og høyere utdanning, men som ikke trekker inn lærerens didaktiske og pedagogiske vurderinger.

Avhandlingsarbeidet beveger seg fram og tilbake i mellomrommet mellom to parallelle prosesser: det fysiske arbeidet i utviklingen av et kunstprosjekt og det skriftlige arbeidet med tekstproduksjon. Stadige bevegelser mellom ulike innganger til viten kan ifølge Borgdorff (2012) styrke et prosjekt. Lise Høvik (2014) anvender kunstnerisk forskning på samme måte som meg i sin avhandling. *Be Extended* har utviklet seg gjennom kontinuerlige møter mellom barn og kunstprosjekt, og kunstprosjektets utvikling bærer spor av møter med barn. Disse møtene er dokumentert i tekst, gjennom endringer i de faktiske kunstobjektene, og i selve verket som ligger på Kontraskjæret i Oslo. Dette kan gi både distanse og nærhet til eget arbeid. Men det kan selvfølgelig også være slik at disse to parallellene, som bygger på hverandre i en vekselvirkning, kan gjøre prosjektet snevrere ved at oppmerksomheten fanges i det en allerede ser eller har skrevet. Det er ikke lett å bedømme det en selv står i, men det som er sikkert, er at denne formen for forskning, i et felt som nettopp er tuftet på vekslingen mellom verkstedarbeid og akademiske tekster, kan avspeile det fagområdet jeg står i, og som jeg representerer. På den måten ønsker jeg at denne avhandlingen kan være et bidrag til kunstfeltet så vel som til kunstpedagogisk arbeid med barn.

Det sentrale i arbeidet er at Anneke von der Fehr og jeg har ønsket å skape objekter som ikke kommuniserer noe gitt eller har en definert bruksfunksjon, i motsetning til mye av det barn møter i kommersielle sammenhenger, hvor den som for-

midler eller tilrettelegger for møtet, har tenkt at barn skal oppdage noe bestemt eller at de skal lære noe spesifikt.<sup>4</sup>

Verket har utviklet seg gjennom utprøving av materialer, form og rom, men ikke kun gjennom kunstnerens møter med eget kunstprosjekt på atelieret. Prosjektet har også utviklet seg gjennom kontinuerlige møter mellom verk og barn, og disse møtene har hatt innvirkning på utviklingen av kunstprosjektet. Ettersom jeg både forsker *i* kunsten, idet den formes og blir til, og *på* kunsten, idet barn møter kunstprosjektet jeg har forsket i, så mener jeg at jeg på denne måten bidrar til en viten om og en forståelse av hva barn kan møte når de er i interaksjon med *Be Extended*. Filosof og musikkteoretiker Henk Borgdorff snakker om tre måter å drive kunstnerisk forskning (2010, s. 17):

<i>Tolkende</i>	<i>Instrumentell</i>	<i>Performativ</i>
Utenfra	Anvendt	Innenfra
Forskning <i>på</i> kunsten	Forskning <i>for</i> kunsten	Forskning <i>i</i> kunsten

Avhandlingen holder seg hovedsakelig til den tolkende og performative delen av kunstnerisk forskning. I den tolkende inngangen ser jeg på kunstmøtene utenfra, idet barn møter kunstinstallasjoner. Forskingen har da et fokus *på* kunsten. I den performative inngangen, hvor jeg forsker i kunsten, og ser den innenfra, utvikler jeg kunstprosjektet, her blir *artistic research*/kunstnerisk forskning som metode aktivert. Forskingen har da et fokus *i* kunsten. Dette gjøres gjennom å se og oppleve kunst som kan vekke forståelser både kroppslig og intellektuelt.

Videre begrunner Borgdorff hvorfor kunstpraksis kvalifiserer som kilde til utforskning for å finne bredere kunnskap, som i denne studien handler om barns møte med kunstinstallasjonen:

Art practice qualifies as research when its purpose is to broaden our knowledge and understanding through an original investigation. It begins with questions that are pertinent to research context and the art world, and employs methods that are appropriate to the study (Borgdorff, 2006)

Denne studien innbefatter dermed både en forskning *på* kunsten (den tolkende inngangen), ved å se på andre kunstnere og hvordan de forholder seg til materialer, komposisjon og sammenstillinger mot installasjonen, og hva som fremtrer når barn møter kunst; og en forskning *i* kunsten (den performative inngangen), som i denne

<sup>4</sup> De fleste av lekene i en hvilken som helst lekebutikk preges av så mange tegn at de kan se ferdiglekte ut.

sammenhengen handler om utvikling og forskning i kunstprosjektet *Be Extended*, med materialer, komposisjon og sammenstillinger i prosessen mot kunstnerisk form i installasjonen. Hvis vi ser dette i sammenheng med sitatet ovenfor, vil begge disse inngangene være sentrale når en kunstinntallasjon utvikler seg i møter med barn.

Henk Borgdorff (2011) hevder at kunstnerisk forskning sammenstiller to domener gjennom en kobling mellom akademia og kunstfagene. Han hevder at sammenstillingen mellom de to områdene vil åpne opp for en annen måte å tenke forskning i akademia. Arbeidet kunstnere utfører på atelieret, kan ikke kalles forskning om vi skal følge de kriterier som ligger til grunn i akademia for gyldig forskning, men det betyr ikke at forskning i spenningsfeltet mellom kunst og akademia ikke kan innfri kravene som stilles om dokumentasjon og transparens i forskningsprosessen. Avhandlingen lener seg mot en fenomenologisk tilnærming til viten (Jorn, 2017; Cixous, 1998; Merleau-Ponty, 1994/1945; van Manen, 2014). Fenomenologien kan være et fundament for forståelse av ulike emosjoner forbundet med narrative gjengivelser som består i å skape sammenhenger mellom de ulike opplevelsene: vårt følelsesliv i form av de estetiske prosessene vi gjennomgår, og de kommunikative mulighetene som ligger i å sette disse i en sammenheng (van Manen, 2014; Blumenfeld-Jones, 2016). Kunstnerisk forskning handler om å sette ord på egen kunstnerisk praksis så vel som å skape og utøve kunst (Eisner, 2007; van Manen, 2014). I kunstnerisk forskning er en av forutsetningene egne erfaringer, erkjennelser og kunnskaper (Hannula, Suoranta, & Vadén, 2005; Borgdorff, 2011; Schwartz, 2012; Hovik, 2012). Ved å undersøke egne prosesser med å skape kunst, ved å skriftliggjøre disse og reflektere over dem, vil en skape egen teori, basert på observasjoner av egne opplevelser, slik filosof og forfatter Umberto Eco viser i *The open work* (1962/89). Eco peker på at det individuelle møtet med en kunstnerisk prosess kan gi en forventning og en mulighet til det han kaller en åpen struktur, noe som har en uforutsigbarhet i seg, og som på den måten tvinger oss til å treffe noen valg. Når vi møter prosesser som er midlertidige og uetablerte sammenlignet med andre systemer, kan vi glede oss over hvilken åpenhet dette gir. I en slik helhetlig prosess finnes det ikke noe som heter *riktig form*. Ifølge Eco (1962/89) vil vi velge de stimuli som er tilgjengelige for oss gjennom det feltet vi tilhører. På denne måten vil vi anvende de tilgjengelige arbeidsformer og faglitteratur knyttet til feltet vi arbeider i og har oversikt over, og treffe valg utfra den virkeligheten vi er en del av.

Eco hevder at samtidskunst inneholder så mange lag og mønstre at våre persepsjoner endres i møter med den. Samtidskunsten har en åpen form som innehar mulighet for bredere spekter av tolkningsmuligheter. Ifølge Eco (1962/89), bringer kunstneren med seg poesien som en del av det kunstneriske uttrykket. Det vi finner i kunst er ifølge Eco (1962/89) en mindre bruk av vitenskapelige elementer. Der vitenskapen i dag begrenser seg til å foreslå en sannsynlig struktur av ting, forsøker kunst å gi oss et mulig bilde av verden i dag (1962/89, s. 90). Kunst har en måte å se verden

slik vi lever. Kunsten gir oss muligheten til å forstå nye aspekter av verden, og dette innebærer at kunstfagene kan tilføre kunnskap gjennom de mulige arbeidsformene som kunstfagene representerer.

## 1.1 Bakteppet for denne studien

Det er i et fellesskap som inkluderer leken, at barn fritt kan utfolde sine genuine uttrykk, og hvor barn kan møte og samhandle med andre barn. Barnas nære opplevelser og møter med verk i sin samtid kan være med på å utvide barns kunstopplevelser gjennom egen medvirkning og med bakgrunn i egen referanseramme (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010; Gulpinar, 2012). I følge Rancière (2012b) kan kunst være en pådriver og en støtte i dette arbeidet, ettersom kunst, i tillegg til å være politisk, alltid vil kommenterer og speile det som skjer i samfunnet til enhver tid. Barns møte med *Be Extended* viser at møter med åpen kunstnerisk form i større grad gir barn en mulig inngang til å oppleve verket på egne premisser (Gulpinar & Hernes, 2016; 2017a).

Som tidligere nevnt har min bakgrunn som barnehagelærer vært pådriver for å gå inn i denne studien. Kunst og kultur har en sentral plass i barnehagen. Barn møter verden ved selv å undersøke, utforske, eksperimentere, sanse og leke, ifølge Rammepanen (2017). Barnehagen skal være en del av samfunnet hvor det skal være en selvfølge at barn skal ha lik rett til å kunne uttrykke seg:

Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforsking, fordypning og progresjon (Rammeplan for barnehager, 2017).

Dette betyr at barnehagen skal tilrettelegge for at barn skal få oppleve muligheten til å uttrykke tanker og opplevelser gjennom flere medier. Når barnet tar i bruk alle sanser for å uttrykke det de har opplevd, leker de og utforsker materialer med en åpenhet hvor det ikke ligger føringer. Barnet kommuniserer med hele seg i en prosess som Beth Juncker kaller en *estetisk sanselig kommunikasjon* (Juncker, 2006). Hun hevder videre at barn selv bygger komplekse og kreative multimodale praksiser gjennom kommunikasjon seg imellom, og i kommunikasjon med verket. Hackett (2014) plasserer dette i sammenheng med deres egen identitet og tidligere erfaringer. Som forsker og kunstner forsøker jeg i samhandling med barn og kunst å få en forståelse for små barns kommunikative praksiser.

Kunstfagenes kjennetegn er at det ikke finnes entydige forståelsesmåter og svar. I kunstfagene er det den enkeltes oppfatning av fenomener som har fokus. For at



barnehagen skal bli et sted hvor barn skal få tilgang til kunst, så fordrer det at barnehagelærerutdanningen gir studentene tilgang til kunsterfaringer (Gulpinar & Hernes, 2016; 2018a). Gjennom å skape kunst og gjennom å reflektere i og over den kunsten man lager og de prosessene man gjennomgår, er man i en kunstnerisk praksis så vel som i en teoretisk kunnskapsverden. Feltet kan forstås gjennom kunstteori og gjennom å oppleve andres kunst og refleksjoner over deres kunst. Men i barnehagen handler det først og fremst om den levde erfaring, om å være til stede i seg selv, i verden og i møte med andre, og det handler om å ha tilgang til egne opplevelser.

Barnehagen i Norge skal være et sted som gir barn tilgang og rom for leken, og som gir barn muligheter til gjennom leken å gi uttrykk for de opplevelsene de har, som for eksempel i et kunstmøte.

Når barn kommuniserer i sin lek, betyr det at de bruker hele sitt uttrykksapparat. Et variert uttrykk gir barnet mulighet for å nyansere sin kommunikasjon. Dette gjelder ikke bare barn; også den voksne bør bruke sitt uttrykksregister når det involverer seg med barn i deres lek. Stemme, kropp, bevegelse, rekvisitter – alle kan behandles og handles med. Gjennom ulik dynamikk vil disse skape ulike og varierte uttrykk (Gulpinar & Hernes, 2016; 2019). Når vi gjennom gjentakelsen, imitasjonen og fiksjonen i kunstnerisk form handler, kaller vi det en estetisk praksis. Det er viktig at denne praksisen er deltakerstyrt. At voksne og barn har en lik tilnærming til leken og til kunsten, at den er like alvorlig for begge, at den er like virkelig for begge og at fiksjonens konvensjoner blir overholdt.

Utfordringen for kunstfagene er at de ikke er målbare og derfor må legitimere sin eksistens på en annen måte. Ifølge Bernstein (1996) vil makt kunne føre til at enkelte kunnskapsformer har høyere innflytelse enn andre. Dette kan være bakgrunnen for at kunstfagene, i barnehagen og også i selve barnehagelærerutdanningen, ser ut til å være den kunnskapsformen som har lavest innflytelse: kunstfagene<sup>5</sup> var for eksempel det eneste fagområdet som ble redusert fra 30 til 20 studiepoeng på OsloMet idet den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen ble iverksatt i 2013<sup>6</sup>. Dette vil kunne få konsekvenser for kunstfagenes plass i barnehagen.

*Den norske barnehageloven* (Lov om barnehager, 2006) og *Rammeplanen for barnehager* (2017) gir barn rettigheter som handler om kunst og kultur i barnehagen. Både den kulturen som skapes av barn, den kulturen som barn er i, og den barn uttrykker seg gjennom.

<sup>5</sup> Forming, musikk og drama har til sammen 20 studiepoeng i grunnutdanningen i Barnehageutdanningen ved OsloMet, mot 30 studiepoeng før implementering av den nye Rammeplan for barnehagelærerutdanningen ble innført.

<sup>6</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>

I *Lov om barnehager* står det klart om barn at: «Barn skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» (Barnehagelovens § 1 Formål, 2. ledd).

Grunnpremisset for denne avhandlingen er at kunst er viktig i et menneskeliv. Det handler om betydningen av det som ikke er målbart i barns liv og utvikling, knyttet til kunst. Barn møter og utforsker verden gjennom deres evne til å involvere seg, være nysgjerrig, undersøke, eksperimentere og utforske. I dette universet er leken essensiell (Bae, 2018; Greve, Kristensen & Wolf, 2018). Det er i et fellesskap som inkluderer leken at barn fritt kan utfolde sine genuine uttrykk, møte andre barn og samhandle med disse.

Forskningsprosjektet *Blikk for barn* sendte i 2014 ut en spørreundersøkelse til 1200 pedagogiske ledere, hvor vi spurte: *Hvor viktig synes du de estetiske fagene er for følgende deler av barns utvikling?*

Av tabellen nedenfor fremgår det at rundt 90% av de pedagogiske lederne som deltok i undersøkelsen, svarte at i arbeid med læring, danning, selvbilde, samarbeid og språklig utvikling – som var kjernebegrepene i den forrige *Rammeplan for barnehage* – er de estetiske fagene meget viktige/ganske viktige. Dette gir en indikasjon om de estetiske fagenes rolle i barnehagen, og pedagogisk lederes bevissthet rundt hva disse fagene fremmer i arbeid med barn (Gulpinar & Hernes, 2017b; 2018a; 2018b).

	Læring	Danning	Selvbilde	Samarbeid	Språklig utvikling
Meget viktig	49%	39%	52%	47%	53%
Ganske viktig	43%	43%	37%	42%	37%
Litt viktig	8%	17%	10%	9%	9%
Ikke viktig	1%	1%	1%	1%	1%
Vet ikke	0%	0%	1%	0%	0%

TABELL 1.1 «Hvor viktig synes du de estetiske fagene er for følgende deler av barns utvikling?» Tabellen viser prosentpoeng; *sum*=100%. (Gulpinar & Hernes, 2016, 2018)

Men ser vi på tabellen under, hvor barnehagens ledere evaluerer sine egne barnehager med utgangspunkt i rammeplanens seks temaer, ser vi at prioriteringen av «barnehagen som kulturarena» ikke samsvarer med barnehagelærernes oppfatning om viktigheten av de estetiske fagene i arbeid med barn, som den kommer til uttrykk i Tabell 1.1.

Tabellen viser at det sjette temaet, «Barnehagen som kulturarena», ikke er blitt prioritert i like høy grad som de fem andre temaene.

	2008	2012	2014
Omsorg	62	71	71
Lek	56	72	72
Læring	57	63	64
Sosial kompetanse	67	82	82
Språk kompetanse	70	77	75
Barnehagen som kulturarena	18	18	20

TABELL 1.2 Barnehagelederes evaluering av deres egne barnehager, med utgangspunkt i rammeplanens seks temaer. Tabellen viser prosentvis svar på: «har jobbet mest med» (Gulbrandsen 2008, 2012, Gulbrandsen & Eliassen 2013, 2014).

Barn har mange og klare rettigheter for å kunne uttrykke seg, både i møte med og i utøvelsen av kunst og kunstmøter, gjennom lek og samspill. Og det ligger tydelige forventninger både til barnehagen som en kunst- og kulturarena og til barnehagelærerens ferdigheter i arbeid med kunst og kultur. Barnehagen forplikter seg ifølge *Rammeplanen for barnehager* til blant annet å bidra til at barn får muligheten til å bearbeide «inntrykk og følelser i møte med kunst, kultur og estetikk gjennom skapende virksomhet ute og inne», og at de «møter et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykksformer og utforsker og deltar i kunst- og kulturopplevelser sammen med andre». Dette fordrer at barnehagen både har en kjennskap til og en kunnskap om kunst- og kulturfeltet som de kan dele i barnehagen. Videre skal barnehagelæreren «gi barna anledning til å bli kjent med et mangfold av tradisjoner og kunst- og kulturuttrykk fra fortid og samtid». Dette krever at barnehagelæreren ikke bare har innsikt i kunst- og kulturuttrykk, men også en interesse for ulike kunst- og kulturuttrykk i fortid og samtid. Her vil jeg spesielt løfte frem samtid, ettersom det er av betydning for denne avhandlingen.

Det er mange dyktige barnehagelærere i norske barnehager, og de svarer at de mener kunstfagene er viktige i barnehagene, helt i samsvar med den omfattende og tydelige *Rammeplanen for barnehager*. Det vi må kunne spørre oss, er om reduseringen av kunstfagenes plass i utdanningen vil kunne få konsekvenser for det arbeidet barnehagelæreren skal utføre i barnehagen. Og om dette kan ha en sammenheng med at kunstfagene har denne lave statusen og derfor ikke blir prioritert i barnehagen. Bernstein (1996) har vist at enkelte former for kunnskap har høyere innflytelse og makt enn andre typer form for kunnskap. Det vil alltid være en dominerende oppfatning av hva som er den rette kunnskapsformen, men når det gjelder praksisfeltet, vil det være den enkeltes fortolkning av kunnskapen som vil prege barnehagehverda-

gen. Barnehagens personale vil ha ulike forståelser, oppfatninger og fortolkninger i møte med barna i sitt daglige virke (Bernstein, 2003).

Undersøkelsen *Blikk for Barn* fra 2014 peker på et paradoks: på den ene siden vurderes betydningen av de estetiske fagene høyt hos barnehagelærere, men på den annen side prioriteres de tilsynelatende lavt i praksis. Med denne undersøkelsen som et bakteppe, vil avhandlingen *Be Present* ha som formål å løfte frem barns møte med kunst gjennom kunstinstallasjonen.

## 1.2 Avhandlingens artikler og forskningsspørsmål

Avhandlingens kunstfaglige, teoretiske og metodiske utfordringer knytter seg til kunstprosjektet *Be Extended*, som er et aktivt kunstprosjekt. I denne stipendiatperioden har *Be Extended* hatt flere visninger. Datamaterialet til de tre artiklene er hentet fra barns møter med kunstinstallasjonen – i utstillingsrommet (*Be Extended* på Galleri RAM, 2016) og i det offentlige rom (*Be Extended: Oslo*, offentlig utsmykning på Kontraskjæret, 2019).

Studiens feltområde omhandler barns møte med kunstinstallasjonen.

Studien er gjennomført i perioden 2016–2019.

*Avhandlingen bygger på:*

1. Min posisjon som kunstner, som utvikler kunstinstallasjonen og som gjennom observasjoner av barns møter med installasjonen bygger på og bringer inn kunstfaglige teorier.
2. Min posisjon som forsker, som analyserer barns møter med kunstinstallasjonen *Be Extended* i ulike kontekster, og som viser hvordan barn møter kunst.

### Overordnet forskningsspørsmål

**Hvordan kan utviklingen av kunstinstallasjonen *Be Extended* øke forståelsen av barns møter med kunstinstallasjoner?**

Ved selv å se på kunst og ved å se på barns møte med kunst dannes en ramme både for å utvikle en installasjon, og for å søke å forstå hva et møte med kunstinstallasjonen kan bety for barn. Gjennom å se på flere slike møter vil jeg kunne ha et grunnlag for å øke forståelsen av hva disse møtene kan bestå i.

Jeg har møtt, sett og opplevd kunst i denne perioden gjennom kunstnere som Robert Lepage (2017) og hans performance/installasjon *887*, som ble vist på den nasjonale scene i Bergen. Ettersom installasjonen sees fra fastmonterte seter i salen, vil publikum ikke kunne tre inn i installasjonen, men kun se den fra utsiden. Dette ut-

fordrer ideen om hva en installasjon er eller kan være. Marina Abramovićs (2017)<sup>7</sup> *The Method* på Henie Onstad var en åpen deltagende installasjon med hjelpere som ledet publikum inn i installasjonen og på den måten aktiverte publikum i møte med verket. Richard Serra (2016), *Matter of time*, har jeg sett flere ganger i Bilbao, ettersom det er en fast installasjon; den består av store rustede jernplater på høykant, som nesten er som en labyrint hvor man som publikum blir forsvinnende liten mot de enorme massive platene i formasjon. Jeg har også i denne perioden sett to forestillinger på festspillene i Bergen av Robert Wilson: *Shakespeares sonetter* (2017), og *The Sandman*, (2018). Wilsons måte å bruke lys, skygger, musikk, bevegelser, tekst og rytme, fascinerer og inspirerer meg, spesielt fordi jeg har jobbet både med musikk, teater og billedkunst. Wilson finner en måte å forene alle disse kunstneriske uttrykkene på i sine produksjoner. Karla Black (2017), *Presumption Prevails*, så jeg på Biennalen i Venezia. Hun lager lette tekstilinstallasjoner av tråder og papir, som er voluminøse og sarte. Den siste utstillingen Nasjonalmuseet hadde på Bankplassen 1, var med Tori Wrånes' *Bean Bags* (2017). Her viste hun bl.a. installasjoner i form av menneskelignende kropper uten hoder, og videoinstallasjoner med syngende og spillende vesener inspirert av troll. Henrik Håkansson kutter i *One Hundred and One Pieces of Tree* (2020) opp et tre i hundre og en biter, og stiller det ut som kunst. Dermed utviskes skillelinjen mellom naturen og utstillingsrommet. Ida Wieth viste verket *Passage* (2019) på Galleri F15, Jeløya. Installasjonen besto av et kvadrat med det som så ut som glassblåste, lange piper. Skjørheten i materialet gjør at selv om installasjonen var tilgjengelig, så blir en vår for å gå for nær.

I alle disse verkene er installasjonen sentral på ulike vis. En opprømsing som dette danner dessuten en bro til Billy Ehns (2012) prinsipp om å la alt han møter og opplever være en del av grunnlaget for forståelsene som preger den forskning han gjør. Å vise til hva slags type kunstopplevelser jeg gjør som en parallell til denne forskningen gir også en form for transparens, ettersom den tilkjennegir og plasserer meg som forsker.

Kunstopplevelsene jeg gjør, skaper også en inngang for bedre å forstå hvordan det kan være for barn å stå i lignende kunstmøter. Artikkel 3 går i dybden av denne forståelsen, gjennom en narrativ beskrivelse av et møte med *The Method* (Abramović, 2017). Jeg har gjort skriftlige observasjoner og tatt bilder av barns møte med *Be Extended* på galleriet, og jeg har fulgt barns møte med *Be Extended* ute på Kontraskjæret gjennom blyanttegninger.

Dette forskningsspørsmålet er utgangspunktet for tre artikler som bygger på det kunstneriske forskningsprosjektet *Be Extended*, hvor hver av artiklene vil bidra på

<sup>7</sup> Opplevelsesverket *The Method* (2018) av Marina Abramović bruker jeg aktivt i Artikkel 3 som et utgangspunkt for en analyse av hva nærvær kan være og bety i et kunstmøte.

sin måte til å svare på det overordnede. Den første artikkelen løfter frem rommets betydning for barns lek i barnehagen som institusjon. De to siste artiklene er skrevet med utgangspunkt i møter med kunst og barns møter med kunstinstallasjonen *Be Extended*. Det blir gjort nærmere rede Artiklene i et eget kapittel (7).

Artikler:	Forsknings spørsmål:
Artikkel 1 Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2019). «Barnehagens rom og handlingsrom». ( <i>Blikk for Barn</i> . Antologi)	Hva skjer med barnas muligheter for vitalitet, ekspressivitet og lek når barnehagens hverdagsliv settes under press og tradisjonelle forestillinger om og idealer for barnehagerommet oppløses eller redefineres?
Artikkel 2 Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2020) «Be Extended: Oslo.» ( <i>Acoustic Space</i> . Tidsskrift)	Could an object with an open form and no given utility function provide a wider area of application and a larger space for exploration and play?
Artikkel 3 Gulpinar, T. (In process) «Når møter med kunst får betydning: nær møtet mellom barn og kunstinstallasjoner?» ( <i>Jased</i> . Tidsskrift)	Hvilken betydning har nær møtet mellom barn og kunstinstallasjoner?

## Artikkel 1. Barnehagens rom og handlingsrom

Spørsmålet som stilles i denne artikkelen er:

*Hva skjer med barnas muligheter for vitalitet, ekspressivitet og lek når barnehagens hverdagsliv settes under press og tradisjonelle forestillinger om og idealer for barnehagerommet oppløses eller redefineres?*

I denne artikkelen sammenlignes barnehagerommet med *den hvite kube*, forestillingen om at hvite, nøytrale vegger eller flater skulle være med på å gi fokus til et bilde eller et objekt i et kunstgalleri. Spørsmålet som stilles er om dette idealet – at de hvite flatene skal gi rom for ulike budskap i ulik innkledning – har fått fotfeste også i barnehagerommene, og om dette kan være med på å skjule rommets identitet, og at selve rommet dermed kan «forsvinne» i nøytrale flater. Barns møte med

rom gjennom to installasjoner løftes frem for å tydeliggjøre barnets forhold til rom. Artikkelen konkluderer med at rom som synliggjør dem som bruker rommet, kun kan tre frem ved at brukerne, altså barn og personale, selv får prege rommet.

## Artikkel 2. *Be Extended*: Oslo

Spørsmålet som stilles i denne artikkelen er

Could an object with an open form and no given utility function provide a wider area of application and a larger space for exploration and play?

Denne artikkelen utforsker hvordan skulpturelle objekter kan skapes og utvikles i kontinuerlige møter mellom barn og kunstnere. Gjennom kunstnerisk forskning utfordres ideen om å skape skulpturer som har en åpen form, som ikke søker gjenkjenning. Dette for at de kan stå frem som en forlengelse av et møte, ikke bare mellom barn/publikum og kunstnere, men også i et videre perspektiv, som et møtepunkt hvor den sosiale skulpturen *Be Extended: Oslo* går i møte med byen, bygningene, alle menneskene som går forbi, Oslofjorden og all den historie det situerte stedet bringer med i møte med installasjonen. Datamaterialet består av tegninger som er kommet til gjennom observasjoner av fysisk samhandling mellom barn og *Be Extended: Oslo*. Teorigrunnlaget til denne artikkelen er hentet fra filosofene Felix Guattari og Jaques Rancière.

## Artikkel 3. Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinntallasjonen

Spørsmålet som stilles i denne artikkelen er:

Hvilken betydning har nærvær/epiphany for barns møte med kunstinntallasjoner?

Denne artikkelen fokuserer på det nærvær som oppstår i møtet mellom kunstproduksjoner og barn. Artikkelen løfter frem barns møte med kunstinntallasjonen *Be Extended* i gallerirommet. Observasjoner av samhandling mellom barn og *Be Extended* på Galleri RAM i Oslo består av foto og skriftlige observasjoner av barns møter med installasjonen, som gir en indikasjon på hvordan barn samhandler med objektene og hva som oppstår i rommet, samt tegninger som viser retningene barn møter installasjonen i selve rommet med. Teorier er hentet fra filosofen Gumbrecht og kunstneren Marina Abramović.

Artikkelen viser til at det som fremmer nærvær og mening for barn i møte med kunstinntallasjonen, er å gi barn mulighet til fri utfoldelse av rom og objekter på barnets egne premisser. Dette fordrer at installasjonen er utformet på en måte som

gjør at barnet har tilgang til alle deler av installasjonen. Når barn trenger hjelp i møte med kunst fordi den på en eller annen måte er fysisk er utilgjengelig, så vil dette kunne være forstyrrende.

### 1.3 Min forskerposisjon

*Mens jeg var student på begynnelsen av 90-tallet, jobbet jeg i Radio NOVA, en studentradio. Vi ble den første radiostasjonen i Norge som gikk ut og deklarererte at vi ikke trodde på objektivitet. Vi trodde at vi kunne gjøre en forskjell ved nettopp å være subjektive. Som en kraft som utfordret ideen om objektivitet. Denne overbevisningen om at det ikke finnes objektivitet, har fulgt meg videre.*

Det å oppleve kunst og å lage kunst er en stor del av det livet jeg lever. Jeg ser/leser/opplever teater, danseforestillinger, performance, konserter, skulpturer, bilder, installasjoner, poesi og tekst. Jeg lager skulpturer, bilder, installasjoner, performance, tekster, konserter. Disse personlige opplevelsene og det virket jeg har parallelt med å skrive denne avhandlingen, vil forme og prege skriften og de installasjonene denne avhandlingen bygger på.

Forfatteren Haruki Murakami holder den personlige opplevelsen frem som avgjørende for hvordan vi er i verden og forstår denne. Det er et kjennetegn ved all kunst at den i større eller mindre grad har tomme fortolkningsrom som publikum fyller med sine fortolkninger (Murakami, 1988). Forskeren er det viktigste forskerinstrumentet i kvalitativ forskning, ifølge Postholm (2011, s. 127). Jeg har derfor forsøkt å gjøre rede for min yrkeserfaring og mine interessefelt, som bakgrunn for det temaet jeg har valgt for avhandlingen, såvel som for hvordan jeg mener min bakgrunn vil influere mine betraktninger. Bevissthet rundt egen forforståelse og refleksjoner over egen rolle som forsker kalles *refleksivitetsprosessen* (Lincoln og Guba 2000b, s. 183). Forskerens rolle blir i denne sammenhengen sett på som subjektiv, hvor forskerens perspektiver må synliggjøres slik at leseren får innsikt i forskerperspektivet. I tillegg krever dette at forskeren selv er bevisst egen subjektivitet (Postholm, 2011, s. 128).

Refleksivitet i kvalitativ forskning handler i stor grad om å synliggjøre forskerens bakgrunn, knyttet både til kultur og personlige erfaringer, ettersom forskerens bakgrunn kan forme retningen på studien og hvordan forskeren gjør sine tolkninger (s. 182). I følge Creswell (1998) blir virkeligheten skapt eller konstruert av personer i sosial samhandling. Det betyr at det i en sosial sammenheng vil finnes like mange sannheter eller virkeligheter som det finnes mennesker til stede. Det vil i denne sammenhengen – hvor installasjonen *Be Extended* utvikler seg mellom to kunstnere i kontinuerlige møter med barn – bety at barna vil være med på å skape både fortel-



lingen om *Be Extended* og kunnskapen om installasjonen, ettersom den blir skapt i dette mellomrommet mellom selve verket og barna. Historien om eller, i dette tilfellet, møtet med installasjonen vil også kunne gi mening til det enkelte individet som møter installasjonen, men likevel er det slik at fortellingen vil tolkes ut fra forskerens erfaringer og historiske og kulturelle bakgrunn (Bruner, 1984). Ved at forskeren viser til tidligere erfaringer, vil leseren både kunne forstå og sette forskerens erfaringer i sammenheng med den aktuelle studien (Creswell & Creswell, 2018).

Vi erfarer livet umiddelbart; selve erfaringen går altså forut for refleksjon (van Manen 1990; 2014, Gallagher 1992; Gallagher 2007). Van Manen (2014) peker på at det å skrive er en reflekterende prosess som innebærer et forsøk på å gjenvinne og uttrykke erfaringer. Han gjør oss imidlertid oppmerksom på at allerede det å beskrive eller tolke en erfaring innebærer en transformasjon av selve erfaringen. Altså at en beskrivelse av en levd erfaring aldri er identisk med selve erfaringen. En enkelt person innehar en unik erfaring, men det er sannsynlig at flere personer kan ha sammenfallende eller lignende erfaringer, ifølge van Manen (1990). Og dette er utgangspunktet mitt når jeg bruker egne opplevelser med kunst som en indikator på hvordan barn kan oppleve kunst.

I Hans Ulrich Gumbrechts bok *Production of Presence* (2004), referer han til en samtale han har med en kollega, hvor de erkjenner at de begge har en opplevelse av at de ikke har rett til å kun bruke litteraturstudier i forskningen, til tross for at det er deres forskningsfelt. Innen mitt eget forskningsområde er empirien hentet fra kunstfeltet, og teoridannelser fra dette forskningsfeltet har dermed hatt en mer sentral rolle enn leketeorier, maktteorier og profesjonsteorier. Iver Neumann gjør en presisering som ble viktig for mitt syn på eget arbeid: «Teori er generelle måter å tenke på spesifikke empiriske tema».<sup>8</sup> Han hevder med andre ord at teori lever på linje med empiri, og at teori ikke er mer verdifull enn empiri. Min utdanning, kunnskap og mine erfaringer fra barnehage og egen praksis og barnehagelærerutdanningen er å finne i kunstfagene. Jeg vil løfte frem barns møte med kunst, hvor det er selve konseptet MØTE som vil belyses. Dette gjøres gjennom kunstininstallasjonen.

Norsk kulturråds *Kunstløftet* (2008–2010) finansierte kunstprosjekter som henvendte seg til barn. Aud Berggraf Sæbø (2011, s. 19) skriver om hvordan *Kunstløftet* gjennom sine nettsider viser til flere kunstprosjekter som allerede er kvalitetssikret og på den måten kan være inspirasjonskilder for arbeid med kunstfagene i barnehagen. To av mine kunstprosjekter er blitt finansiert av *Kunstløftet*. Det ene prosjektet var kunstininstallasjonen *Be Cubed*, som ble stilt ut på Henie Onstad kunstsenter i 2008, og som var et likeverdig samarbeidsprosjekt med Thomas Widerberg, Vigdis Storsveen og meg selv. Installasjonen besto av fire kuber/små rom, som var satt sam-

<sup>8</sup> Fra en forelesning om publisering, holdt 25.10.18. Universitetet i Oslo.



FIGUR 1.1 Foto 1–3. *Be Cubed* Finansiert av Norsk Kulturråd gjennom *Kunstløftet*. Henie Onstad Kunstsenter (2008).

men ved hjelp av smale tunneler, hvor barn kunne ta i bruk alle sanser i møte med installasjoner som gav mulighet til interaksjon med hele kroppen. Her skulle både myke, kalde, harde, knasende, spiselige, luktende og lydelige rom og elementer åpne opp for nye erfaringer og møtepunkter mellom barn og verk. I dette prosjektet hadde vi i større grad en klar idé om hva vi skulle bygge og lage av deler til installasjonen, hvor vi på forhånd hadde visse ideer om hva barna skulle kunne oppleve. Når barna kom, kom de til en ferdig installasjon hvor det var tre kunstneres interaksjon som



FIGUR 1.2 Foto 4–6. *Be Extended*. Finansiert av Norsk Kulturråd gjennom *Kunstløftet*. Galleri RAM (20

speilet den ferdige installasjonen. Jeg vil presisere at kunstprosjektet *Be Cubed*, i denne avhandlingen kun vil vises til som et bakteppe for de kvalifikasjoner og forståelser jeg tar med meg inn i arbeidet med denne avhandlingen.

Det andre prosjektet som ble finansiert av *Kunstløftet*, var *Be Extended*, som først hadde som hensikt å henvende seg til de minste barna i barnehager og på museum.

I begge disse prosjektene under *Kunstløftet* står samtidskunstens møte med barn helt sentralt. Ved begge installasjonene har det under produksjonsfasen vært en intensjon om å skape installasjoner/møtepunkter hvor barnet selv kan få møte verket på egne premisser uten innblanding fra voksne. Som kunstner har jeg vært med på å tilrettelegge for at møtene kan komme til. Gjennom tidligere arbeider med kunst har jeg tilegnet meg kunnskaper om materialer og teknikker, form, og møter med form. Jeg har tidligere arbeidet med barns møter med kunstneriske uttrykk, både gjennom utvikling av kunst og i selve møtene mellom kunst og barn.

## 1.4 Kappens disposisjon

Avhandlingen består av tre artikler og en kappe. Kappen består av åtte kapitler.

I *Kapittel 1* gir jeg en introduksjon til studien, hvor studien er forankret og hva som er bakteppet for denne studien. Jeg gjør her også rede for min forskerposisjon og det jeg bringer med meg av kunnskaper. Her blir forskningsspørsmålene og avhandlingens artikler kort presentert.

I *Kapittel 2* ser jeg på tidligere forskning. Ettersom jeg hegner om to felt, viser jeg både til forskning knyttet til kunstininstallasjonen, altså kunstfeltet, og til den forskningen som er gjort på kunst for små barn. Jeg viser her også til den forskningen som er blitt gjort i *Blikk for barn*<sup>9</sup>, på barn og kunst, og som denne avhandlingen er en forlengelse av.

I *Kapittel 3* ser jeg nærmere på sentrale begreper som nærvær, øyeblikkets opplevelse, kunsten som grunnleggende politisk og som passasje gjennom tid og sted. Deretter går jeg over til kunstteori, som står sentralt i mitt arbeid. Samlet sett danner begrepene og kunstteorien bakteppet for kunstens plass i avhandlingen, og den viser veien mot kunstininstallasjonen som er sentral i studien. Kunstprosjektet *Be Extended* settes her i en kontekst gjennom at jeg redegjør for hvilken tradisjon installasjonen står i og hva et slikt møte kan bestå i for betrakteren, som i denne sammenhengen er barnet. Installasjonen står sentralt i dette kapittelet, derfor bringer jeg frem kunsthistorikerne Camilla Jalving og Anne Ring Petersen som begge har gjort grundige studier på kunstininstallasjonen som fenomen.

<sup>9</sup> Det NFR-støttede prosjektet *Blikk for barn* (2011–2019).

I *Kapittel 4* skriver jeg om barn og kunst, lekens betydning i et barns liv, og hvordan leken og kunsten er nært knyttet til hverandre. Jeg skriver om installasjonens plass i barnehagen, og hvordan barn jobber med sammenstillinger som kan leses som installasjoner i barns lek. Jeg viser gjennom bilder hvordan disse sammenstillingene fremtrer når barn leker, og når de har forlatt leken. I *Kapittel 5* presenterer jeg selve metodologien. Jeg forsker både *i* kunsten og *gjennom* kunsten. I denne studien har hovedsakelig tre metodiske innganger vært anvendt. Den ene er utviklingen av selve installasjonen *Be Extended*. Den andre er tegninger av bevegelser og observasjoner av barns møte med installasjonen *Be Extended*. Det tredje er egne møter med kunst. Data som skapes gjennom disse metodiske inngangene er med på å skape et metablick på problemstillingen. Jeg lener meg til ulike fenomenologiske innganger, hvor jeg ser på møter med *Be Extended* i selve fenomenet installasjon, estetikkens fenomenologi, den fenomenologiske teksten som dialog i en kunstnerisk prosess, og hvordan fenomenologien videre kan knyttes til kunstbasert forskning.

I *Kapittel 6* presenteres kunstprosjektet *Be Extended*, som er selve fokuset i avhandlingen. *Be Extended* har utviklet seg ved at jeg har observert barns samhandling med objektene i installasjonen. Dette har ledet til flere nye produksjoner med *Be Extended*, som igjen har gitt nye møter med barn. Denne studien viser hvordan et kunstprosjekt kan bli til, ikke bare gjennom materialeutprøvinger, men også i kontinuerlige møter med barn. Avhandlingens data utvikles og hentes i en vekselvirkning gjennom utviklingen av prosjektet *Be Extended* og det skriftlige arbeidet.

I *Kapittel 7* presenterer jeg en oversikt over de tre artiklene kappen bygger på sammen med en refleksjon over hva jeg ville videreutviklet i artikkelen hvis den skulle vært skrevet på nytt.

I *Kapittel 8* løfter jeg frem det som kan anses som mitt bidrag til feltet gjennom denne avhandlingen. Ved å lese egne prosesser gjennom sentrale begreper og kunstteori som jeg tidligere i kappen har gjort rede for, undersøker jeg noen innsikter som barns møter med kunst gir. Det handler om Nærvær (*Present*), kunst som grunnleggende politisk, og de møter jeg har overvært på/gjennom/i *Be Extended: Oslo*. Jeg viser til rommets betydning, også i en offentlig kontekst, og hvordan kunstnere og barn leker og utforsker i og med sine installasjoner. Avslutningsvis peker jeg mot noen tanker om fremtidig forskning.



## 2 Innramming av forskningsfeltet

### 2.0 Tidligere forskning

Hensikten med dette kapittelet er å se til tidligere forskning. Innledningen vil kunne leses som en introduksjon til et felt som innbefatter både kunstfeltet i stort, som har en lang tradisjon og historie, og ”barn og kunst”, som er et ungt felt. Jeg viser til to studier som spesielt ser på fenomenet installasjon, fordi de forståelsene som der presenteres, vil kunne gi noen erkjennelser av hvordan barn i sin lek møter kunst, og hvordan kunst kan sees både som en inspirasjon og som en parallell til barns lek med installasjoner. Deretter løfter jeg frem den forskningen som er gjort direkte på barn og kunst, og barnekultur i en nordisk sammenheng. Det er lite forskning på dette feltet, hvor forskeren både produserer kunst og lar barna møte denne kunsten. Professor i drama Lise Hovik har jobbet med denne tematikken, hvor hun både har utviklet forestillinger for barn og skriver om disse kunstmøtene. Jeg viser også til avhandlinger hvor formingsfaget er i sentrum, og som har et spesielt søkelys på barns møter med materialer. Jeg finner få relevante tekster som viser til produksjon av kunst for barn gjennom kontinuerlige møter med barn, hvor fokuset er å se på interaksjonen mellom barn og den kunsten som er produsert. På den måten håper jeg å bidra til feltet gjennom en ny metodologisk inngang, hvor jeg jobber både med å utvikle kunstinstallasjoner for barn og med å undersøke barns møte med de kunstinstallasjonene jeg har produsert.

---

**MAP PIECE***Draw a map to get lost*

Yoko Ono (1964)

---

## 2.1 Forskning med utgangspunkt i installasjon

To forskningsprosjekter har spesielt inspirert meg i arbeidet med denne avhandlingen, og de er begge knyttet til fenomenet kunstinntallasjon. Anne Ring Petersens post.doc.-arbeid ved Københavns Universitet har resultert i boken *Installasjonskunsten mellom bilde og scene* (2009).

Det er en bærende tanke i denne bok at installasjonskunsten ikke kun etableres som genre i kraft af nye kunstneriske fremgangsmåder, men også i kraft af dybtgående ændringer i de ideologisk betingede diskussioner af kunst og kunstteori; som jeg definerer begrebet installation, omfatter det dermed både en kunstnerisk praksis og en verbal betydningsstruktur, en diskurs (Anne Ring Petersen 2009, s. 55)

Ring Petersen ser installasjonen ikke kun som en gjenstand, men som en *materiell entitet* som også inkluderer betrakter og omgivelser i definisjonen av en installasjon. For at en installasjon skal iverksettes, kreves det at verk og betrakter behandles som to gjensidige størrelser i møte med verket og den situasjonen som omkranser verket.

Kunsthistorikeren Camilla Jalving ser i sin ph.d.-avhandling *Verk som handling* (2011) på kunstverket som en handling, og hun bruker performativitetsbegrepet til å skille mellom verket som objekt og som handling.

Jalving innleder med å beskrive Ceal Floyers verk *Auto Focus* (2002) som nettopp ser på verket som objekt og handling. Jeg har selv sett verket utstilt på Astrup Fearnley Museet i Oslo, og lot meg fascinere av dette verket, som består av et lysbildeapparat på stativ. Apparatet lyser, med sin hvite firkant, på veggen i et stadig forsøk på å stille skarpt, få et fokus. Men apparatet kommer aldri helt i fokus. Installasjonen består ikke bare av denne ufokuserte firkanten på veggen, men også av lyden av apparatet som stiller seg inn, stopper opp, for så å stille seg tilbake, i en stadig søken mot et fokus. Apparatet forholder seg til hele rommet, idet det er plassert



midt i rommet, hvor lyden og bevegelsene av alle de besøkende til enhver tid blir en del av både fokuset og lydene, ettersom folk beveger seg rundt og i installasjonen. Jalving konkluderer i sin beskrivelse med at «Performativitet har at gjøre med, hvordan betydningen kommer i stand, hvordan noget gør noget. Hvordan et kunstværk kan gjøre» (Jalving, 2011, s. 11). Hun slår fast at ettersom verket krever en slags gjøren, ved at betrakteren blir tvunget til også å fokusere gjennom sitt blikk, så blir ikke dette verket kun en gjenstand, men en gjenstand som er forbundet med betrakteren. Altså at verket ikke kun er et objekt, men at det også er en handling idet en som publikummer blir tvunget til deltagelse.

Jeg vil også trekke frem tåkeinstallasjonen til Fujiko Nakaya (2018) med verket *Pathfinder #18700*, som kan oppleves i Ekebergparken i Oslo. Koden i tittelen refererer til værstasjonen på Blindern, som er den værstasjonen som ligger nærmest skulpturen. Tåkeinstallasjonen består

av ren vanndamp, hvor tåken reagerer på de lokale meteorologiske forholdene og derfor kan oppstå i ulike formasjoner avhengig av været. Fem ganger i døgnet kan tåkeinstallasjonen oppleves i 15 minutter. Det som skjer er at tåken legger seg utover stien og ned mot et slags juv og en liten bekk. Når du går på stien, kan du periodevis ikke se den, heller ikke hvor den ender, eller om det kommer noen mot deg på stien. Trer du inn i installasjonen, som er flyktig – i det ene minuttet er den der, for i det neste å forsvinne – vil kroppen din fysisk være innhyllet i tåka. Trer du inn i installasjonen, blir du fysisk en del av installasjonen, og du vil puste inn deler av installasjonen, og den blir dermed en del av deg.

Det som skiller kunstininstallasjonen fra andre kunstformer, er nettopp at den forholder seg til omgivelsene, rommet den er del av, og du som publikummer vil bli en del av installasjonen, ettersom den omfavner deg i det du trer inn i den.

Jeg ønsker å skape en situasjon hvor menneskene fysisk kan relatere seg til naturen. For meg er natur et objekt av skjønnhet, men skjønnheten oppstår i forholdet et menneske utvikler til naturen (Fujiko Nakaya, 2020).

Ved å gå inn i Fujiko Nakayas installasjon, blir du omkranset av naturen. Verket fremstår som en handling. Ifølge Jalving (2011, s. 14) må vi orientere oss i *hvordan* verket er og ikke bare om *hva* det er. Verket stiller spørsmål som gjør at jeg som betrakter må spørre meg selv om verkets gjøren og hvordan jeg som betrakter interagerer med verket. I dette møtet får jeg som forsker oppleve å tre inn i et verk skapt og iscenesatt av en kunstner. Opplevelsen kan gi meg en innsikt i hvordan barn vil kunne oppleve installasjonen *Be Extended*.

## 2.2 Forskning knyttet til barnekultur

For å få tak i den diskursen som har vært gjeldende for den nordiske barnehagemodellen, med tanke på barns møter med kunst, vil jeg her vise til forskning fra barnekultur- og kunstfeltet i Norden. Den nordiske forskningen på feltet skiller seg ut som noe helt eget, ettersom den nordiske barnehagemodellen ser på leken som det essensielle i barnehagen. Fokuset på den frie leken har vi fra barnehagens grunnlegger Friedrich Fröbel (Øksnes & Sundsdal, 2016; Johansson, 2020). Den bærende tanken har vært at barn lærer gjennom egne erfaringer knyttet til egenaktivitet (Greve et al., 2014). Det betyr at de estetiske prosesser som barn går inn i og møter i barnehagen, ikke kan fanges opp gjennom en instrumentell tilnærming til kunstfagene. Altså at målet ikke nødvendigvis blir et produkt, men at prosessen, det som skjer underveis i leken, har like stor eller større betydning enn selve produktet, eller det som er målbart. Allerede i 1997 skriver Beth Juncker:

Børn er ikke lenger et primitivt forstadie til det voksne, ikke lenger tomme kar, der kan fylles med viden, dannelse, verdier. Børn er *noget* i sig selv – og *det noget* spilder bestandigt med som ubekendt i deres livs ligninger (Juncker, 1997, s. 95).

Hun løfter frem en forståelse av at barnet selv kan definere de møter de gjør med kunst og kultur. Barnekulturforsker Ivar Selmer-Olsen skriver i *Kjærlighet til publikum* om vendingen i barndomssynet: «et farvel til et barndomssyn og til den instrumentalismen som ble avledet av dette barndomssynet» (Hernes m.fl., 2010, s. 158). Barnekulturforskeren Jens Qvortrup (2001) hevder at det gjennom institusjonisering av barnekulturen har oppstått et skille mellom barne- og voksenkultur. Han ser på dette som en forutsetning for en forståelse av barnekulturen (Qvortrup, 2001, s. 16). Ved å skille ut eller løfte frem barnekultur, anerkjenner vi den kulturen som er hos og mellom barn, og den kulturen som blir skapt for barn. Den kulturen som blir skapt for barn, vil bære preg av de voksnes oppfattelse av hva barn liker eller av hva de voksne mener er bra kultur for barn. Selmer-Olsen hevder at «Barns egen barndomsoppfatning utformes av de barndommene eller de barndomsforståelsene som tilbys dem, som foreslås fra kulturen, fra voksne, fra andre barn» (Selmer-Olsen, 2003, i Hernes m.fl., 2010, s. 156). Altså at barn både lar seg påvirke av og tar imot det de blir tilbudt. Beth Juncker skriver i sin doktorgradsavhandling «Om prosessen» (2006), hvor hun utforsker «den børnekulturelle sjælen», at barnekulturens sjel er selve prosessen som utgjør den barnlige erkjennelse. Juncker hevder at denne erkjennelsesprosessen handler om det sensitive, fantasifulle og emosjonelle, og ikke om et produkt. Hun mener det kommer mening og ikke produkter ut av de estetiske prosessene barn opplever/skaper med andre barn. «Det centrale er ikke efterladenskabene, men det, der skete, mens de blev til, mens de var i bruk» (Juncker, 2006,

s. 152). Hun hevder at det meningsfulle i de estetiske prosessene oppstår mellom de som deltar i det sosiale samværet, og de forventninger og gleder som hører til disse prosessene. «Når processen ophører, så er meningen forbi» (Juncker 2006, s. 157). Dette anser jeg som sentralt i denne avhandlingen, ettersom barns møte med kunst kan åpne opp for potensielle rom hvor barn kan få en annen estetisk erfaring, som de kan la seg inspirere av og som de kan ta med seg videre inn i nye møter (Juncker, 2011). Kunst kan derfor sees som en inspirasjonskilde og et utgangspunkt for utforsking og lek hos barn.

## 2.3 Forskning på kunst for barn

Det nasjonale prosjektet *Klangfugl – kunst for de minste*, som var initiert og finansiert av Norsk Kulturråd med påtrykk fra barnekulturforsker Ivar Selmer-Olsen, var det første i sitt slag for denne målgruppen i Norge (1999–2003). Dette prosjektet inviterte kunstnere til å produsere verk for de aller yngste barna: «I disse prosjektene har vi innhentet erfaringer og kunnskaper om å skape og formidle kunst til barn under tre år i nært samarbeid med kunstnere i inn- og utland» (Hernes mfl., 2010, s. 5).

Verkene skulle gi rom for utforsking og interaksjon mellom barnet, kunstneren og verket (Hernes mfl., 2010). I kjølvannet av Klangfuglprosjektene, kom Glitterbird-prosjektet *Art for the Very Young*. Disse prosjektene var ifølge Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010) en konsekvens eller operasjonalisering av en moderne barndomsforståelse. Det handler om å gi status til kunst og kultur for en gruppe mennesker i vårt samfunn som i høy grad er utestengt/eller undervurdert som kompetente mottakere (Hernes mfl., 2010, s. 175). Formålet med disse prosjektene har vært å skape økt forståelse og respekt for barn som likeverdige samarbeidspartnere i og gjennom kunstprosjekter, med en bevissthet om at disse møtene kanskje er barns første møter med kunst, og at dette kan ha betydning for det forholdet barna utvikler til kunst. Disse to prosjektene fremstår som viktige ettersom de gav både status til og en grobunn for en kunstscene som også rettet seg mot små barn. Etter dette ble det satt av statlige midler øremerket prosjekter for barn. Gunnar Danbolt og Åse Enerstvedt (1995) løfter frem det problematiske ved å lage kunst for barn. Der både voksne og barn sammen får være medvirkende i prosjektet, vil det være slik at de voksne har flere tidligere erfaringer og på den måten i større grad kan legge føringer og premisser for kunstmøtene. Dette har vært viktige tanker for meg å ta med inn i min egen prosess i møte med barn i utviklingen av *Be Extended*. Vi kan legge til rette for møter med barn i ønske om en dialog gjennom installasjonen, men det vil være vi som kunstnere som både tolker barns møter og som oversetter det i vårt språk med de erfaringene og kunnskapene som vi bringer med oss. Derfor er

det viktig, som Beth Juncker (2006) fremholder, at barn også får være i barnekul- turelle fortolkningsfellesskap sammen med andre barn, uten at voksne er med som premissleverandører. Når barn kan oppleve kunst og kultur på egne premisser, har de et større handlingsrom til å selv å definere og sette agendaen for møtet.

## 2.4 Forskning knyttet til formingsfaget

I flere doktorgradsavhandlinger innen barnehagefeltet har utforskningen av barns møte med kunst stått sentralt. Bare i Norge har jeg funnet fem avhandlinger som undersøker formingsfaget i barnehagen. Biljana Fredriksen (2011) undersøker hva som skjer under estetiske læringsprosesser når barn opplever og utforsker materiale- nes *affordances* og motstand gjennom kunstbaserte aktiviteter i tidlige utdannings- kontekster i barndommen. Studien definerer treåringenes kompetanser og eksemp- lifiserer forholdet mellom estetiske erfaringer og «fantasidreven kognisjon». Kari Carlsens (2015) avhandling har som målsetting å utvikle ny kunnskap om hvordan læring foregår i barnehagen. Hun gjør dette ved å se formingsfaget gjennom Reggio Emilias atelierkultur. Mari-Ann Letnes (2014) avhandling har som hensikt å bidra til økt forståelse av barnehagebarns digitale dannelse ved å se på barns meningska- ping i deres produksjon av digitale og multimodale medieprodukter med utgang- punkt i deres møter med kunst. Og Solveig Åsgard Bendiksens (2020) avhandling undersøker utviklingen gjennom ett år av ni verksteder inspirert av Reggio Emilia, hvor barna utforsker former de selv sier er skrift. Studiens viktigste bidrag er, ifølge Bendiksen, den a/r/t-ografiske metodologien som anvendes i studien, og som syn- liggjør flere estetiske innganger som utvider feltet tidlig litterasitet. Ann-Hege Lor- vik Waterhouse (2021) gjør også en a/r/t-ografisk studie, hvor hun undersøker hva som oppstår i det hun kaller eksperimentelle prosesser og kollektive samskapinger mellom materialer, små barn, forskeren og omgivelsene i barnehagen. Waterhouse skriver frem en kritikk av et instrumentelt kunnskapssyn og fremmer et forslag om å se forming som et viktig naturkultur-fag for fremtiden. Avhandlingen bidrar til utvikling av a/r/t-ografi som forskerposisjonering og åpner for en mer estetisk til- nærming til forskning.

Jeg vil også vise til Lisa Nagel og Lise Hovik, som har skrevet avhandlinger knyt- tet til dramafaget i barnehagen. Lisa Nagels avhandling *Kunst for barn som hendel- ser: En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn, med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper* (2018), tar barnets opplevelse av verket som et utgangspunkt for den drøftingen hun gjør når hun ser på kvalitet i kunst for barn. Hun konkluderer med at det er i barnet at et verk oppstår og virker. Lise Hoviks avhandling *De Røde Skoene: Et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (2014) er et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater

for de aller minste. Studien til Lise Hovik anerkjenner de minste barnas kroppslige væremåter og deres behov for fysisk deltakelse i kunsthendelsen, og ser samtidig på viktigheten av å ivareta hendelsens kunstneriske form.

Det som kjennetegner disse norske avhandlingene, er at de enten ser på barns møte med forestillinger eller installasjoner hvor dansere eller skuespillere er en del av produksjonen (Hovik, 2014; Nagel, 2018), eller at forskeren er i samspill med barna gjennom formingsbaserte aktiviteter hvor læreren (*teacher*) står sentralt i studien (Fredriksen, 2011; Mari-Ann Letnes, 2014; Carlsen, 2015; Solveig Åsgard Bendiksen, 2020; Ann-Hege Lorvik Waterhouse, 2021). Min avhandling har tydelige paralleller med Lise Hoviks (2014), ettersom også hun utvikler kunstproduksjoner og produserer kunstmøter for barn som en parallell til og et utgangspunkt for studien.

Studien *Be Present* sitt bidrag ligger i å utvikle kunst i møter med barn, altså at barnet er med på å prege utviklingen av verket. Selve utøvelsen av verket er det Anneke von der Fehr og jeg som står for, som kunstnere. I etterkant kan jeg dessuten se på hvordan barn interagerer med selve verket etter at det ligger der som en ubevegelig form på Kontraskjæret, da altså som forsker.

## 2.5 Forskning fra *Blikk for barn*

Forskningsprosjektet *Blikk for barn* har gått som en parallell til den forskningen jeg har gjort i mitt doktorgradsprosjekt, og de to forskningsprosjektene har derfor helt sikkert både inspirert og påvirket hverandre. Gjennom performansen *Handing*<sup>1</sup> har jeg sammen med Leif Hernes (*Blikk for Barn*, 2011–2019) utforsket hvordan barn og kunstnere gjennom møter med hverandre er både deltakere i og betraktere av sin egen prosess. Gjennom våre erfaringer i barnehagen erfarte vi at opplevelsene uttrykkes gjennom samhandling i og med den kunstneriske form (Gulpinar & Hernes, 2016). Formen er selve uttrykket, som barna både er medskapere av og deltakere i. I Gulpinar og Hernes (2017) løfter vi frem sammenhengen mellom forståelse og opplevelse av kunstnerisk form, hvor vi hevder at forståelse og opplevelse av kunstnerisk form henger sammen. Vi kom til erkjennelsen av at kunstnerisk *form* er helt vesentlig for barns samhandling i alle kunstaktiviteter i barnehagen, enten det skjer i kunstformidlinger skapt for barn eller av barn. Rancièr (2012a) hevder at en både som utøver, som betrakter og som skaper av verket ikke kan tillegge verket mening ut over hva som ligger i de ulike elementene som er nødvendige for å skape kunstnerisk form. Et særtrekk ved performansen *Handing* (Gulpinar & Hernes, 2016) er

<sup>1</sup> *Handing* er et performanceprosjekt i forskningsprosjektet *Blikk for barn*, finansiert av Norges forskningsråd ogoMet (2012–2019).



FIGUR 2.1 Foto 7–8. *Handing* i barnehagen (2014).

nettopp dette ønsket om ikke å fortolke eller å skape et litterært innhold. Det er bevegelsen, berøringen og interaksjonen som utgjør den kunstneriske formen, og i den ligger også meningen. Det handler altså om det *transparente* (Danbolt, 2014).

## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på kunnskap som omhandler barnekultur, kunst for små barn, kunnskap om barns utforsking av materialer og materialitet, forskning på kunstinstallasjonen og kunnskap knyttet til nærvær i møte med kunst. Gjennom *Blikk for barn* jobbet vi med barns møte med kunst. Den forskningen jeg gjorde sammen med Leif Hernes i *Blikk for barn*, gav erkjennelser om at en åpen kunstnerisk form kan gi større handlingsrom og nærvær i møte mellom barn og kunst. Dette er tanker jeg bringer med meg videre inn i mine forståelser av *Be Extended*.

Slik jeg leser forskningsfeltet, er mitt bidrag gjennom denne avhandlingen å løfte frem barns møte med åpen form. Ettersom kunstinstallasjonen *Be Extended* er uten en gitt bruksfunksjon, så er den transparent (Danbolt, 2014). Det ligger altså ikke noen bakenforliggende tanker om hva møtet mellom barnet og kunsten skal inneholde eller bestå i. Det er denne anskuelsen som er bærende i avhandlingen: nettopp dette at kunstinstallasjonen kan *åpne* opp, fremfor å *lukke* persepsjonen, erkjennelsen og tenkningen – altså ideen om å skape objekter som ikke kommuniserer noe gitt utover et møte med form. Og det nærværet som kan oppstå i dette møtet, er det jeg her løfter frem som noe betydningsfullt, og som kan sees som en motsetning til ideen om å skape pedagogiske kontekster hvor en ønsker at barn skal oppdage eller erkjenne noe en har lagt til rette for og forventer.





## 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil teorier som støtter opp under forståelsen av en kunstinstallasjon og hva som kan oppstå i møtet mellom verket og barnet, stå sentralt. Jeg innleder med noen sentrale begreper, for så å gi en kort gjennomgang av kunsthistorien. Formålet med dette er å underbygge og å se sammenhengene mellom kunstnerisk forskning og de metodene studien aktivt anvender, så vel som kunstprosjektet *Be Extended* og barns møter med *Be Extended*.

### 3.0 Nærvær

Nærværsbegrepet står sentralt i avhandlingen, og bygger på Heideggers «*Being*».

The word «being» now no longer means what something is. We hear «being» as a verb, as in «being present» and «being absent». «To be» means to endure and persist. But this says more than just «last and abide». «It is in being» means «it persists in its presence», and in its persistence concerns and moves us (Heidegger 1971, s. 95)

Hans Ulrich Gumbrecht hevder selv at han bygger sitt presence-begrep på Heideggers *being*, som ifølge Gumbrecht er et ikke-konseptuelt begrep som tilhører tingenes dimensjon. Gumbrecht leser Heideggers konsept *being* som tingene i verden, før de blir en del av kulturen. *Being* vil kun være *being* utenfor et nettverk, men for at *being* skal kunne erfares, må det bli en del av kulturene. Både konseptet *presence* og konseptet *being* kan i følge Gumbrecht relateres til *space*/rom, altså tid og sted slik jeg leser det, og dermed kan begge begrepene knyttes til bevegelse (Gumbrecht, s. 77).

Sitatet fra Heidegger kan kobles til tidligere forskning knyttet til *presence/nærvær/tilstedeværelse*, hvor begrepet knyttes til kunst.<sup>1</sup> Når professor i performance og nye media Gabriella Giannachi, professor i performance-studier Nick Kaye og arkeologen Michael Shanks (2012) forsker på *presence*, så knyttes begrepet til teaterets tanke om tilstedeværelse. Her adresseres opplevelsen av *being there and being before*, det flyktige møtet som oppstår i øyeblikket mellom skuespilleren og publikum. Nærvær oppstår i situerte handlinger, men knyttes ikke kun til den individuelle opplevelsen eller oppfatningen, men retter også oppmerksomheten utenfor selvet i den sosiale og den romlige medtilstedeværelsen («co-presence»). I John Cages verk *4'33''*,<sup>2</sup> for eksempel, blir lytteren både subjektet og objektet, så vel som mediet. Det betyr at arbeidet kan leses i en kontekst hvor lytteren får en erfaring av sin egen tilstedeværelse («presence») (Kaye, 1994, s. 93).

Tilstedeværelse relaterer seg til mellomrommet mellom fortid og fremtid. Altså at nærværet/tilstedeværelsen er her og nå. Men nåtiden er alltid knyttet til inskripsjoner fra fortiden. Dette kan også relateres til Erika Fischer-Lichtes forskning i *Transformative Power of Performance* (Fischer-Lichte, 2008), hvor hun fremholder at et «her og nå» består av både minner og forventninger. Dermed blir det nåtidige opplevelsesøyeblikket farget, og øyeblikksopplevelsen blir alltid stående i en kontekst. I nyere teaterpraksis og -teori understrekes opplevelsen av tilstedeværelse på nytt ved dekonstruksjon av teaterpraksisen (Kaye, 1994). Kaye eksemplifiserer dette gjennom eksperimentelt teater, som *Forced Entertainments* forestilling *The Notebook*.<sup>3</sup> Her er fremførelsen knyttet til det personlige og det sosiale i tilstedeværelsen, og tilstedeværelse blir en del av det estetiske uttrykket. Slik tilstedeværelsen er situert i teateret, er dette også å lese som en tendens i nyere «live» kunstinntallasjoner, hvor visuell kunstutøvelse kommer til å handle om presentasjonen av fenomener snarere enn representasjon av noen artefakter. Dette kommer til syne gjennom installasjoner som kombinerer gjenstander og organisk materiale (Giannachi, Kaye & Shanks, 2012). Et eksempel på dette er Damien Hirsts verk *Mother and child divided*.<sup>4</sup> Marina Abramović gjør det samme gjennom sitt arbeid *The Artist Is Present* fra 2010,<sup>5</sup> hvor kunstneren i verkets tittel henviser til kunstnerens tilstedeværelse, som i den-

<sup>1</sup> Det er vanskelig å være konsekvent ved en oversettelse av ordet «presence», ettersom det i en norsk språklig sammenheng ikke alltid gir den rette betydningen. Derfor vil begrepet *presence* hovedsakelig oversettes til «nærvær» eller «tilstedeværelse» ut fra sammenhengen det står i.

<sup>2</sup> Oppført første gang i New York 1951.

<sup>3</sup> Som jeg så på Nasjonalteateret, 2016.

<sup>4</sup> Som er å se som fast utstilling på Astrup Fearnley Museet i Oslo.

<sup>5</sup> Som jeg så på Henie Onstad, 2018.

ne sammenhengen betyr at kunstneren var fysisk til stede i galleriet gjennom hele utstillingsperioden.

Ifølge Kayes og Pearsons forskning (Kaye, 2000; Pearson, 2010) åpner kunstmøter i dag i større grad for en rekonstruksjon av tidligere hendelser eller møter. I forestillinger som med *The Wooster Group*<sup>6</sup> kan multimedia virke som en forsterker av selve tilstedeværelsen, da forestillingen både er «live» og samtidig er mediert slik at det påvirker kunstnerens tilstedeværelse. Tilstedeværelsen knyttes av antropologen Tim Ingold til miljøet som et relativt begrep og viser til at en ikke kan tenke seg en organisme uten et miljø, og heller ikke kan tenke seg et miljø uten en organisme (Ingold 2000, s. 20). Ingold hevder at et miljø aldri er bestandig, ettersom forholdet mellom organismer og deres omgivelser ikke kan være annet enn en prosess. Dette antyder at en må se seg selv i en større sammenheng hvor en er en del av et gitt miljø og økologi.

Ifølge fenomenologen Max van Manen (2014) er det to ulike former for nærvær. Det er dels den levde tilstedeværelsen, som skjer akkurat nå. Dette er den formen for tilstedeværelse som er i livet konstant. Dels er det den refleksive tilstedeværelsen, som den fremtrer i en tekst som også blir skapt akkurat nå. Ifølge van Manen (2014) er distinksjonen mellom «The living now and the mediated now» det som er kritisk i fenomenologien. Idet en reflekterer over det en erfarer i nuet, blir øyeblikket objektivisert. Fra å være en subjektiv erfaring i øyeblikket endrer det seg til å bli et objekt med refleksiv tilstedeværelse, ifølge van Manen (2014). Gumbrecht (2004, s. 95) hevder at kunsthøgskolene i større grad kan frigjøre seg fra de forventningene som kommer fra akademien hvis de vektlegger elementet tilstedeværelse i estetisk eksperimentering.

Ved å beskrive og gjennomtenke hva tilstedeværelse kan fremstå som gjennom egne nærværsopplevelser i kunstopplevelser, kan jeg som forsker få en indikasjon på når og hvordan det samme kan oppstå for barn i møte med de kunstinstallasjoner jeg skaper og legger til rette for i mitt samarbeid med Anneke von der Fehr. Gumbrechts (2004), Fisher-Lichtes (2008) og Hoviks (2011) tanker og teorier om nærvær danner den teoretiske tilnærmingen til nærværsbegrepet i avhandlingen. Fisher-Lichte knytter nærværsbegrepet spesifikt til teateret, hvor det er den performative hendelsen som involverer alle de som er til stede i salen, som medskapere. Gumbrechts (2004) tese er at nærvær er en forutsetning for at møter mellom kunst og betrakter gir mening og får betydning i form av erkjennelser (Gumbrecht, 2004). Lise Hovik (2011) fremhever også nærværets betydning i barneteateret for de aller yngste. Hun fokuserer på tre ulike former for nærvær som kan ha betydning for nærværet i en barneteatersammenheng. Å skape nærvær, å ha nærvær, og å være til stede. Be-

<sup>6</sup> Som jeg så på Ibsenfestivalen i Oslo, 2017.

grepene henter hun fra Cormac Power (2008), mens Erika Fischer-Lichte bruker begrepet *co-presence* om det nærværet vi opplever i fellesskap i et felles rom (Fischer-Lichte, 2008, s. 38).

En av de faktorene som gir barn muligheter for tidlige, ikke-konseptuelle øyeblikk av estetisk intensitet, er det Gumbrecht (2004) kaller *epiphany*, som jeg forstår som nærvær. Som dermed i følge Gumbrecht, er en forutsetning for at samspillet mellom kunsten og betrakteren gir mening og får betydning.

Gumbrecht hevder at det ikke er noe oppbyggelig ved estetiske opplevelser, eller at det er noe spesielt vi kan lære gjennom disse opplevelsene ut over at de kan gi oss en forståelse/åpenbaring av romlige og kroppslige erfaringer av det å være i verden – at den estetiske erfaringen kan gi oss en opplevelse av å være en del av en fysisk verden av ting.

Gumbrecht (2004) beskriver kunstopplevelser som muligheter for *moments of intensity* (s. 98), ettersom disse øyeblikkene er vanskelige å produsere eller forutse, men oppstår i møte med kunst. Han presiserer at estetiske møter idet de åpenbarer seg, kan komme til å fremtre som alt fra lykke til tristhet. Disse møtene appellerer til oss i den grad at vi søker disse opplevelsene gjennom kropp og sjel for å se hvordan estetiske impulser kan ha et potensiale for oss. Gumbrecht bruker begrepet *moments of intensity* eller *lived experience* ettersom han mener estetisk erfaring i en filosofisk tradisjon er knyttet til tolkning. Gumbrecht vil i stedet frigjøre estetikkbegrepet og plassere det i en fenomenologisk sammenheng, basert på ideen om enkelte objekter av «lived experience», «objects that offer specific degrees of intensity under our own cultural conditions – whenever we call them ‘aesthetic’» (s. 100). Den fascinasjon objektene kan aktivere eller vekke hos mottakeren og den investeringen mottakeren gjør i møtet med objektene, vil kunne gi et estetisk utbytte. Tilstedeværelse og mening påvirker hverandre, og på den måten vil all menneskelig kontakt med tingene både ha en mening og en *nærvær*-komponent, ettersom en estetisk erfaring ligger i spenningsfeltet mellom begge disse komponentene, ifølge Gumbrecht. Meningskomponenten vil være mer fremtredende for eksempel i lesning av en tekst, men vil også bringe frem *nærvær*-komponenten gjennom tekstrytme, typografi og lukt av papiret. Gumbrecht hevder likevel at en utpreget semiotisk tekst hvor tegn er det sentrale, ikke vil kunne fullbyrde tanken om den estetiske erfaringen, ettersom vi trenger substans og form til *nærvær*-dimensjonen for å få en estetisk erfaring.

Gumbrechts tanker om estetikk og tekst vil jeg nyansere gjennom *Hélène Cixous'* ideer om teksten og malerkunsten.

### 3.1 Å gjengi øyeblikkets opplevelse

«Jeg skulle ønske jeg kunne skrive som en maler. Jeg skulle ønske å skrive var å male» (Cixous 2008, s. 455).

Slik jeg leser dette, mener filosof og forfatter Hélène Cixous at det er umulig å gjengi øyeblikkets opplevelse i ord. Det vil bety at det ikke vil være mulig å skrive om, eller på noen måte kunne gjengi, et møte mellom barnehagebarn og en installasjon uten at forskeren selv har vært i lignende situasjoner eller opplevelser, eller er i situasjonen med barna i det møtet oppstår. Dette tar jeg til etterretning i artikkel 3, hvor jeg ser på nærværet i barns møte med kunst, hvor min egen opplevelse av nærvær i en performance med Abramović (2018), løftes frem for å tilkjenne egen opplevelse av nærvær.

Cixous selv beskriver sine egne forsøk på å male (1986; 2008); hun skriver at hun ønsker å male mange nok malerier, slik at de kan ende opp som en utstilling. Hun skriver at hun vil male for morgendagen, for å male det hun kaller «det nært forestående» (Cixous 2008, s. 461). Problemet med forfattere er ifølge Cixous at de må male med pensler oversmurt av ord. Slik jeg leser Cixous, beskriver hun den tankevirksomheten som igangsettes når en skriver, hvor en tenker dypt igjennom sammensetningen av ordene og hvilken betydning de har og får i denne sammenstillingen. Hun skriver videre om hvordan egne tanker farger det en skriver, og at en lett kan komme til å dekorere virkeligheten med ord som er overfladiske i forhold til det som faktisk er til stede i øyeblikket. Cixous mener at en ved å ta vekk de ordene som virker for rike i teksten, i større grad vil kunne møte selve fenomenet. Cixous (2008) mener det ligger noen felles handlinger i det å skrive og det å male: behovet for å være trofast mot det som finnes. Hun presiserer at det betyr at en har den samme respekten for det som virker vakkert som det som virker stygt. Det vakre er ikke det som fremstår som sant, det stygge er i det vakre og omvendt. I malerkunsten, påstår Cixous, er det vakre likeverdig med det stygge. «I malerkunsten som i skriften fins det ikke annen 'skjønnhet' enn trofastheten til det som er til» (Cixous 2008, s. 465). Cixous mener det kan være lettere for en maler å ikke skape hierarkier, men å kunne skape uten kommentarer, uten fordømmelse eller uten tolkning. Maleren kan hengi seg til utforskingen, å gjøre noe en ikke har gjort før, og på den måten kan maleren finne nye veier – veier som ikke er gått før og som ikke har et svar før maleren starter. Cixous skriver på denne måten om fraværet av ordene i maleriet.

Cixous tekst om maleriet har fremstått som viktig for meg, fordi hun har gitt noen tanker om hvilke muligheter som ligger i en tekst kontra eksempelvis et maleri. Jeg lager kunst og jeg skriver om barns møter med det jeg produserer av kunst. Det Cixous (1986; 2008) ikke tar høyde for, er at det også i billedspråket eksisterer regler for oppbygging av et bilde. I denne sammenhengen vil jeg presisere at et bilde i kunstverdenen også kan komme til uttrykk som eksempelvis en installasjon

eller skulptur, altså også tredimensjonalt. Billedspråket består av byggeklosser, som i en tekst. Akkurat slik som eksempelvis adjektiv, subjekt, setningsoppbygging osv., består et bilde av linje, kontrast, farge, balanse, struktur, retning og rytme. Selv om maleren altså kan utforske, vil det ligge noen formalestetiske regler for hvordan et bilde kan bygges opp slik at hjernen vår enten opplever det som vakkert eller forstyrrende. Men dette er kun fordi vi er oppdratt til å lese et bilde på denne bestemte måten. Det Cixous beskriver når hun skal male, er en person som tenker som om hun skal skrive.

Alle de tankene som Cixous beskriver når hun skal male, er det motsatte av hva jeg opplever fra mitt atelier når jeg står og maler. Hos meg er da ordene fraværende, og dvelingen er byttet ut med nærvær. Når jeg er ferdig, ligger det igjen spor på lerretet som er å lese som skrift eller tegn på erfaringer og form.

Når vi snakker om billedkunst, så innbefatter den ikke bare spor og bevegelser på et lerret, men vi snakker også om skulptur, performance og installasjoner. Det som først og fremst skiller det statiske bildet fra en installasjon, er publikums mulighet for fysisk interaksjon. Når publikum entrer en installasjon, så forholder den seg til hele rommet. Publikum blir dermed en del av installasjonen. Jeg har brukt Rosalind Krauss *passasje*-begrep (1990), for å kunne få en forståelse av hva det vil si å bevege seg i en installasjon.

### 3.2 En passasje gjennom tid og sted

Rosalind Krauss (1990), professor i kunstteori, bruker begrepet *passage* om installasjonen, i betydning av opplevelsen av en passasje gjennom tid og rom («The experience of a moment-to-moment passage through space and time») (Krauss, 1990, s. 282). For Krauss betyr dette den kroppslige, erkjennelsesmessige opplevelsen en får ved å bevege seg i og gjennom en installasjon. Begrepet *passage* handler altså ikke om selve verket som objekt og dets materialer eller struktur, men om tilskuerens opplevelse i møte med installasjonen, i form av både det kroppslige og det erkjennelsesmessige. Krauss knytter *passage* til tilskueren som et handlende subjekt. Hun henter begrepet *passage* fra Walter Benjamin (1959/1992), og viser til hvordan overgangen fra objektive fenomener gjennom en passasje kan utløse en oppvåkning og en kritisk bevissthet. Ved at du som publikummer entrer verket, og møtet kroppsliggjøres, settes alle sansene ved møtet i bevegelse som i en *passage* (Krauss, 1990).

I arbeidet med å drøfte barns møter med kunstininstallasjonen har jeg støttet meg til Rosalind Krauss (1990) sitt passasjebegrep, som henviser til de kroppslige erkjennelsene barnet gjør ved å bevege seg fysisk gjennom installasjonen, og ikke til selve installasjonen som bare et visuelt objekt. Hun løfter dermed barnet frem som et handlende subjekt i møte med kunsten. Barnet har/kan ha hatt en erkjennelse i

møte med de små objektene i *Be Extended* som barnet har kunnet kle på seg, og dermed kan det se ut som om barnet fysisk sett har blitt en del av objektet, eller at objektet har blitt en del av barnet, men denne handlingen har eller kan ha vekket en kroppslig erkjennelse først og fremst, ifølge Krauss (1990). Og denne første erfaringen med installasjonen tar barnet med seg videre i de neste møtene med installasjonen. Mine observasjoner fra galleri RAM viser at barn i større grad enn de voksne besøkende ikke bare utforsker objektene på galleriet, men at de i større grad gjentar møtene. De repeterer hvert møte i gallerirommet, og vender også tilbake til det enkelte møtet, etter å ha vært i andre møter i installasjonen. Det kan se ut som barn kan stå i det uutforskede i lengre tid enn det voksne publikumet på galleriet, som jeg viser til i artikkel 3, hvor barnet vender tilbake til objektene på ulike måter og med ulike innganger.

### 3.3 Kunsten som grunnleggende politisk

*Be Extended: Oslo* er en sosial skulptur ute på Kontraskjæret hvor den er tilgjengelig for hele Oslos befolkning, uavhengig av om de har råd til å gå på museum eller om noen har tatt dem med på et museum, står installasjonen med ett i en helt annen politisk sammenheng. Den står ute i allmennheten med Rådhusklokkene kimende i bakgrunnen.

Rancières (2012a) virke har først og fremst handlet om dem i samfunnet som ikke blir sett eller hørt. *Sanselighetens politikk*, som ble utgitt første gang i 2000, er Rancières referanseverk, som jeg har valgt å ta utgangspunkt i i denne avhandlingen. Rancières hovedanliggende er relasjonene mellom individer og de mulighetene individet har for å handle som politisk subjekt. Rancière insisterer på likhet som et universelt utgangspunkt, ikke for at alt skal være ensartet, men for at alle skal ha lik rett til å bli sett og hørt, og dermed også muligheten til å skape forandring. Å drive politikk innebærer, ifølge Rancière, å stille spørsmålstegn ved det etablerte fellesskap.

Politikk innebærer en omrokering av roller, funksjoner og henviste plasser. Slik kan man se, føle, fornemme og delta i verden på en annen måte enn man er vant til, og slik kan nye stemmer komme til uttrykk (Rancière, 2012a, s. 75.)

Altså at det politiske som en aktivitet kontinuerlig konfronterer den til enhver tid rådende diskurs. Rancière (2012a) hevder at kunsten har en faktisk forbindelse til samfunnet, og derfor ikke kan sees på uten i en kontekst. Han betrakter kunstens kraft ut fra hvordan den griper inn og forstyrrer vår oppfattelse av verden. Etter som kunsten er sanselig og dermed er en del av den sanselige verden, så vil den gi mening gjennom de forstyrrelser som kunsten gjerne utsetter de allerede etablerte

sannhetene for. De relasjonene som kunst skaper, må derfor ifølge Rancièr betraktes som politiske, ikke minst i kraft av at kunst åpner opp for nye muligheter for å se og å oppleve. Kunsten er grunnleggende politisk fordi den innebærer ny fordeling og inndeling av det sanselige (2012a). Politikk handler for Rancièr om å omdanne våre sansninger i et fellesskap, og at disse felles sansningene får betydning for hvordan vi kommuniserer innenfor dette fellesskapet. Kunst er dermed ikke bare viktig for et menneskeliv, men for relasjonene mellom mennesker, og mellom menneske og samfunn.

### 3.4 Kunst – å sette spor

Billedkunstens historie og kunstbegreper danner et teoretisk rammeverk for avhandlingen, og den viser veien mot kunstinstallasjonen, som står sentralt i studien. Det sentrale ved installasjonskunsten er at den har en åpenhet i relasjonen mellom betrakter og verk i direkte møte med installasjonen. Mennesket har en trang til å sette spor etter seg, gjennom både to-dimensjonale og tre-dimensjonale tegn (Löwenfeldt & Brittain, 1977; Danbolt,

2008). I Norge kan vi se de første billedlige sporene som mennesker bevisst har lagt igjen etter seg i form av helleristninger. Vi ser også barns trang til å sette spor etter seg i det daglige i barnehagen. Når et lite barn eksempelvis søler yoghurt på bordet, så kommer pekefingeren frem for å tegne. I og gjennom kunsten vil det være næring å hente både for barna og barnehagelæreren i søken etter en forståelse og inspirasjon til igangsettelse av møter med og for barn, knyttet til installasjonen. Den leken som oppstår i barns møte med alt av materialer og objekter som er tilgjengelig i en barnehage, og de sammenstillingene som oppstår i barns lek, kan minne om kunstneres måte å sammenstille objekter til installasjoner.

### 3.5 Fenomenet kunst

Den første juryerte salongutstillingen ble arrangert i Louvre i 1699, og ble starten på en ny måte å bedømme bilder som gode på, som ikke var knyttet til funksjonalitet. En nedtonet altså kriterier knyttet til bruk eller nytte og vurderte objektet ut fra den estetiske opplevelsen.

Med dette starter også filosofenes interesse for fenomenet. Baumgarten utgir sitt verk *Aesthetica* (1750/2008) og Kant utgir sitt verk *Kritik der Urteilkraft* (1790).

Baumgarten levde i en tid hvor en dro en klar linje mellom fornuft og følelse. Han erkjente at det lå en estetisk opplevelse knyttet opp til kunsten, og at det var noe ved kunsten som ikke lot seg definere gjennom teori.



I antikkens tenkning om kunst er begrepet knyttet til *kunnen*. Fortsatt i dag er det slik at en for å kunne søke om å bli en del av en kunstnerorganisasjon enten må ha en kunstutdanning fra en institusjon, eller ha stilt ut på museer/gallerier som har en standard som kunstorganisasjonen mener er på et visst nivå. Men om en eksempelvis ser til gatekunstneren Banksy, så forsvinner begge disse kriteriene ved at vi ikke vet hvem Banksy er – altså vet vi ikke om Banksy er utdannet kunstner – og ettersom vedkommende bruker gaten som sitt utstillingslokale, er ingen av kriteriene til stede for å kunne anerkjennes som en kunstner. Banksys verker blir skåret ned fra bygninger hvor de opprinnelig er plassert, for å vises på anerkjente utstillingslokaler som Tate, altså i institusjoner hvor det som finnes innenfor institusjonens vegger automatisk blir definert som kunst. Den første til å problematiser om alt er kunst bare det stilles ut på et kunstgalleri er Duchamps med sitt verk *Fountain* (1917), altså en kunstner som stiller ut et objekt som ikke er kategorisert som kunst.

På slutten av 1700-tallet institusjonaliseres kunsten; kunstmuseene oppsto, og sammen med dem får vi kunstakademiene, kunstkritikere og kunstoppkjøpere. Etableringen av kunstinstitusjonen endret på denne måten normene for kunstnerens adferd, ifølge Danbolt (2014), ettersom den krevde at kunstneren skulle ha en kunstakademisk utdanning og/eller ha stilt ut på anerkjente kunstmuseer. Denne måten å definere om noen er en kunstner eller ikke, er fortsatt gjeldende i dag. Når verket og kunstneren ble opphøyet på denne måten, fikk dette også konsekvenser for betrakteren. Det ble nå slik at det på museet ikke skulle være lov å berøre verket, og på denne måten får verket en opphøyet status. De fleste tilgjengelige bildene som betrakteren kunne ha et forhold til, hadde vært å finne i kirken, og da som et bilde en kunne berøre eller som det var forventet at skulle berøre gjennom religiøse ritualer. Ved kunstens opphøyde status, er barns tilgang til kunst blitt begrenset, når det de møter av billedkunst inne på et museum ikke kan tas på eller smakes på.

Kunsten utviklet seg i flere retninger, både gjennom bilder, tekst og musikk. Kunst var ikke lenger å imitere, men å uttrykke livet. Kunstnerens følelser og opplevelser var det som først og fremst skulle uttrykkes, på slik en måte at de kunne oppfattes som universelle (Danbolt, 2014). Først når modernismen inntreffer på midten av 1800-tallet, kommer de estetiske virkemidlene som form, farge, flate, rom og tekstur frem som kunstneriske uttrykk i seg selv. De sanselige kvalitetene får større betydning enn kunstnerens mening med verket, og etter andre verdenskrig fikk den abstrakte og nonfigurative kunsten en sentral plass i kunstverden. Med dette fulgte en orientering mot kunst hvor kunstverkets virkning på betrakteren ble sentral, fremfor de estetiske egenskapene verket har eller hvilke følelser kunstneren har hatt ved verkets tilblivelse.

Disse kriteriene er i stor grad fortsatt gjeldende. Barn på museum har hatt mindre tilgang til fysiske møter med verkene, og den autonome, opphøyde kunstneren kan i mange tilfeller oppleves som distansert. Derfor kan barns opplevelser av møter

med kunst være vanskelig å få tak i når barnet ikke får interagert fysisk med verket, idet vi vet at barnets kroppslige erkjennelser er sentrale i kunstmøter. For å kunne se på barns møter med kunst, har det derfor vært avgjørende at jeg har hatt denne tilgangen til kontinuerlige fysiske møter med *Be Extended* med barn.

### 3.6 Rommets betydning

Helt frem til slutten av 1800-tallet var det salongutstillingen som var idealet i Europa. Salongmontering betød at bildene hang tett i tett i gullrammer på veggen. Bildene var montert slik vi ser i samlinger på museer som viser frem eksempelvis planter eller steiner. *Den hvite kuben* sies å først ha blitt tatt i bruk i 1929 ved Museum of Modern Art i New York (Barker, 1999). Bildene ble da montert slik at det enkelte verk fikk mye luft og rom. Hvert verk skulle tale for seg selv, uten at det skulle følges av forklarende eller pedagogiske tekster. Den hvite kuben skulle bekrefte kunstverket som enestående, på samme måte som gullrammene tidligere hadde gjort det. Den hvite kuben er modernismens foretrukne rom. Det store flertallet av gallerier i Norge har den hvite kuben som forbilde for sine faste utstillingsrom, der alt som er kunstverket uvedkommende er fjernet.

Den hvite kuben er gjentatte ganger blitt kritisert for sin kommersielle og lukkede form. Den idealtypiske hvite kuben beskrives som et rom som er avgrenset fra omverdenen, «The outside world must not come in...» (O'Doherty, 1999, s. 7). Litteraturforskeren Peter Bürger (1998) hevder at den moderne kunsten går i to retninger. Den ene retningen har verket i fokus, hvor det tilsynelatende nøytrale rommet og modernismens hvite kube er sentralt. Den andre retningen er *den sorte boksen*, hvor det bevegelige bildet er sentralt, og der den sosialt orienterte kunsten er i fokus – en kunst som ikke fokuserer på verkets relasjon til rommet, men hvor kunstens performative aspekt er det sentrale.

Formålet med *den hvite kube*, var å skape en atmosfære der kunsten fremstår som fri til å snakke sitt eget språk, uberørt av tid og ytre omgivelser, ikke så ulikt formålet for det religiøse rommet. Ifølge Brian O'Doherty gir evighetsperspektivet rommet status som fullkomment (1999, s. 7): «Rommet etterstreber nøytralitet, og kunstverkene plasseres i omgivelsen for å bli studert som ferdige objekter, isolert fra verden utenfor og dens problemer og problemstillinger.»

Rommet vil da ha en iboende verdi og makt som er selvmanifesterende, og denne makten vil opprettholdes gjennom konstruerte lover, scenografi, regi og andre tilhørende paratekster, ifølge Havstam (2007). Vi forholder oss til den hvite kuben som et såkalt nøytralt rom, et rom med forventninger og regler, både for hva som kan vises der og for hvordan publikum skal forholde seg til rommet (O'Doherty, 1999).

Rommet er av betydning for barns møter med kunst, ettersom det er rommet verket står i som gir eller begrenser adgang for barnets muligheter for møter med verket. Den måten vi velger å organisere rommet på, preger ikke bare voksnes personlige møte med kunst, men vil også ha innvirkning på hvordan barn får møte kunst. Idealet om *den hvite kube* som det foretrukne rommet, med hvite vegger og minimalistisk interiør, er ikke bare å finne i barnehagene, men også i den enkeltes hjem. Kunst og kunstens idealer påvirker også hjemmet og institusjonens idealer (Gulpinar, Hernes & Winger, 2019). Å ha med seg denne forståelsen og innsikten om hvilket ideal som preger både vårt møte med kunstgalleriet og barnehagen som institusjon, mener jeg er sentralt når vi skal se på sammenstillinger av gjenstander i barnehagen, ettersom denne organiseringen vil bryte med de idealer som ligger i barnehagens vegger, men også fordi denne idealforståelsen vil kunne åpne opp for forståelsen av det bruddet som installasjonskunsten står for og av hvilke muligheter som fins til å bryte med det bestående. Installasjonskunsten er en romlig måte å skape kunst på, som dermed ikke tar til takke med det satte rommet, men vil kunne bryte dette ved å skape fullstendige egendefinerte rom (Artikkel 1).

Installasjonen er et iscenesatt rom og er forbundet med omverdenen på en måte som gjør at om den skal ha en mening, så er den like avhengig av omverdenen som den er av selve iscenesettelsen (Petersen 2009, s. 17). Petersen (2009, s. 39) løfter frem selve romdannelsen som verkets sentrale og betydningsbærende element, og påpeker at installasjonen dermed kan være en organisering av både elementer *i* og *i samspill med* og en *organisering av* selve rommet. Hun hevder videre at ettersom installasjonen omkranser betrakteren, så blir betrakteren tvunget til å navigere rundt i verket, og dette danner grunnvilkårene for å gjøre en estetisk erfaring.

*Be Extended* har som kunstprosjekt så langt blitt vist som objekter med hvite nøytrale overflater, hvor vi har ønsket at form og tyngde skulle være det sentrale ved objektene.

### 3.7 Konseptkunsten

Konseptkunst kan fremfor noe karakteriseres som en idébasert kunstnerisk virksomhet, ved at idéen bak et kunstverk blir vurdert som viktigere enn den håndverksmessige eller visuelle utførelsen av verket (Gade, 1994). Konseptkunsten både tilbyr og krever av betrakteren en ny rolle. Denne kunstformen krever at betrakteren har innsikt i den formen som den konseptuelle kunsten tilbyr, for at kunsten skal kunne gi mening til betrakteren. Dette kan bety at om en ikke har innsikt i det språket denne formen for kunst tilbyr, så vil kunstformen kunne fremstå som intetsigende eller innholdsløs. Dette betyr at konseptkunst også kan oppleves som ekskluderende for betrakteren ettersom kunstformen forutsetter enn viss kjennskap til nåtidens

kunstuttrykk og ikke tilbyr åpenbare estetiske knagger å lese verket etter. Det kunstformen til gjengjeld tilbyr betrakteren i større grad, er en mer sentral rolle. Betrakterens holdninger til verket er det som gir verket eksistens og også troverdighet. Og dette oppstår kun gjennom møtet mellom betrakter og verk. Betrakterens rolle behandles både i artikkel 1, 2 og 3. En forforståelse i møte med kunst kan gi innsikter, men også begrensninger, mens barns åpne holdninger til møter med kunst kan gi innsikter i selve møtet.

Konseptkunsten blander uttrykksformer og trenger ikke være et fysisk verk. John Cages musikkstykket *4'33''* sees som opphavet til en rekke uttrykksformer hvor kunsten ble tidsbasert, handlingsbasert og til dels idebasert, eller kombinasjoner av dette (Danbolt, 2014). I *4'33''* starter pianisten stoppeklokken, så setter han seg på piano-krakken og stopper klokken først etter 4 minutter og 33 sekunder. Stillheten til pianisten, stillheten i musikken, fraværet av planlagt lyd, og i stedet lyden av alle som er til stede i rommet blir til selve stykket *4'33''*. Deltakerne blir en del av konserten, og de oppdager stillheten, men de gjenoppdager også fraværet av stillhet, forstyrret av egen pust, forventning, lyder i og utenfor rommet. Cage løfter på den måten frem at selve verket blir til mellom verket og betrakteren (Cage, 1952; Bourriaud, 2007).

Uttrykksformene innen konseptkunsten løfter frem ideen bak verket som det viktigste, fremfor kunstnerens følelser eller verkets estetiske egenskaper. Kunsten utvikler seg i en retning hvor dialogen med betrakteren løftes frem, og hvor betrakteren blir en medskaper. Et eksempel på dette er Felix Gonzalez-Torres verk *Untitled/Blue Placebo* fra 1991, hvor han stiller ut 130 kg drops, pakket enkeltvis i blå cellofan. Vi som betraktere inviteres til deltagelse ved å spise av verket, altså forsyne oss av sukkertøy. Vi blir da aktivt medvirkende i verket, ikke bare ved at vi fortærer verket, men også i vår fysiske, kroppslige tilstedeværelse. Verket vil da i seg selv ikke være fullendt uten den bevegelsen som oppstår gjennom møtet med publikum. Når barn møter *Be Extended*, er det nettopp denne ideen som er førende. Selve utviklingen av kunstprosjektet og aktivering av verket skjer idet barn møter *Be Extended*.

Performancekunstneren David Datuna gikk en gang inn på galleriet Perrotin på kunstmessen Art Basel i Miami, hvor den italienske kunstneren Maurizio Cattelan hadde stilt ut verket *Comedian*, bestående av en banan festet på veggen med grå gaffateip. Datuna tok verket ned fra veggen og spiste bananen. Deretter deklarerer han at han elsker Cattelans installasjon *Comedian*, og at kunsten var god.

Bananen ble erstattet med en annen banan i etterkant, og den konkrete bananen hadde ingen betydning for verket, ettersom den uansett måtte byttes ut av og til.

Med til historien hører at Cattelans installasjon var blitt solgt i to utgaver allerede, for 120 000 dollar stykket. Altså er det selve ideen om verket en kjøper. Om Datuna opplevde et nærvær i møte med kunsten, utover å fysisk ha fortært den, er usikkert. Det som er sikkert, er at denne historien er med på diskusjonen om hva kunst er og kan være i møte med publikum.

### 3.8 Kunstinstallasjonen

Kunstinstallasjonen har sin bakgrunn i amerikansk *action-painting* gjennom Jackson Pollock, som produserte sine viktigste arbeider mellom 1948 og 1953. Gjennom happenings i 1950-årene var ønsket en omdefinering av det statiske bildet, som kun gav betrakteren *én* mulighet: å se bildet i front fra én posisjon. En ønsket i stedet å oppleve et bilde gjennom hendelser og aktiviteter, hvor betrakteren var til stede med hele seg som en del av hendelsen i rommet. I 1960-årene ble disse tendensene i kunstopplevelsen også knyttet til tiden det tok å oppleve verket, samt til selve måten verket var organisert på (Jalving, 2011).

Kunstinstallasjoner har preget den internasjonale kunstscenen siden 1970-årene, og kan for eksempel bestå utelukkende av objekter som i seg selv ikke er kunstverk. Det er organiseringen og komposisjonen av objektene som gjør installasjonen til kunst (Gundersen, 2007), hvor det er selve sammenstillingen av objektene som skaper den formale strukturen i rommet. En kunstinstallasjon kan ifølge Gade (1994) defineres som et kunstnerisk iscenesatt tredimensjonalt miljø hvor betrakteren erfarer flere samtidige sanseopplevelser. En installasjon kan være en organisering av selve rommet, men det kan også være en organisering av elementer *i*, og i samspill *med* rommet. Installasjonen og omstendighetene rundt installasjonen skaper dermed muligheter for deltakelse (Bishop, 2006). Kunstinstallasjonen kan leses som relasjonell (Schechner, 2002; Bourriaud, 2007), ettersom det er selve møtet med installasjonen og omstendighetene rundt installasjonen som skaper den. Installasjonen forholder seg til hele rommet, hvor tilskueren som trer inn i rommet, blir en del av rommet. Installasjoner gir på denne måten betrakteren mulighet til å oppleve verket fra flere ståsteder og ikke statisk fra kun ett ståsted. Verket, og dermed også bildet, vil forandre seg idet betrakteren beveger seg rundt i rommet og dermed ser verket fra flere vinkler (Bjørlo, 1990; Sæthre, 1998; Neto, 2006; Steihaug, 2001). Installasjonen kjennetegnes ved at den er utformet som et rom eller en romlig scenografi, og dermed kan den stå frem som iscenesatte begivenheter eller sanselige kulturopplevelser. Installasjonen har en åpenhet i seg som gir denne kunstformen en multi-perspektivisk inngang (Petersen 2009, s. 9–10). «Installationer stiller publikum overfor utfordringen at omgås og involvere sig i værket på en anden måde end billeder og skulpturer plejer at gøre» (Petersen, 2009, s. 17).

Begrepet «relasjonell estetikk» brukes ofte for å betegne kunst som forutsetter at publikum deltar aktivt ved å utføre en bestemt oppgave i kunstrommet eller utstillingsrommet, og for å problematisere kunstnerens deltakelse og direkte engasjement i lokale politiske eller sosiale situasjoner (Bourriaud, 2007). Bourriauds tanke om at kunsten oppstår i mellomrommet mellom verket og betrakteren er, slik jeg leser det, bygd på Roland Barthes (1968) begrepspar «studium» og «punktum», der studium viser til en analytisk holdning til betrakterens opplevelse av verket, og punktum

viser til en subjektiv opplevelse av detaljer og helheten i verket. Schechner (2002) mener at relasjonalitet handler om betrakterens deltagelse i selve verket. Kunsten oppstår altså i mellomrommet mellom verk og betrakter. Når vi lar barn møte kunst eller kunstneriske prosesser, kan vi støtte oss til Barthes' (1968) tanker om den kreative akten og dens forhold til kunstneren, der tilskueren eller oppleveren er den som bringer opplevelsen i kontakt med den eksterne verden, gjennom sine fortolkninger og måter å forstå og å oppleve verden på. Slik blir barna del av den kreative prosessen så vel som fortolkere av det som foregår i prosessen. Alt i alt blir den kreative akten ikke bare utført av kunstnerne/barna selv, men tilskueren/barnet bringer arbeidet i kontakt med den eksterne verden ved å dechiffre og interpretere verket og på den måten bidra til den kreative akten. Barna blir både deltakere i og betraktere av sin egen prosess.

Kunstteoretiker Robert Morris (1978) argumenterer i *The Present Tense of Space* for at installasjoner som er organisert romlig, altså installasjoner du trer inn i, krever et umiddelbart kroppslig nærvær av betrakteren. Dette her og nå som oppstår i det umiddelbare møtet med installasjonen, skaper et sanselig nærvær som setter seg i den kroppslige hukommelsen før den når tankens bearbeiding. Denne opplevelsen av nærværet som oppstår i møte med kunst, er sentralt og tilbakevendende i denne avhandlingen, og kobles her direkte opp mot kunstininstallasjonen.

Installasjoner handler om iscenesettelser av bilder, fiksjoner og situasjoner. Installasjonen er på denne måten i slekt med de sceniske kunstarter, teater og performance. Når betrakteren trer inn i en installasjon, går vedkommende inn i verkets *scene*, ettersom installasjonen har en romlig struktur hvor betrakteren kan oppleve verket fra flere sider. En installasjon utgjør ifølge konseptkunstneren Joseph Kosuth (1993) en «begivenhetskontekst» for betrakterens opplevelser. Som teateret forutsetter installasjonen publikums tilstedeværelse. Jeg vil gjerne eksemplifisere dette ved å vise til Olafur Eliassons verk *Riverbed*, som jeg mener løfter frem og tydeliggjør mellomrommet mellom installasjon og performance og på den måten skaper en begivenhetskontekst i sine verk.

Olafur Eliassons *Riverbed* ble vist på Louisiana kunstmuseum i Humlebæk høsten 2014. Her bringer Eliasson et elveleie med elvebredd inn i museets sydfly. Verket er et steds spesifikt verk hvor han bringer et islandsk landskap inn på Louisiana. Bygningen i seg selv ble tvunget til å tilpasse seg den naturen som ble bragt inn i bygningen: døråpningene ble gjort lavere og lavasteinene gav et ujevnt underlag. Rommene fikk på den måten en ny form, og vi som publikum møtte museet på en ny kroppslig måte. Vi sklei på de islandske stenene, det knaset under bena våre når vi gikk, vi måtte bøye oss under dørene ettersom landskapet var blitt så høyt at døråpningene var blitt så lave. Lyder kom fra bekken som sildret, og som vi måtte hoppe over for å komme videre. Eliasson tilfører gjennom verket et nytt bevegelsesmønster i museet. Han inviterer til en gåtur, en kroppslig passasje gjennom rommene som

utgjør selve verksopplevelsen. Eliasson iscenesetter sansingen, som jeg ser det, slik at det skal bli rom for betrakteren til å undersøke verket.

I definisjonen av en installasjon må også betrakteren og omgivelsene inkluderes (Lights, 1969; Potts, 2001). For betrakteren/barnet vil altså installasjonen være et møte som omkranser dem og som de vil kunne erfare med hele kroppen. *Be Extended: Oslo* (Artikkel 2) er nettopp et eksempel på dette, hvor «scenen» er å lese som Kontraskjæret med byens lyder, lukter, sjø og asfalt, som er en del av det som omkranser barnet i møte med installasjonen.





## 4 Barn og kunst

Kirsten Drotner (1995) snakker om å tenke gjennom hendene; å forstå er som å erkjenne gjennom sansene, det vil si å tenke, å føle og å gjøre i en og samme handling, og at en på denne måten opplever en bevissthet fordi en aktiverer alle sansene. Ulla Steen Christiansen (2007) oppfordrer til det langsomme, kontinuerlige arbeidet som kunst kan fremme, og som hun hevder gir en annen type nærvær enn den tiden som er fragmentert og oppstykket i barnehagen (2007, s. 18). Samtidskunst kan være et utgangspunkt for en felles referanse, et mangfold, hvor utfoldelsen i etterkant av opplevelsen ligger i bearbeiding av inntrykket gjennom hendene, hodet og kroppen. Kunsten utfordrer oss, utvikler oss, setter perspektiver, gir oss tanker i forhold til den tiden vi lever i (Gulpinar, 2012). Ifølge Danbolt og Meyer (1989) blir vi mennesker gjennom forbilder som er å finne eksempelvis i litteratur, bilder og teater. Vygotski (1930/1995) hevder at en stor del av alt det som skapes har opphav i et anonymt, kollektivt, skapende arbeid. Det er viktig å tilrettelegge for gode kunstneriske prosesser hvor enkeltbarnet og dets personlige uttrykk får komme til syne. Som pedagoger har vi et ansvar for å legge til rette for at barn skal få muligheten til meningsfylte opplevelser når det gjelder inntrykk og uttrykk. For at estetiske erfaringer skal være meningsfulle, må de personliggjøres. De må bli til noe som barnet kan bruke i senere sammenheng. Det er en sammenheng mellom det å kunne ta imot ulike estetiske inntrykk og å kunne uttrykke seg (Paulsen, 1994).

### 4.1 Lek

Leken er barns genuine uttryksmåte, barn leker for lekens skyld. Gjennom leken utforsker de sine omgivelser (Øksnes, 2010; Øksnes & Sundsdal, 2018). Flere forfattere har fordypet seg i og skrevet om barns rett til lek og utfoldelse (Bae, 2018; Greve, Kristensen, & Wolf, 2018; Kjørholt, 2019), med utgangspunkt i FN's konvensjon om barnets rettigheter av 20.11.89., Art. 31:

1. Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet.
2. Partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter.

Definisjoner på tvers av ulike teoretiske overbevisninger beskriver lek som en engasjerende og krevende aktivitet, som barnet utfører for sin egen skyld. Det lekende barnet skaper en fantasifære der det kan utforske og transformere svært imponerende aspekter ved sitt eget liv. I leken kan barnet uttrykke seg relativt usensurert, og hengi seg til en rekke med spontane ideer (Schousboe & Winter-Lindqvist, 2013, s. 2).

Leken er av stor betydning for barns liv, ettersom den er avgjørende for hvordan de utvikler sine livsbetingelser som del av kulturen (Huizinga, 1938/1955). I så måte har leken og kunsten mye til felles. De kan ha samme kilde til inspirasjon, og det samme fenomenet kan bli sett på og opplevd både som lek og som et resultat eller spor av et kunstnerisk uttrykk (Gulpinar & Hernes, 2016). Leken har ifølge Huizinga (1938/1955) en fast orden i seg, og han hevder at enkelte av lekens elementer også kan gjenfinnes i estetikken: spenning, likevekt, variasjon, rytme og harmoni. Spenning mener han er det momentet vi etterlengter og som setter leken på prøve. Det handler om utholdenhet, oppfinnsomhet og mot. Disse felles elementene som vi kan finne i leken og i estetikken, gjør at det er lett å se sammenhengen mellom kunstneres og barns lek med materialer og teknikker, selv om uttrykket og målet med leken ikke er det samme. For barnet er det selve leken som er det sentrale, hvor det som er igjen etter leken når den er over, kun er spor etter den leken som har forgått (Juncker, 2008), mens det for kunstneren er selve verket som er målet. Barn utforsker sine omgivelser gjennom lek. De går i samhandling med de omgivelsene som til enhver tid omgir leken. Verdien i leken kan ikke måles, den er verdifull i seg selv, ettersom den gjør livet meningsfullt (Huizinga, 1938/1955). I så måte har leken og kunsten mye til felles. Den kan ha samme kilde til inspirasjon og den kan bli sett på og opplevd både som lek og som et resultat eller spor fra et kunstnerisk og dermed skapende uttrykk. Barns evne til å involvere seg i verden rundt er drivkraften i leken, og forståelsen av verden handler om å samhandle med andre barn og voksne.

Lekforskeren Sutton-Smith (1997) beskriver leken som et tvetydig og flertydig fenomen som vitenskapen ikke har klart å definere. Grunnen til dette er nok at det finnes mangfoldige former for lek, og derfor også mange typer utforskning av lek. Den ledende pedagogiske diskursen er at leken er knyttet til utvikling og læring, mens kunstfagene tradisjonelt har sett på leken som en ansporing til kreativitet (Sutton-Smith, 1997). Ved å leke uten et bestemt mål eller med en bestemt mening, men

tilfeldig og målløst utforske verden, aksepterer vi leken som lek for sin egen skyld, uavhengig av et mål for leken (Gopnik, 2016). Vi aksepterer altså at leken er gøy, leken har en egenverdi (Huizinga, 1938/1955). I det øyeblikket leken skal ha et mål, når den skal lede mot noe som til slutt skal føre til en belønning, blir leken instrumentell.

Sutton-Smith (1997) finner en biologisk sammenheng i det høye potensialet som ligger i leken ved utviklingen av den menneskelige hjernen, og ser dermed leken som en del av evolusjonsprosessen. Han definerer lek som en viktig faktor for at vi som mennesker skal kunne overleve. Det Sutton-Smith fremhever som problematisk, er det vestlige samfunnets syn på at leken er knyttet til barns vekst, mens lek for voksne kun er en adspredelse.

Dion Sommer (2017) bygger videre på denne tanken gjennom utviklingspsykologisk forskning hvor han ser til det epigenetiske paradigme, og han viser til funn som tyder på at vår lek her og nå utvikler gener, slik at vi kontinuerlig utvikler og tilpasser oss som art. Han hevder også at leken har betydning for utvikling av personligheten til det enkelte barn, på samme tid som det er et læringspotensial i leken. Torben Hangaard Rasmussen beskriver og presiserer i *Legens fenomenologi – et essay* (2017) distinksjonen mellom barns erfaring av leken gjennom kroppen og ikke med kroppen. Han finner at når barn leker, så er bevegelse og uttrykk det samme, at barnet både håndterer og uttrykker seg gjennom de artefakter som de tar i bruk, og at barnet på denne måten blir kjent med egen kropp gjennom stadige bevegelser og uttrykk.

Johan Huizinga skriver i *Homo Ludens* (1938/1955) om lekens vesen og intensitet og dens evne til begeistring og til å la seg rive med, og at denne leken gir oss muligheter til å øve på noen av de utfordringer vi møter i selve livet. Leken skiller seg fra det alminnelige livet ved sin plassering i tid og rom, ettersom den foregår innenfor bestemte romlige og tidsmessige grenser og bærer egen betydning og forløp (Karroff & Jessen, 2014).

Maria Øksnes (2019) bygger videre på disse tankene i sin bok om lekens flertydighet, hvor hun løfter frem hvordan hun selv er farget av et modernistisk syn på leken, hvor kunnskapen om lek er knyttet til et syn på at leken har en regelmessighet over seg med gitte årsaksforhold. Hun påpeker at den kulturen vi er en del av, den tiden vi lever i, hvor vi befinner oss og de vi er i en relasjon til, har innvirkning på vårt kunnskapssyn. Øksnes' innspill til problematikken rundt forståelse av leken gir større til Sutton-Smiths forsøk på en kategorisering av de ulike lekformene og retorikkene knyttet til leken. Ved å se leken i et utvidet perspektiv, kan jeg bidra ved å sammenkoble mine to kompetanser – kunst og barn – for å få frem likhetene mellom leken og kunsten. Ettersom leken søker mot en ordnet form, så har den lignende egenskaper som kunsten, siden lekens elementer også er å finne i kunsten.

## 4.2 Kunsten og leken er nært knyttet til hverandre

I dette avsnittet vil jeg tydeliggjøre den nære forbindelsen mellom leken og kunsten, ved å vise til hvordan leken er essensiell i utviklingen av kunsten selv og i møte med kunst.

I 2002 hadde Astrup Fearnley Museet en utstilling som de kalte *Passasjer*, som tok for seg det daværende museumsdirektør Gunnar B. Kvaran kalte «deltakelsesverk», altså verk hvor betrakteren inviteres til å realisere kunstverket gjennom en form for aktivering. På 1900-tallet endret betrakterrollen seg ved at betrakteren fikk en rolle i både betydningsproduksjonen og i selve kreativitetsproduksjonen. En så viktigheten av betrakteren for at kunstverket skulle aktualiseres. Ifølge Kvaran er kunstneren sammen med betrakteren «blitt en deltaker eller samarbeidspartner», og «kunsten utvikler seg delvis som en dialog og ikke sjelden som en lek» (Kvaran, 2002, s. 5). På denne måten begrenses kunstnerens kontroll over verket, ettersom betrakteren er med på å definere kunsten og dens posisjon.

Kunsthistoriker Stina Edblom, som er kunstnerisk leder i Göteborg kunsthall, beskriver sammen med kunstkritiker og kurator Edi Muka i boken *Play! Recapturing the Radical Imagination* (2013), hvordan kunstneren gjennom leken flytter grenser og utfordrer normer både på det personlige planet og på det allmenne politiske og historiske planet. Denne lekenheten er et iboende element i de fleste kunstprosesser. Kunsthistoriker Lars Bang Larsen skriver i den samme boken om hvilken frihet som ligger i leken, og hvordan leken kan avvæpne en situasjon, med: «vi bare lekte...». Altså: vi mente det ikke på alvor.

I leken utforsker og støter både barnet og kunstneren mot rammene for det som er mulig innenfor leken. Ikke bare gjennom de fysiske materialene som blir anvendt i leken, men også i de mellommenneskelige situasjonene som oppstår. Når leken endrer karakter og går utenfor de uskyldige rammene en ser på som lek, altså utfordrer rammene for lek, så blir den farlig. Dette gjelder både den leken som foregår i eksempelvis barnehagen, gjennom risikolek, som forstås som utforsking av egne grenser (Sandseter & Kvalnes, 2021), eller når leken får ett eller flere ofre, og i kunstnerens lek, når leken eller uttrykket truer det bestående – noe kunst ofte gjør, ettersom den er sanselig og vil gi mening gjennom de forstyrrelser den bringer til de etablerte sannhetene. De relasjonene som kunst skaper, må derfor betraktes som politiske (Rancièrè, 2012a). De mange fengslede kunstnere i land hvor uttrykksfriheten er lav, understreker dette – at leken har et potensiale i å være farlig også på et annet nivå idet den utfordrer det bestående.

Barnet i barnehagen skaper tredimensjonale miljøer gjennom lek og utforsking hvor samhandlingen og tiden står sentralt. De finner tilgjengelige materialer som pinner, puter, sko, kopper, pappesker ... – det kan være steder som under en busk, under et bord, men også midt i garderoben mellom benker og klær. Tilgangen til

et rikt mangfold av materialer som ikke allerede har en gitt bruksfunksjon, vil kunne gi et stort mangfold til uttrykket i leken, på en måte som har flere likhetstrekk med installasjonen (Hovik, 2014). Som når barn eksempelvis møter regnet som gir store vannpytter, har jeg sett dem fylle bøtter og vannkanner med vann, for så å helle vannet ut igjen på bakken, eller helle vannet fra bøtte til bøtte. Den samme utforskningen i møte med vannet som vi finner i barns lek, har jeg også sett på Samtidsmuseet i Oslo: i Jon Gundersens verk, *Vann på vei mot havet* (2007). Her ser vi en stige hvor det er festet kaffekanner nedover trinnene. I den øverste kaffekannen er det en vannslange som fyller kannen, og når denne er full, renner det fra tuten ned til neste kanne, som renner ned til neste kanne, som renner videre i neste kaffekanne, osv. Likheten mellom Jon Gundersens verk *Vann på vei mot havet* og barns lek, den lekenhet og utforsking de begge legger for dagen når de heller vann fra ett kar til et annet, antyder at barns lek ligger tett opp til hvordan kunstnere arbeider. Et møte med et verk som Jon Gundersens sitt *Vann på vei mot havet* vil dermed også kunne gi barnet en impuls som bygger på allerede gjorte erfaringer og gjenkjennelser, ettersom barnet allerede har erfaringer med å helle og renne i egen lek med vann. Dette er et eksempel på at kunst både kan gi inspirasjon til videre lek, og at det kan være forbindelser mellom barns lek og kunstners lek med materialer.

### 4.3 Installasjonens plass i barnehagen

I prosjektet *Blikk for Barn* ble det i 2014 sendt ut en spørreundersøkelse til 1200 pedagogiske ledere, hvor 584 barnehagelærere svarte på følgende spørsmål: «I hvilke rom eller situasjoner er barna involvert i installasjoner?»

Av tabellen over barnehagelærernes svar (Tabell 4.1) kan vi se at barn hovedsakelig jobber med installasjoner ved bordet, mens mine observasjoner fra barnehagen gjennom forskningsprosjektet *Mulighetenes barnehager*<sup>1</sup> viser at barn sammenstiller objekter til installasjoner i frileken på alle andre steder enn ved bordet. Dette kan bety at jeg leser installasjon i barnehagen på en annen måte enn barnehagelæreren, eller at ikke alle de som har svart på undersøkelsen vet hva en installasjon er. Det kan også bety at konstruksjonsleker, som eksempelvis legoklosser, som ofte er å finne ved bordet, ikke leses som installasjoner.

<sup>1</sup> Oppdrag for Oslo kommune, Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Prosjektet studerer kvaliteten i Oslos kommunale barnehager, med særlig vekt på kvalitet i lek og samspill. Studien er gjennomført i 2019 og 2020.

---

Spesialrom	11%
Garderoben	0%
Under måltid	0%
Ved stell	0%
Samlingsstund	1%
Ute	2%
Ved bordet	66%
Frilek	16%
Lesekrok	0%
Andre steder	4%

---

TABELL 4.1 «I hvilke rom eller situasjoner er barna involvert i installasjoner?» (Gulpinar & Hernes, 2016, 2018)

### 4.3.1 Eksempler på barns installasjoner i lek

Barns og kunstners installasjoner har mange likhetstrekk når det gjelder komposisjon og bruk av materialer og rom. Bevisstheten som ligger bak både utvelgelse og komposisjon, vil være ulik ut fra den kunnskapen kunstnere og barn har til disse elementene. Hos barnet vil komposisjonene fremstå mer intuitivt. Jeg vil insistere på at barns lek kan forstås som installasjoner. I dette ligger både en definisjon av hva en installasjon er, og en oppfatning av hvordan den forholder seg til rommet og de aktører som er en del av rommet. Men det ligger også en avklaring og et standpunkt tufta på en sammenligning av hvordan kunstnere og barn utvikler og jobber med installasjoner gjennom lek og utprøvinger. Hvis barn altså kjenner til fenomenet installasjoner gjennom egen lek, kan det bety at barn godt vet hvordan de skal forholde seg til en kunstinstallasjon også.

Barn leker med tredimensjonale objekter og med sammenstillingen av disse. Nedenfor viser jeg eksempler på barns installasjoner i barnehagen. For å gi et innblikk i mangfoldet i barns installasjoner, har jeg forsøkt å vise de ulike utgangspunktene for installasjonene, i håp om å utvide vår forståelse av barns flerfoldige varianter av sammenstillinger som kan sees som installasjoner. Det disse eksemplene viser er at installasjonen i barnehagen er til stede på mange ulike måter. Kun ett av eksemplene foregår av og til ved bordet, og det er legoklossene. Ellers er alle de resterende eksemplene å finne på gulvet inne i barnehagen, i alle rom, eller i barnehagens ute-rom. Eksemplene viser også at det mangfoldet av materialer vi stadig viser til, som skal gi blomstrende lek, ikke behøver å bety leker eller materialer innkjøpt til en

spesifikk aktivitet. Tilgjengelige materialer i form av sokker, sko, kopper, gress, flasker, pinner etc. er nok for å bygge et eget lekeunivers. Som Juncker (2008) skriver, kan disse sporene etter prosesser barn har vært i, leses som spor etter handling som kan ha vært meningsbærende, men som blir liggende igjen kun som et spor og ikke som et produkt. Disse sporene er også å forstå som installasjoner, slik jeg i denne avhandlingen definerer en installasjon.<sup>2</sup>

### 4.3.2 Ulike utgangspunkt for sammenstillingene

Så langt i dette kapittelet har jeg drøftet kunstens plass i barnehagen og hva kunst i barnehagen kan tilby barn i egen samtid. Jeg har sett på hvordan leken og kunsten baserer seg på de samme premisser, og på den måten er nært knyttet til hverandre.

Tabell 1.3 viste at barnehagelærerne anser at det først og fremst er ved bordet det foregår installasjoner, mens bilder fra *Mulighetenes barnehager* (2020) viser at barn arbeider med installasjoner i alle barnehagens tilgjengelige rom, med alle de materialer og gjenstander som er tilgjengelige der hvor leken oppstår og foregår. Nedenfor følger ulike eksempler på installasjoner som oppstår i barns lek.

Her vises fire eksempler på barns sammenstilling av *readymades*: gjenstander med en bestemt bruksfunksjon, som sammenstilles uavhengig av denne bruksfunksjonen. Disse objektene er laget for å fremme barns lek og er små kopier av biler og båter, hvor blant annet farge på objektet er sentralt. Men i en sammenstilling er det ikke sikkert at deres opprinnelige funksjon er det sentrale.

<sup>2</sup> En installasjon kan være en organisering av selve rommet, men det kan også være en organisering av elementer *i*, og i *samspill med* rommet. Installasjonen og omstendighetene rundt installasjonen skaper dermed muligheter for deltakelse (Bishop, 2015; 2016).



FIGUR 4.1 Foto 14–17. Barns lek.



Nedenfor vises et eksempel på hvordan barnet i lek iscenesetter og sammenstiller daglige objekter med gitt bruksfunksjon og i leken gir gjenstandene en ny funksjon og betydning, men likevel står de frem som form.



FIGUR 4.2 Foto 18. Sammenstilling av objekter.

Legoklosser som objekter kan oppfattes som nøytrale, ettersom de gir en viss fleksibilitet med hensyn til hvordan de kan settes sammen. De skiller seg fra hverandre i størrelse og farge, men alle har fire kanter. Mye av dette materialet, som opprinnelig var designet for å kunne gi barnet handlingsrom, er endret; mange av de nyproduserte legobitene jeg har observert i barnehagen, har nye fargekoder og har i større grad symboler, motiver og spesialklosser som gir sterkere føringer, og på den måten også flere begrensninger. Likevel gir både legoklosser og togbaner barna en mulighet til å skape ny form når de setter sammen disse delene.



FIGUR 4.3 Foto 19–21. Mulighet for å skape form.



Her er noen eksempler på barnehagelæreres utforsking med installasjon i barnehagen. Installasjonene er laget for å skape rammer for et tredimensjonalt romlig møte sammen med barn:



FIGUR 4.4 Foto 22–25. Barnehagelæreres utforsking av installasjon.

Denne tanken om hva som er installasjoner eller som kan leses som installasjoner, vil jeg ta med meg videre når jeg her presenterer tre bilder fra daglige situasjoner i barnehagen: stubber fra uteleken, som er faste i bakken; et lunsjbord som noen barn har dekket; en full barnehagegarderobe. Alle disse utsnittene kan leses som dagligdagse installasjoner – de forholder seg til hele rommet. Lunsjbordet har plasserte elementer, noen etter et forventet system, andre ordnet i mønster etter forgodtbefinnende. Garderoben er kan hende tilfeldig, det kan se ut som om hvert barn har sin plass og at alle gjør så godt de kan med å plassere det som tilhører hvert barn

på deres respektive plasser. Men likheten er påfallende med en installasjon av Kari Steihaug (2007), som nettopp bruker garderoben til et portrett som viser et strikket skoleklassebilde og hvor tråden fra den enkelte genseren på bildet drar seg ut av bildet og henger i garderoben.



FIGUR 4.5 Figur 26–27. Daglige installasjoner.



FIGUR 4.6 Foto 28. Garderobe.



FIGUR 4.7 Foto 29. Kari Steihaug, *4. Klasse*. Foto: Thor Westrebø





## 5 Metodologi

### 5.1 Kunstnerisk forskning knyttet til fenomenologien

Kunstnerisk forskning handler om å sette ord på egen praksis så vel som å skape og utøve kunst. Kunstnerisk forskning har en fenomenologisk tilnærming til viten (Eisner, 2007; Bresler, 2008; Hovik, 2012). Fenomenologien kan være et fundament for forståelse av ulike emosjoner forbundet med egne gjengivelser, som består i å skape sammenhenger mellom vårt følelsesliv – i form av de estetiske prosessene vi gjennomgår – og de kommunikative mulighetene som ligger i å sette disse prosessene i en sammenheng (Blumenfeld-Jones, 2016; van Manen, 2014).

Gjennom praksis og refleksjon over praksis utvikles en erfaringsbasert kunnskap som i neste omgang kan settes i en kunstpedagogisk sammenheng med barn, slik jeg har gjort når jeg har undersøkt hva som oppstår i møter mellom barn og kunst.

Kunstnerisk forskning er uferdig tenkning, ifølge Henk Borgdorff (2011), idet den søker å legge til rette for en definerende artikulering av det pre-reflektive, ikke-konseptuelle innholdet i kunsten. Kunstnerisk forskning knytter på denne måten sammen to domener: kunst og akademia. Borgdorffs (2011) perspektiver vil bli utfoldet videre i denne teksten, ettersom kunstnerens arbeid på atelieret har noen felles trekk med hvordan akademikeren jobber med sin forskning. Kunstneren forsker i sitt atelier idet hun jobber for å finne det rette materialet, eller en ny teknikk, det riktige tema, eller en ny måte å se på. Kunstpraksiser handler ikke kun om forskningsprosessen, men også om hva som kommer ut av forskningen.

Jeg har i min kunstneriske forskning tatt utgangspunkt i fenomenologiske tilnærminger som står i ulike tradisjoner – som for eksempel estetikkens fenomenologi gjennom billedkunstneren Asger Jorn (Jorn, 2017), fenomenologisk poststrukturalistisk feministisk teori knyttet til Helene Cixous (Crotty 1998, s. 167), Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1994/1945) og Max van Manens praksisfenomenologi (van Manen, 2014) – for å se hvordan den fenomenologiske tenkingen kan fremstå gjennom kunstmøter og hvordan fenomenologisk tenkning kan knyttes til og sees i sammenheng med kunstnerisk forskning og estetiske prosesser

i barnehagen. Til tross for at alle de nevnte skriver innenfor fenomenologien, er det flere epistemologiske plasseringer i spill her. Selv plasserer jeg meg hovedsakelig i den fenomenologiske posisjonen, men ser at de tilliggende områdene «estetisk fenomenologi» og «poststrukturalistisk feministisk fenomenologi» bringer med seg aspekter som blir viktige for meg i utforskingen av kunstmøter. Det er utfordrende å tenke ulike tradisjoner sammen (Jessen, 2019), men forskning i spenningsfeltet mellom kunstteori og pedagogisk teori lar seg vanskelig konservere i et spesifikt blikk på hva som konstituerer kunnskap. Målet mitt er å produsere en åpenhet til de impulser som gir flere lag og flere mulige innfallsvinkler til prosjektet. Det kan være at den delen av hodet mitt som er kunstneren, ikke klarer å problematisere dette i stor nok grad, eller at det er den åpenhet jeg har til alle de impulser som gir flere lag, mulige innfallsvinkler, en stadig søken og uendelige svar, som leker med meg.

Anne Ring Petersen løfter også frem dette i sin diskusjon av installasjonsdiskursen, og kaller det «Produktiv meningsstrid af den type der kan forandre en diskurs indenfra og fostre nye» (2009, s. 81). Jeg forstår sitatet som en støtte til mine tanker om at det gjennom installasjonen kontinuerlig vil oppstå spørsmål.

Logos innebærer en begrepsliggjøring, en refleksjon over de *fenomener* som fremtrer for oss i direkte form. Den dobbeltheten som er å finne i fenomenologien ligger også i installasjonen, ettersom installasjonen byr på et møte i rommet, som aktualiseres først i møte med tilskueren; og i dette møtet vil det som viser seg, eller oppstår, være knyttet ikke bare til selve installasjonen, men også til den som møter eller opplever verket. Fenomenologiens fokus er å stille spørsmål som starter med undring og som ifølge van Manen (2014) utforsker pre-reflektive spørsmål som oppstår mens vi lever våre erfaringer. Han hevder altså at det vi opplever i våre daglige liv, det vi ser, leser, snakker om, møter og erfarer, er våre pre-reflektive erfaringer. Selv erfarer jeg at mye av det jeg opplever og ser i mitt daglige virke, reflekterer jeg over. Altså kan det bety at våre erfaringer kan være pre-reflektive, men også reflekterte. Mening er noe som allerede er i oss i form av de refleksjonene vi har gjort oss gjennom å se, høre, berøre, bli berørt – ved rett og slett å være en del av verden (van Manen, 2014). Jeg betrakter fenomenologi som en metode for spørsmålstilling mer enn en metode for å gi konkluderende svar, men denne spørsmålstillingen kan gi innsikt og forståelse.

### 5.1.0 Fenomenologien i installasjonen

Så hvilke fenomenologiske spørsmål er det kunstnere stiller, som kan brukes til å definere installasjon som kunstnerisk fenomen? Installasjonen skiller seg fra andre typer verk ved at verket har en funksjon som både verksrom og betrakterrom. Installasjonen omkranser betrakteren, og på den måten aktiveres både blikk og kropp hos betrakteren. Verket kan på denne måten ifølge Ring Petersen (2009) gi betrak-

teren en opplevelse av hvordan kroppen navigerer i verket. Rosalind Krauss (1990) bruker begrepet *passage* om den kroppslige, erkjennelsesmessige opplevelsen betrakteren får ved å bevege seg i og gjennom en installasjon (se ovenfor, Kapittel 3).

Ring Petersen (2009) beskriver tre hovedposisjoner i installasjonsdiskursen. Disse er 1. den fenomenologiske, 2. den kontekstualistiske, og 3. den performativitetsteoretiske. Ettersom mitt arbeid både har en kunstnerisk utviklingsdimensjon, utspiller seg i flere ulike kontekster, og også har et dobbelt fokus på barns fysiske dialoger med rom og installasjoner, har jeg valgt å ta i bruk representanter fra alle de tre posisjonene.

Konseptkunstner og skribent Robert Morris (1978/2009) og Rosalind Krauss (1990) representerer den fenomenologiske posisjon i installasjonsdiskursen, gjennom deres forståelse av hvilken betydning verkets nærvær har for barnet. I denne studien, hvor jeg ser på barns møte med installasjoner i egen lek og barns møte med den kunstinnsallasjonen jeg selv har vært med på å utvikle, vil Morris' og Krauss' fenomenologiske posisjon aktiveres, ettersom jeg i denne studien nedtegner bevegelser barn gjør i møte med installasjonen, for å få en fornemmelse av hva som kan oppstå i dette møtet.

Claire Bishop (2006) kombinerer den fenomenologiske og den performativitetsteoretiske posisjonen ved å se på den sosiale dimensjonen ved installasjonen, og hvordan skillet mellom kunstneren og de deltagende i verkets tilblivelse i større grad blir visket ut. Denne fenomenologiske inngangen blir aktivert gjennom utviklingen av kunstinnsallasjonen *Be Extended*, som utvikles i kontinuerlige møter mellom barn og verk.

### 5.1.1 Kroppsfenomenologi ved Merleau-Ponty

Merleau-Ponty (1945/1994) blir ikke brukt direkte i de artiklene som inngår i denne avhandlingen, men han har vært med i min tenkemåte helt fra starten av arbeidet og som en inngang til møtene mellom barn og installasjoner på atelierer og i galleriet. En grunntanke i kroppsfenomenologien er forståelsen av mennesket som subjekt som er til stede med sin særegne væremåte og sin kommunikasjonsform, og som står i en intensjonal relasjon til sine omgivelser. Kroppsfenomenologi og intersubjektivitet er to begreper som har nær forbindelse. Subjektforståelsen er sentral i begge begrepene og begge er opptatt av mellomrommet mellom aktører, subjekter og den indre relasjonen som løfter fram meningen som utveksles mellom partene i et samspill. Denne studien ser på barns møter med installasjoner, og da spesielt på selve møtet, det som oppstår mellom subjektet og aktører, som i dette tilfellet er barnet som møter kunstinnsallasjonen *Be Extended*.

Merleau-Ponty (1945/1994) problematiserer persepsjonen og opplevelsen av et fenomen ved å løfte frem at idet en ser på et fenomen eller en gjenstand, så gjøres det alltid fra et gitt ståsted, et gitt perspektiv. Dette gitte perspektivet gir en særlig tilgang til noe; med et annet perspektiv eller adgang ville det gitt tilgang til noe annet. På den måten vil en gjennom ulike perspektiver se forskjellige sider ved et og samme fenomen. Merleau-Ponty ser på den betydningen perspektivet har i betraktningen av fenomenet, konteksten og relasjonen, og som omfavner fenomenet og det som fenomenet er en del av. Merleau-Ponty problematiserer muligheten for i det hele tatt å komme på innsiden av et fenomen: ettersom et fenomen kan sees fra mange ulike vinkler, i flere ulike kontekster så vil en aldri kunne forstå et fenomen fullt ut. Det finnes ingen sannhet eller objektivitet, vi vil alltid oppleve et fenomen subjektivt. Et fenomen kan ikke sees fra alle sider, og det vil derfor være umulig å påberope seg å vite alt om fenomenets art. Jeg kan med mitt blikk og fra mitt ståsted aldri se mer enn én side av fenomenet, også selv om jeg blir fortalt om andre sider. Selv om jeg prøver å betrakte fenomenet fra ulike ståsted, kan jeg aldri fange fenomenets enhet. Et fenomen vil alltid bli fordreid gjennom et perspektiv, som er mitt perspektiv. Jeg kan søke en åpenhet i eget blikk, men mine egne forforståelser vil prege hvordan jeg for eksempel opplever barnets møter og nærvær når de trer inn i installasjonen *Be Extended*. Installasjonen som fenomen kan beskrives med de samme ordene som selve fenomenologien beskrives. En installasjon vil som fenomen kunne sees fra flere vinkler, sider, posisjoner, relasjoner og horisonter, i motsetning til eksempelvis et bilde som kun kan sees forfra. På denne måten vil det åpnes opp for at barnet selv velger anslag og nærvær i møte med *Be Extended*. Dette er også det som kommer frem i de nedtegningene jeg har gjort i forbindelse med møtene mellom barn og installasjon. Barnet møter installasjoner på sin unike måte. Merleau-Ponty hevder at en opplevelse av et fenomen handler om persepsjon. Den enkeltes persepsjon og forståelse av fenomenet er basert på den enkeltes perspektiv, inngang og begrensede møte med fenomenet.

Ved at den enkelte ser verden i et avgrenset perspektiv, vil verden forstås som åpen, med en mangfoldighet av perspektiver, relasjoner og kontekster (Merleau-Ponty, 1945/1994). Og det er nettopp dette kroppsphenomenologien tilbyr når det gjelder barnet i møte med installasjoner i egen lek og i møte med kunstinstallasjoner. Barn *er* i sin lek med installasjoner med hele kroppen og på egne premisser. Og det betyr at installasjonen som fenomen vil oppstå på steder hvor barnet med sine forståelser for fenomenet kan få utspille seg, med utgangspunkt i de interesser barnet har.

### 5.1.2 Estetikkenes ekstreme fenomenologi ved Jorn

For å kunne se videre på hvilke fenomenologiske spørsmål kunstnere stiller for å bestemme installasjon som kunstnerisk fenomen, ser jeg blant annet til den danske billedkunstneren Asger Jorns bok om estetikkenes ekstreme fenomenologi (2017). Han hevder at alt er betydningsfullt for kunstnere. Kunstnere skal ha en åpenhet for alt det verden består av, fra det vakreste til det styggeste, fra det mildeste til det mest brutale. Jorn hevder en må kjenne alt for å kunne uttrykke alt – det er dette han kaller opphevelsen av det estetiske prinsipp.

Jeg mener det er umulig for en kunstner å kjenne alt eller å kunne uttrykke alt. Men med støtte i Jorns tanker vil jeg hevde at en som kunstner, og også som forsker, skal ha en åpenhet for alle de uttrykk som kommer frem i den kunstneriske prosessen en kunstner står i, både på sitt atelier og gjennom et kunstnerisk utviklingsarbeid som involverer barn. Det er i den situasjonen nødvendig for kunstneren å søke åpenhet med hensyn til hva barnet interesserer seg for i møtet. Jorn (2017) identifiserer ikke estetikken med «det skjønne» og lar heller ikke estetikkbegrepet bli fylt med begrepet *form*; han mener i stedet det må finnes noe i kunsten som er vesensforskjellig fra det formelle og det skjønne. Han kommer frem til at denne vesensforskjellen fra det formelle og det skjønne er *interesse*. Det er dette interessebegrepet som har fanget min oppmerksomhet, og som jeg mener er viktig for å forstå hva som skjer når noe fanger et barns oppmerksomhet i møte med kunst. For Jorn innebærer interesse for noe at man ikke gjør noe av plikt eller fordi noen andre har overbevist deg gjennom eksempelvis oppdragelse. Når estetikkbegrepet gjerne knyttes til det skjønne, er det fordi denne måten å forstå det på er innprentet i oss som en oppdragelse, som en sannhet som derfor også preger vår måte å se, oppleve og lese kunst. Ettersom kunstinstallasjonen *Be Extended* har en åpen form, så gir den barnet i møte med installasjonen en mulighet til selv å søke det som fanger deres interesse i rommet. Og det er dette jeg ser når barn møter *Be Extended*. Barn søker rommet på ulikt vis, deres oppmerksomhet dreies mot ulike deler av installasjonen, og deres kontaktflate, tempo og romutforskning kan knyttes til det som vekker deres interesse idet de entrer installasjonen.

## 5.2 Å bringe to verdener sammen

Jeg ser det som hensiktsmessig i dette avsnittet å løfte opp igjen Henk Borgdorffs tre ulike måter å drive kunstnerisk forskning (2012, s. 17), for distinksjonen av de to ulike inngangene denne avhandlingen består av: (1) Den *tolkende* inngangen, hvor jeg ser på kunstmøtene utenfra, idet barn møter kunstinstallasjoner. Forskingen har da et fokus *på* kunsten. Og (2) den *performative* inngangen, hvor jeg forsker *i*

kunsten og ser den innenfra, ved at jeg selv utvikler kunstprosjektet. Her blir *artistic research* som metode aktivert. Forskingen har da et fokus i kunsten.

«Bringing together expertise from these two worlds can lead to innovative findings and inspiring insights» (Henk Borgdorff, 2011).

Borgdorff løfter her frem de mulighetene som ligger i å bringe to verdener sammen, og hvor denne sammenstillingen kan by på nye måter å både se og å la seg inspirere.

Kunstnerisk forskning innebærer en viten om kunst, viten om utvikling av kunstnerisk praksis og utvikling av nye kunstneriske metoder. I følge Eisner (2007) kan kunstbasert forskning være den kunnskapen som ligger mellom det som sies og det som utføres. Kunstbasert forskning gir forskeren mulighet til en mer innsiktsfull og dypere dialog i møtet mellom barn og kunst (Eisner, 2007). Men det fordrer at forskeren har en bevissthet knyttet til egen forutinntatthet i selve møtet og dialogen. Det jeg ser og hører, har alltid utgangspunkt i mine forkunnskaper, mine fordommer, mitt blikk, mitt fokus, min interesse, mitt utsnitt og mitt ønske om å fremheve noe med utgangspunkt i mine preferanser, slik den kvalitative forskningen anvender observasjoner til å samle data.

Når jeg skriver, tar selvet mitt, mine erkjennelser, like stor plass som det jeg ser, om ikke større. Min subjektivitet farger alt jeg ser og hører (Selander, 2004). Det jeg ser, vil også tydeliggjøre mitt eget blikk. Når en skriver, tar en utgangspunkt i egne subjektive erfaringer som springbrett for refleksjon, ifølge Ingrid Nielsen (2016). Bresler (2006) hevder som Cixous (2008) at det ikke er all kunnskap som kan forstås gjennom filosofiske tekster; det er deler av den kvalitative forskningen som litteratur ikke kan beskrive. Persepsjonen er til stede både i kunsten og i forskning, persepsjonen utforsker mening og involverer derfor det Bresler (2006) kaller en *re-seeing*, altså viktigheten av å se situasjonen igjen og igjen i ulike vinkler og på ulike måter. Det kan være vanskelig å beskrive dialogen som oppstår i kunsten og gjennom kunsten, den dialogen som ikke kan forklares annet enn gjennom felles kroppslige møter og erkjennelser (Finley, 2005).

Objektene i installasjonen *Be Extended* er utarbeidet slik at de skal gi ulike utfordringer og mulige bruksfunksjoner, og de skal stå frem som selvstendig form. Vi har ønsket å skape skulpturelle objekter som kan fungere som en forlengelse av kroppen og som dermed kan gi en ny kroppslig opplevelse. Bresler (2006, 2011) hevder at den oppmerksomheten kunstbasert forskning har på form, dynamikk, tekstur og andre ikke-verbale kvaliteter gjennom levd erfaring, gjør oss i stand til å koble et dialogisk forhold til kunsten.

Utfordringen kan være å beskrive dialogen som oppstår i kunsten og gjennom kunsten, den dialogen som ikke kan forklares annet enn gjennom felles kroppslige møter og erkjennelser: [...] spaces for dialogues that blur boundaries among researchers, participants, and audiences so that, ideally, roles reverse, and participants lead

researchers to new questions, audiences revert to questioning practitioners, and so forth as all interacting with text (Finley 2005, s. 686). Finley understreker her viktigheten av åpne dialogiske møter som kan gi nye spørsmål til forskeren/kunstneren.

Borgdorff (2011) hevder at kunstnerisk forskning har en direkte tilgang til data-materialet, hvor kunnskap og erfaringer konstitueres direkte gjennom praksis, aksjoner og interaksjoner. Kraften i denne typen forskning ligger i muligheten for en utvidelse av den enkeltes estetiske opplevelse, tanker og perspektiver i møte med kunsten. Helen Cixous (2008) mener at en gjennom et maleri kan fange øyeblikket, og at dette ikke er mulig i en tekst. Når vi møter en tekst vil vi ifølge Umberto Eco (1962/89) forsøke å åpne opp for emosjonene i teksten slik at vi kan knytte det som står i teksten til våre egne erfaringer og følelser. På denne måten kan dette gi oss kontakt med de relasjonene teksten kan skape. Hvis vi overfører dette til alle kunstmøter, både det visuelle, det tekstlige og det kroppslige, vil det bety å åpne opp for at møtene kan bli gjenkjennelige for oss.

Det *visuelle* kan gjenkjennes i denne studien som et konkret verk; veien mot verket er visualisert gjennom foto. Det *tekstlige* tilkjennegis gjennom opplevelser og observasjoner gjennom beskrivelser, som er gjennomgående i kappeteksten, men som gjennomgås som metode i dette kapittelet. Det *kroppslige* opptrer som fysiske møter som beskrives gjennom tekst og bilder, og som nedtegnede spor som viser hvor publikum beveger seg i og rundt installasjonen (*Be Extended: Oslo*).

Når noe ikke vekker gjenklang hos oss, kan det bety at det er vanskeligere for oss å åpne opp for et nærvær, og kunstmøtet kan dermed bli uinteressant for oss. Kunst av i dag handler ikke kun om materialeksplorering og prosess, men i større grad om det som skjer av sosial, politisk og kulturell karakter (Ranci re, 2012b; Gulpinar & Hernes, 2016). Kunst virker så vel på vår persepsjon, v r forståelse, v rt forhold til verden og til andre mennesker, som på våre perspektiver på hva som er eller skal bli. Kunstnerisk forskning bringer kunst ut av institusjonen og akademia, og m ter de offentlige, de personlige og de lokale møterommene, ifølge Susan Finley (2007). Og dermed vil de også bringe med seg noe tilbake inn til akademia.

### 5.2.1 Hva et kunstmøte kan åpne opp for

Gjennom en beskrivelse av personlige møter med kunst, hvor opplevelsen deles av hva et slik kunstmøte kan åpne opp for, kan ikke bare min personlige opplevelse av dette spesifikke kunstmøtet synliggjøres – det kan også åpnes opp for spørsmål om hva det vil si å være i kunstmøter også på et generelt grunnlag, med et åpent fenomenologisk utgangspunkt ved en åpen umiddelbar analyse av den opplevelsen jeg har hatt med verket (se Artikkel 3). Det vil være analysen som kan gi meg denne innsikten om hva et kunstmøte kan åpne opp for, også for et barn. Ettersom min

forståelsesramme endrer seg i et slikt møte, vil det dessuten kunne løfte min forståelse for hva slags læring og erkjennelse et slikt møte kan føre til (Bresler, 2008). Nedenfor beskriver jeg et personlig møte med en veggtegning på et museum:

*Jeg ble interessert i bildet idet jeg så den lille fuglen helt i ytterkanten, i en boks. Jeg stoppet opp og ville ikke gå videre selv om jeg tenkte jeg skulle få en oversikt over hvilke andre bilder det var å se, kanskje det var en annen veggtegning som ventet på meg. Veggtegningen ønsket meg velkommen. Den ønsket alle menneskene som ankom museet velkommen, men de andre besøkende gikk bare forbi. Jeg kikket rundt hjørnet bare for å se om det var noe mer; jeg kunne se at det var mer å se, men jeg klarte ikke å forlate denne veggtegningen som hadde tatt meg så hjertelig imot da jeg entret rommet. Jeg er her helt alene. Ikke helt alene. Vi er alene, veggtegningen og jeg. Eller veggen og jeg. Kontrastene er mangfoldige, den myke penselen mot det skarpe sorte blekket. Jeg sitter rett foran en liten oransje flekk. Først så jeg ikke den oransje flekken. Blikket mitt sklei over veggen, de sorte tegnene på den hvite veggen, men den oransje flekken så jeg ikke. Nå er den rett foran meg, den blinder meg nesten. Når jeg ser på den oransje flekken, for så løfte blikket for å se resten av veggen, så kan jeg ikke se noen ting. Det jeg så da jeg ankom museet, var at veggen var forbundet med gulvet. Jeg tror tegneren ville at tegningen skulle bli en del av fundamentet, steinene som er selve bygningen. Tegningen på veggen gir gjenkjennelige tegn som gjør at jeg tenker på naturen, samtidig som den trekker tankene mine vekk fra naturen. Tegnene er myke, flytende, de går over i det røffe, distinkte, uklare, ferdige, uferdige. Nå vet jeg at disse tegnene er laget for oss som vil møte denne veggen, dette rommet, disse tegnene, disse tankene og disse drømmene. Når utstillingen er over, vil ikke bildet være her lenger, det vil males over, og igjen bli en del av den hvite kuben. Bildet vil aldri kunne gjenkalles ettersom dette bildet møtte denne bygningen akkurat på dette tidspunktet. Veggen vil bli en annen vegg, igjen. Men akkurat nå kommuniserer veggen med meg.*

Det å stå slik og betrakte åpner opp alle sansene. Det er ikke bare blikket som blir skjerpet, men også luktesansen og hørselen. Tiden forsvinner idet en lar seg lede inn i bildet og alle de tegn en mener å se, tegn som gir enkelthistorier og den store historien. Tegn som pulserer, i det de først er der, fremstår som noe viktig, bare for så å forsvinne tilbake og bli borte. Denne tilstanden av å lese tegn, er i konstant endring idet en ser og ikke ser, uavhengig av tid og hvem en er når en ser tegningen. Å se, ånde, kjenne pulsen i tegnene, som endrer seg konstant i møte med tegningen, gir en innsikt i hvordan verden ikke er konstant og derfor heller ikke kan leses konstant.

Dette møtet med veggtegningen er betegnende for hvordan jeg bruker meg selv og mine sanser og observasjoner i kunstnerisk forskning, og hvor min tilstedeværelse som forsker krever min evne til å dreie oppmerksomheten ikke bare til selve fenomenet, men også til situasjonen som helhet – de små nyansene som gjør at situasjonen kan oppleves, leses og erfares på flere vis: egen bevissthet om selve utvelgelsen, det blikket jeg tar med meg inn i møtet, og den lille flekken jeg velger å fokusere på,



på hvilket grunnlag jeg velger denne flekken, og hvilken bakgrunn som gjør at jeg velger dette fokuset (Gulpinar, 2017). Persepsjonen er til stede både i kunsten og i forskningen (Bresler, 2006). Persepsjonen utforsker mening og involverer derfor en *re-seeing*, å se det hele på nytt, se det hele flere ganger for å se det hele på nytt.

Ved å skrive om og reflektere over de kunstmøtene jeg er i og overværer, kan noe løftes frem, stå frem for meg som viktig. Og dette som åpenbarer seg gjennom teksten, som kan hende har gitt meg en ny innsikt eller en ny måte å se fenomenet på, kan innebære at når jeg opplever eller ser andre – i dette tilfellet: barn – i tilsvarende møter, så vil jeg kunne forstå i lys av mine nye refleksjoner.

### 5.3 Metode og etikk

Parallelt med denne avhandlingen har jeg sammen med Anneke von der Fehr laget kunst i møter med barn. På Kontraskjøret ligger det som står igjen etter utviklingen av kunstprosjektet, som fikk sin form gjennom kontinuerlige møter med barn (se Artikkel 2).

Studien hegner om kunstfeltet og barns møte med kunst. Kunstfeltet er en del av mitt virke og mitt kompetansefelt, og dermed er det naturlig at det er dette feltet som blir mitt bidrag til forskningsfeltet. Men en tar også på seg noen briller i disse møtene, som krever at en har en bevissthet om den forskningen en utfører. Kunsten av i dag er gjerne eksplisitt politisk og har et uttalt fokus på den etiske dimensjonen ved et verk eller et kunstnerskap. Når barn får møte *Be Extended* – en installasjon hvor estetisk *form* står sentralt – møter de installasjonen åpent, de ser ut til å gå i direkte kontakt med installasjonen (se Artikkel 2 og 3). Jeg tenker at dette kan knyttes opp til at mange barn har få erfaringer med installasjoner på museum, men flere erfaringer med installasjoner som på eksempelvis lekeplasser. Barn har med andre ord ikke erfaringer og forutinntattheter på samme måte som voksne, som ut fra sine erfaringer og forutinntattheter vil kunne synes at installasjonen ikke er meningsbærende fordi den ikke ligner på noe de har sett før eller kan gjenkjenne på noen måte. Når barns møter med kunst blir behandlet som i denne avhandlingen, fordrer det en bevissthet rundt det *etiske* i *estetikken* en møter, både i barns arbeider og i kunsten som blir presentert for barn.

Kunstnerisk forskning utforsker virkeligheten gjennom kunstnerisk produksjon. Den forsker analytisk på den kunstneriske produksjonen og den forsker kvalitativt i møtet mellom kunstproduksjonen og de som møter verket. I forskningsprosessen er det nødvendig at de dokumentasjoner som fremstår som betydningsfulle, blir valgt ut som sentrale observasjoner og dermed tekstliggjøres som utgangspunkt for det teoretisk-analytiske arbeidet som kan vise frem mot studiens konklusjoner, ifølge Kleven, Hjørdemaal & Tveit (2011). De påpeker videre at det for all kvalitativ forsk-

ning er en utfordring at forskeren er en del av selve prosessen og dermed også av svaret. En kan se det som en styrke i innsamlingen av data, men som en svakhet i analysen av materialet (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

### 5.3.1 Metode – forskeren opplever kunst/autoetnografi

Da jeg var nyansatt i akademia, ble jeg invitert til en forelesning med Billy Ehn (2009). Vi var tre stykker i rommet, og den forelesningen/samtalen vi hadde i det klasserommet, har nok vært grunnen til at jeg har blitt værende i akademia. Billy Ehn (2012) beskriver de metoder han og hans kollega Orvar Löfgren bruker i sine autoetnografiske studier. De har i tiår søkt ukonvensjonelle metoder ut over de man vanligvis finner i vitenskapelige tekster. Dette har de gjort ved å kombinere det de kaller ulike etnografiske materialer – observasjoner, samtaler, aviser, filmer og fiksjoner – for å søke det som i dagliglivet ikke står frem som det mest iøynefallende.

Det har for meg vært svært inspirerende å se hvordan de lar alt de møter og opplever være en del av deres forskning, og hvordan alle disse lagene av opplevelser og inspirasjoner danner grunnlaget for deres forståelser. Ved mine egne møter med kunst har jeg skrevet en logg umiddelbart etter kunstmøtet (møtet med Abramović i Artikkel 3 er et eksempel på dette), som har vært inspirasjon til deler av teksten både i artiklene og i kappen.

Löfgren og Ehn jobber med å anerkjenne alle disse lagene i livet og å gjøre dem til en del av forskningen. De løfter frem bricolage som metode – en måte å ta et skritt tilbake og se det hele med nye øyne. Én måte å gjøre dette på er nettopp å oppleve kunst, lese poetiske tekster, gjøre erfaringer ut over det som er knyttet til selve forskningen, for at det kan oppstå nye/andre innfallsvinkler. Autoetnografi (Löfgren og Ehn, 2011) innebærer å bruke egne minner og erfaringer fra forskjellige situasjoner i forskningen.

Et utgangspunkt i autoetnografi er at forskeren bruker sine personlige erfaringer til å beskrive og noen ganger kritiserer kulturelle oppfatninger, opplevelser, praksis og identiteter (Ellis, 2004, 2009b; Jones, Adams & Ellis, 2010). Ved autoetnografisk praktisering forsøker en å rekonstruere hendelsen en studerer og inntrykkene og stemningen som var til stede under hendelsen. I autoetnografiske studier motive-res forskeren til å bruke egen identitet, liv, følelser for å vise hvordan dette influerer forskningen (Adams & Jones & Ellis, 2014). Det betyr at forskere som gjør autoetnografiske studier, tar i bruk narrativer og fortellinger. Jeg vil understreke at jeg i denne studien bruker autoetnografi i behandlingen av de hendelsene hvor jeg selv opplever kunst, for å få tak i det som kan oppleves som selvfølgelig i møte med hendelsen. Det oppstår noe når jeg detaljert beskriver den kunsthendelsen jeg akkurat har stått i. Som Löfgren og Ehn (2011) skriver, vil det ved denne metoden komme

frem mer enn det en ble oppmerksom på under selve hendelsen: «Men autoetnografien vekker også spørsmål om hvor typisk ens egne erfaringer egentlig er. I neste trinn må det selvopplevde konfronteres med andres erfaringer» (Löfgren og Ehn, 2011, s. 202).

I denne sammenhengen bruker jeg eksempelvis mine egne erfaringer eller narrativer i forbindelse med opplevelsen av nærvær i møte med et verk av Abramović på Henie Onstad kunstsenter til å få et bredere repertoar for bedre å kunne forstå barns nærvær i møte med *Be Extended*. Slike narrative gjengivelser kan bidra til å skape sammenhenger mellom de ulike opplevelsene: vårt følelsesliv i form av de estetiske prosessene vi gjennomgår, og de kommunikative mulighetene som ligger i å sette disse i en sammenheng (van Manen, 2014; Blumenfeld-Jones, 2016).

Dette kan sammenholdes med Eisners (2008) beskrivelse av opplevelse og empati:

Experiencing a situation in a form that allows us to walk in the shoes of another is one way to know one aspect of it. Empathy is a means to understanding, and strong empathic feelings may provide deep insight into what others are experiencing. (Eisner 2008, s. 6).

Dette betyr at forskeren kan få en fornemmelse av hva barn kan oppleve i et møte med kunst ved selv å inneha erfaring og innsikt i lignende møter. Det er forskerens privilegerte posisjon å gi sin tolkning av felles opplevd virkelighet.

Som mange har påpekt, har den autoetnografiske posisjonen en begrensning når det gjelder tolkningen av «resultatene» og analysen, først og fremst fordi den er subjektiv, og at forskeren derfor kan være en feilkilde (Palmgren, 2021) eller en stemme blant mange stemmer. Den autoetnografiske forskeren studerer og skriver basert på forskerens egne perspektiver og erfaringer.

Samtidig eksisterer ingen i et vakuum. Derfor følger det med autoetnografi en etisk side, som ifølge Carolyn Ellis (2007, 2009a) består av at forskeren er i en kontinuerlig dialog med seg selv og tar ansvar for sine handlinger og de konsekvenser handlingene får gjennom sin forskning – herunder den selvkritiske distanse og refleksjon over metodens begrensninger, som autoetnografien innbyr til. Når en skriver om egne erfaringer, innebærer det alltid å skrive om seg selv i relasjon til et møte, som kan være andre personer eller som i denne avhandlingen et verk. Et verk er skapt av mennesker, så det vil bety at i et møte vil det alltid være en relasjon som på en eller annen måte inkluderer en menneskelig relasjon.

### 5.3.2 Metode – Samhandling gjennom installasjonen

Barn i interaksjon med installasjonen er det sentrale i denne studien. Barns stemmer skal lyttes til, og de skal anerkjennes (Kjørholt, 2004; Kjørholt & Winger, 2013),

ikke bare fordi det er demokratisk, men fordi de har noe å bidra med. Interaksjonen og dialogen med barn har i dette forskningsprosjektet foregått gjennom selve installasjonen. Måten jeg har lyttet til barna på har vært gjennom observasjon av deres fysiske møter med installasjonen. Jeg har gjort observasjoner gjennom bilde, tekstlige notater og tegninger, med en bevissthet om at en som forsker løfter frem det en fornemmer gjennom egne erfaringer, verdisyn og forståelsesrammer (Barker & Weller, 2003). Jeg har i denne avhandlingen skrevet om den innsikt det gir meg, men også om hvilken forutinntatthet og hvilke personlige referanser og preferanser som er med meg inn idet jeg tegner skisser av barns fysiske bevegelser i møter med installasjonen. Min kunnskap og innsikt i barnehagens liv og lek gir meg et forståelsesgrunnlag som gjør at jeg blir oppmerksom på handlingene i barnehagen. Men dette er også å lese som et dilemma, ettersom det betyr at jeg tar med meg noen forutinntattheter også på dette området.

Møtene mellom barn og kunstner/forsker har foregått i flere faser. Først gjennom tre formøter med barn jeg kjente på forhånd, og deretter gjennom Oslo Open på atelier, hvor det var i overkant av 100 besøkende på en helg. Senere på Galleri RAM, hvor det var både barnehagebarn med personale i ukedagene og foreldre med barn som kom på museet i løpet av den treukers perioden utstillingen sto. Siste fase kan sies å være *Be Extended*, som de siste to årene har ligget på Kontraskjæret.

### 5.3.3 Metode – Stills

Ettersom denne studien bygger på et kunstprosjekt, vil det være viktig å underbygge teksten med bilder som viser det kunstneriske utviklingsarbeidet. Installasjonen *Be Extended* har en sentral plass i avhandlingen, og utviklingen av prosjektet er grundig dokumentert gjennom fotografier. Et etisk dilemma er utvelgelsen av bilder fra møter med installasjonen. I det offentlige rom, som både på Kontraskjæret ved Rådhuset, under Årsutstillingen for kunsthåndverkene, og på Galleri RAM, kan en ifølge Datatilsynet (20.3.2016) ta bilder av folk i møte med installasjonen. Jeg har opplevd dette som etisk vanskelig og har derfor etterstrebet å ikke ha gjenkjennbare bilder av barn. Jeg har også tatt bilder av restene av barns installasjoner etter at barna har forlatt leken i barnehagen, uten at de selv har vært til stede. Jeg har tatt bilder av kunstmøter jeg har gjort, altså bilder av andres verk, uten at det har vært andre mennesker i bildet. Jeg har i en av artiklene brukt *ett* bilde (fra Årsutstillingen i Fredrikstad) hvor tre voksne er gjenkjennbare. Disse har samtykket til billedbruk, ettersom det samme motivet ble tatt av en fotograf for Fredrikstad blad og trykket i samme avis i forbindelse med utstillingen.

1. Stills fra barnehagen er kun bilder av gjenstander.

2. Stills fra Kontraskjæret er tatt i en vinkel hvor barn og voksne ikke er gjenkjennbare.
3. Stills fra Galleriet på Grunerløkka er brukt med godkjenning fra foreldre.
4. Stills fra Galleri Ram er tatt ved synlig kamera på stativ ved ankomst til galleriet og muntlig beskjed til alle som kom inn eller var i utstillingen i det gitte tidspunktet, om at det kom til å bli tatt bilder og at de kunne forholde seg avholdende til å bli tatt bilde av.

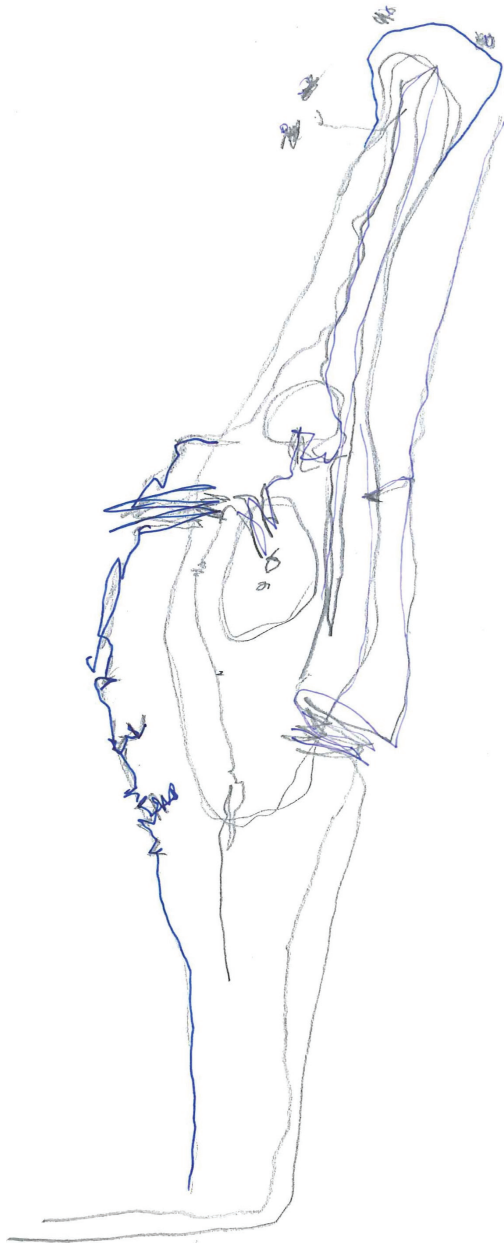
### 5.3.4 Metode – «Mapping it out»

Med inspirasjon fra *Mapping it out* av kunstkurator Hans Ulrich Obrist (2014) har jeg gjort streksskisser av barn og voksens møter med installasjonen *Be Extended*. Strekene viser bevegelse og retning i forhold til hvordan folk har kommet installasjonen i møte.

Strekene som blir igjen på papiret er å lese som et kart. Et kart over barns fysiske møter med *Be Extended*. Det å tegne kan i større grad oppleves etisk, fordi jeg ikke vet hvilke barn som har vært utgangspunktet for strekene. Likevel er det forskerens strek og dermed eget blikk og egen tolkning som ligger igjen sammen med barnets bevegelser som spor på papiret.

Kartet som trer fram gjennom tegningene, av folks bevegelsesmønster i møte med *Be Extended*, sier noe om hvordan de møter verket. Denne metoden er et analyseverktøy for å kunne registrere og synliggjøre gjennom blyantens bevegelser en speiling av de bevegelsene som kan registreres i møte mellom *Be Extended* og betrakter.

Innenfor visuelle fagfelt er bruk av stillbilder og video en vanlig metode, fordi det visuelle enklest beskrives gjennom den direkte speiling et bilde er. En tegnet strek er et visuelt bilde, som i denne sammenhengen skaper et ikke-identifiserbart avtrykk av bevegelser og samhandling, og på den måten visualiserer et utsnitt av handlingene til barnet. I *Mapping it out* blir vi minnet om hvordan kart, i et historisk perspektiv, har vært tegnet subjektivt ut fra tegnerens oppfatning av verden. Dette viser den subjektive oppfattelsen av verden som oppstår gjennom «mapping». Jeg erkjenner at i det jeg holder blyanten. Det samme gjelder bilder: det er mitt øye som velger utsnittet i kameranlinsen. Eksempelet under viser hvordan en «mapping» som viser bevegelser til et barn og en voksen, kan leses i annen kontekst, idet «mappingen» eller streken kan sammenstilles med en tekstlig observasjon av møtet:

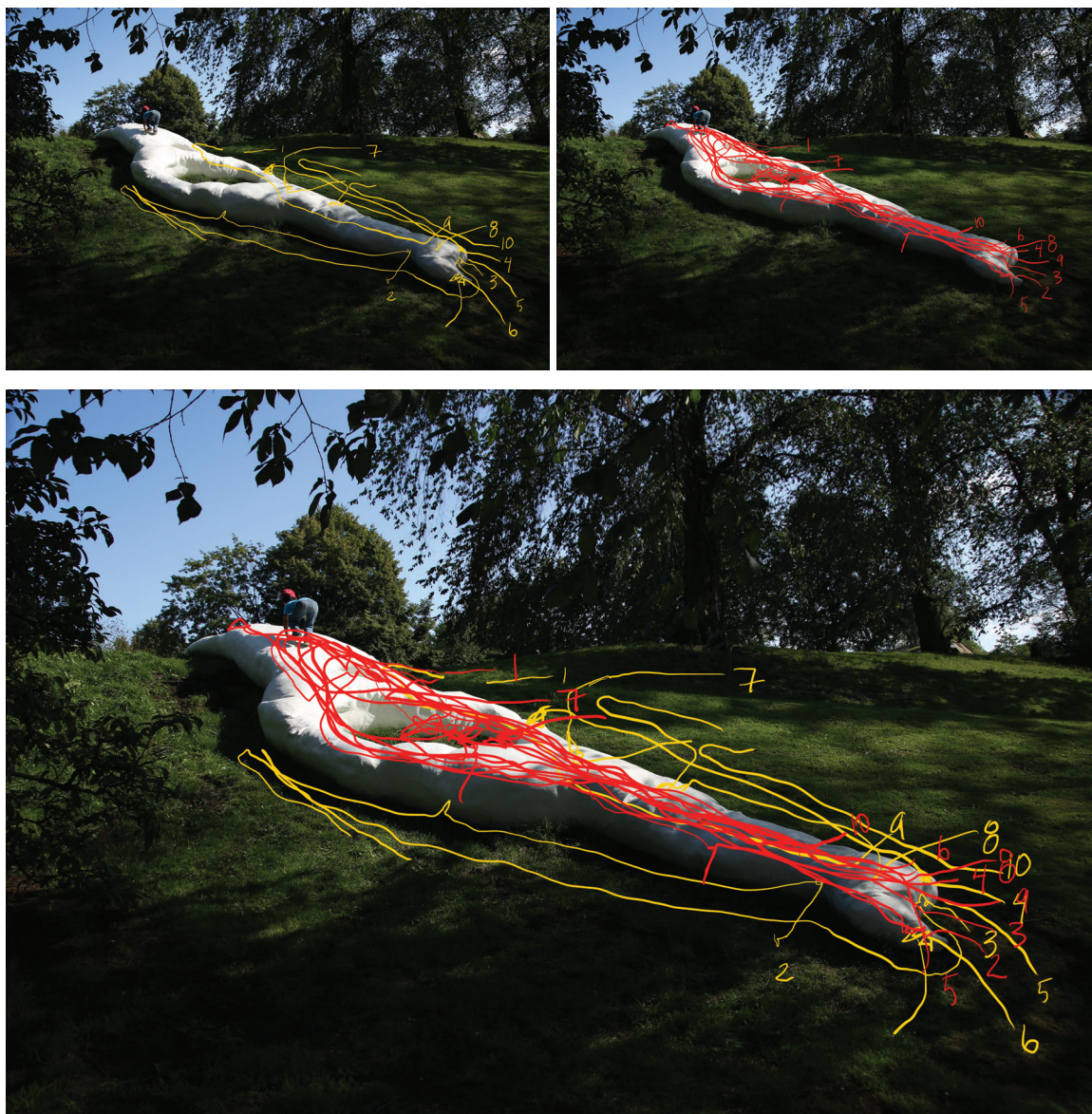


Jeg ser et lite barn som holder hånden til en dresskledd voksen. Idet de går forbi installasjonen, drar barnet i hånden til den voksne i retning av installasjonen. Når de er fremme ved installasjonen, forsøker barnet å klatre opp på installasjonen, den voksne hjelper barnet opp. Den voksne strekker begge armene frem for å indikere at vedkommende vil ta imot barnet om det hopper. Barnet hopper ned igjen med en gang, den voksne holder barnet i begge hender og drar barnet opp i luften. Barnet hopper ned. Barnet klatrer opp igjen, og for igjen å få hjelp til å hoppe ned. Den neste gangen barnet vil klatre oppover skulpturen, hjelper den voksne til, men så kan det se ut som om den voksne vil gå, etter som hen drar armen strak, og vender fronten av kroppen ut fra skulpturen. Barnet viser tydelige tegn på at det ikke vil gå, ved at barnet fortsetter å klatre oppover skulpturen, den voksne følger motvillig med. Med dress og glatte sko følger den voksne den lille oppover betongen. Barnet hopper ned i et av hullene i skulpturen, det er mykt gress der. Det kan se ut som barnet ber den voksne om å sette seg på kanten ved å klappe den ene hånden på skulpturen, så klatrer barnet opp igjen, den voksne kommer med.

FIGUR 5.1 «Mapping» av et møte med *Be Extended*.

### 5.3.5 Overføringer av tegninger over til foto

Jeg har nedenfor lagt de tegnede observasjonene av møtene mellom publikum og *Be Extended* på Kontraskjæret over bilder av *Be Extended*. På den måten vil det kunne vise seg et mønster i observasjonene. Bildet med gule streker viser 10 voksne personer i interaksjon med skulpturen. Bildet med røde streker viser 10 barn i interaksjon med skulpturen. Ved å legge observasjonene fra barns og voksnes møter oppå hverandre, blir det tydelig at barn og voksne inntar skulpturen ulikt.



FIGUR 5.2 Foto 30–32. *Be Extended*: Oslo. Foto: Line Lyngstadaas.

Hvis vi ser disse vandringene på og rundt skulpturen i en *bricolage*-kontekst, kan vi se på vandringene som et intervju, som viser hvordan barn og voksne møter en sosial skulptur i det offentlig rom. *Bricolage* fungerer som metode når en skal få tak i fenomener som ikke lar seg lett kategorisere (Löfgren og Ehn, 2011).

## 5.4 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk handler først og fremst om å beskytte enkeltpersoner fra å bli utnyttet eller utstilt i forskningen. Grunnvilkåret er at forskeren innhenter informert samtykke fra sine informanter. Men dette prinsippet byr på utfordringer når forskningen foregår ute i det offentlige rom: Observasjoner på offentlige steder kan i

et etisk perspektiv oppfattes som mindre problematiske, ettersom menneskene er anonyme (Fangen, 2005, s. 207). Persson og Sellerberg (2011) understreker at selv om de forskningsetiske kravene ikke krever informert samtykke, så fritar ikke dette forskeren fra å behandle materialet på etisk vis. Selv om offentlige plasser kan gi et inntrykk av en masse med mennesker, så består de likefullt av enkeltindivider. Når jeg som forsker registrerer enkeltmenneskets interagering med objektene i det offentlige rom, så stiller jeg et etisk krav til meg selv som forsker om at identiteten til enkeltpersoner ikke skal kunne avsløres.

På Galleri Ram hadde vi en plakate ved inngangen som informerte publikum om at det ville gjøres observasjoner av publikums interagering gjennom notater og stills. Vi har hatt et lett synlig kamera på stativ med en kamerakvinne bak som det første publikum ser når de entrer rommet, og vi har gitt muntlig beskjed til alle publikummere når de har ankommet museet om at det blir filmet og i hvilken ende av rommet de kan bevege seg hvis de ikke ønsker å være en del av observasjonene. Vi har også hatt barnehager på besøk på museet; da har vi verken gjort observasjoner, tatt bilder, eller på noen annen måte vært i interaksjon. Selv om vi har informert publikum, så har vi etterstrebet å ikke ha nærbilder av enkeltbarn eller voksne, slik at ikke enkeltindivider blir trukket frem.

Meldeskjema ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) 20.3.16, som gav tilbakemelding om at det ikke var nødvendig å registrere disse dataene, ettersom det ikke var fare for persongjenkjenning i noe av datamaterialet. Jeg har forholdt meg til de gjeldende juridiske retningslinjene fra Datatilsynet på tidspunktet for innsending. Gjennom hele studiet har det vært viktig for meg som forsker å ivareta anonymiteten til de involverte. Alle bilder som er tatt under studien, er innelåst i en safe tilhørende lederen for prosjektet «*Blikk for Barn*».



## 6 Kunstinstallasjonen *Be Extended*

I utviklingen av kunstprosjektet *Be Extended* står de kontinuerlige møtene med barn sentralt. Vi har ønsket at barns møter med og samhandling med objektene skulle påvirke utviklingen av prosjektet. Det betyr at deres stemmer er å finne i de installasjonene som er vist på utstillinger og gallerier.

Politikk handler i følge Rancière (2012b) om å skape nye relasjoner til det som kan sanses, slik at vi i fellesskap kan redefinere det som er felles for oss. Han hevder det politiske livet står frem som en politisk scene, hvor fellesskapet skal stå. Det siste prosjektet til *Be Extended* er en sosial skulptur som ligger på Kontraskjæret i Oslo. Den ligger til allmen bruk, med rådhusklokkenes kiming i bakgrunnen.

Det kunstneriske grunnlaget for denne avhandlingen har utviklet seg i et pågående samarbeide med Anneke von der Fehr. For å gi et bakteppe for idegrunnlaget og prosjektets utvikling, vil jeg her fortelle min historie om prosjektet *Be Extended* og de dialoger som er oppstått mellom oss i arbeidet gjennom og med materialer mot nye kunstprosjekter. Det er en overhengende sannsynlighet for at denne historien hadde blitt fortalt på en annen måte om Anneke skulle ha fortalt den, men vi kunne også ha blitt overrasket over hvor sammenfallende den hadde vært. Ifølge Billy Ehn (2012) har kunstnere en tendens til å bruke mer subjektive og eksperimentelle måter å søke etter kunnskap på. Samtidig hevder Ehn at flere av disse teknikkene er velkjente for kulturforskere innen etnografi:

The artists switch between a close inspection of the ordinary and a more distant theoretical analysis in a research process that may sometimes comprise a combination of method and confusion (Ehn, 2012, s. 10)

Kunst kan altså sees på som en alternativ form for kunnskapsproduksjon, som til en viss grad har sine egne mål, regler og metoder. Men Ehn mener det er nødvendig å spørre hva kunsten utretter. Og dermed spør Ehn, slik mange gjør: hvordan kan vi vite at kunst er viktig for folk?

## Den dagen det hele startet...

... sitter vi på en fortauskafe i Barcelona med et glass foran oss. Vi er i denne byen med en gruppe studenter fra Barnehagelærerutdanningen på OsloMet. Denne dagen hadde vi avsluttet sammen med studentene i Joseph Beuys *Schmerzraum* fra 1983, på Fundación Bancaria La Caixa. Å tre inn i en installasjon som består av et lite, tett rom hvor alle flatene er dekket med kobber, med kun en lyspære i taket, oppleves på denne måten:



FIGUR 6.1 Foto 33: Joseph Beuys. *Schmerzraum*, (1983). Fundación Bancaria La Caixa, 2014.

*Rommet kjennes varmt, ettersom kroppens varme sendes tilbake av kobberveggene. Kobber leder varme. Dermed oppleves det som at jeg står i et rom som sender varmen og energien min i retur. Rommet oppleves som lydtett, det er kun mine egen hjerteslag jeg hører, og blodet mitt som går gjennom årene. I et rom som dette kan en kun høre to lyder. Den høye tonen av eget nervesystem, og den lave*

tonen av eget blod som sirkulerer. Blodet pumper, og jeg kjenner meg varm, mens lyden av pusten min blir sterkere. Jeg vet at jeg har lært dette av John Cage.

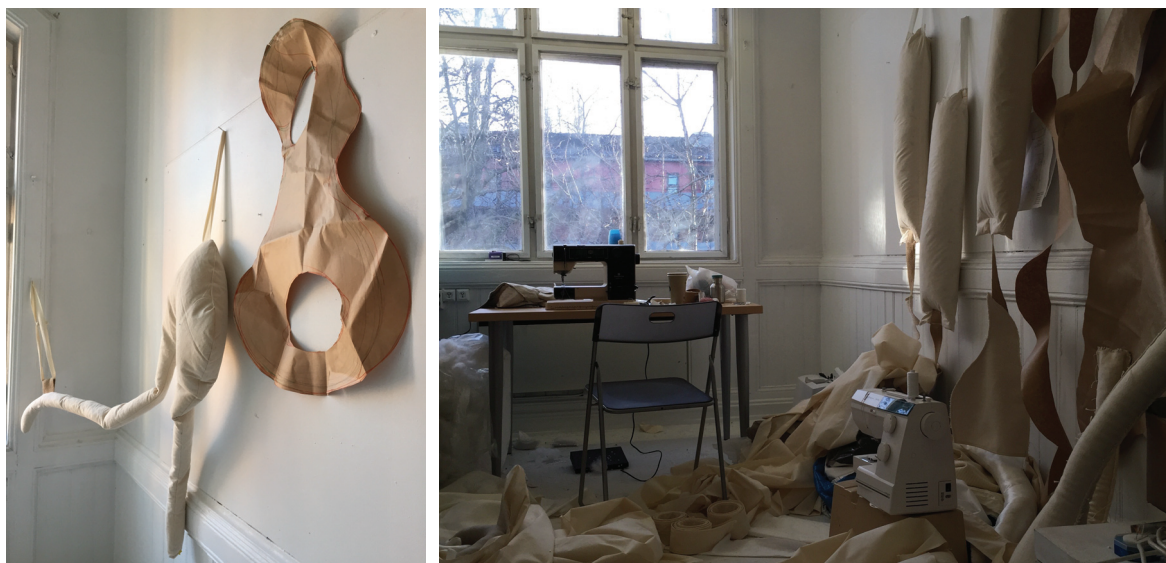
**... no silent exists that is not pregnant with sound**  
(John Cage in Silverman, 2010)

Ukas opplevelser av Barcelonas gater, lukter, kunstopplevelser, er som partikler som har satt seg fast på og i kroppen. Vi puster og tenker Barcelona denne kvelden, som gir næring til kunstdiskusjonen som springer rundt, og frem og tilbake mellom oss. Vi to, Anneke og jeg, har hjerner som aksepterer og forstår hverandres hopp, krumspring, avbrytelser, anekdoter og omveier. Vår måte å kommunisere er vår metode for utvikling av ideer og tanker som fører til felles kunstprosjekter. Vår måte å jobbe frem ideer og prosjekter sammen gjør at vi ikke kan navngi hvem som sa eller gjorde hva i prosjektet, noe som gjerne etterspørres i akademien. Vi har i ettertid skrevet under på at vi har like stort eierskap i den investert tid, tanke og kraft som er lagt ned i selve kunstprosjektet. Denne beskrivelsen av prosjektet kan leses som en inngang til å forstå hvordan slike prosesser kan oppstå i fellesskap og med felles eierskap til de tanker og prosesser som leder frem mot de felles utstillingene med *Be Extended*.

Og denne kvelden i Barcelona kommer vi frem til tanker som blir starten på prosjektet *Be Extended*. Den kvelden på en fortauskafe stiller vi oss spørsmålet: er det mulig å skape objekter med åpen form, som kan gi et større rom for utforskning og lek?

Vi bestemmer oss for å skape objekter som ikke har gitte bruksfunksjoner, altså at de ikke ligner på noe spesielt, eller at de er raskt gjenkjennbare som noe du kan sette et navn på, utover *FORM*, for å se om disse gir større rom for individuelle møter mellom barn og objekter. Altså at det ikke er gitt hva det er, men at det kan bli noe. Jeg har selv opplevd som barn – og jeg har det vel egentlig fortsatt slik – at jeg blir fascinert av gjenstander som har en form eller et uttrykk som kan se ut som om det kan bli noe eller at det allerede er noe uten at jeg enda vet hva det er eller hva det kan bli.

Vi bestemmer oss for å utforske både form og tyngde på objektene, med et ønske om at disse skal kunne utvikle seg videre i møte med barn. Vi bestemmer oss for å starte med en nøytral overflate, for å se om det er slik at objektene da vil stå tydeligere frem som form. Vi ønsker å se om det er mulig å lage objekter som i interaksjon med barn kan gi en opplevelse som en forlengelse av barnet. Og dermed får kunstprosjektet sitt navn: *Be Extended*.



FIGUR 6.2 Foto 34–35. Produksjon av form på atelier på Grünerløkka lufthavn (2016).

På atelieret syr og designer vi enkle former med inspirasjon fra den slitte dukkekroppen med tekstiltorso, sydd og lappet etter lek over år. Vi lar oss inspirere av torsoen på dukken, og lager enkle former i flere ulike størrelser. Noen av formene ser vi for oss at barnet kan tre inn i, nærmest kle på seg. Andre former lager vi så tunge at barnet antageligvis må hale objektet etter seg for å flytte det, og vi lager former som er så små og lette at de kan kastes høyt opp i luften. Men hvordan barna vil interagere med objektene, kan vi ikke vite før dette første møtet. Vi kan forestille oss det, ut fra våre egne erfaringer og ideer, men vi kan ikke riktig vite.

## 6.1 Utvikling av *Be Extended* gjennom kontinuerlige møter

Under utviklingen av *Be Extended* inviterte vi barn til å møte objekter på atelieret på Grünerløkka i Oslo, både i små grupper og gjennom Oslo Open<sup>1</sup>, hvor større grupper med barn i alderen 6 mnd. til 6 år i følge med voksne interagerer med objektene. Vi startet med å lage former som var i en størrelsesorden innenfor 1 × 1 meter, hvor vi var opptatt av at tyngde og overflate skulle kunne gi ulike taktile og kroppslige opplevelser.

Allerede ved de første møtene mellom objektene og barn oppdaget vi at det så ut som om de minste barna var mest opptatt av små detaljer, som selve overflatestrukturen på stoffet når de dro hånden gjentatte ganger over stoffet, eller når de pirket med en finger på de små fjærene som töt ut av objektene fylt med fjær. De største

<sup>1</sup> Oslo Open er et arrangement hvor profesjonelle billedkunstnere og kunsthåndverkere med atelier i Oslo kommune åpner sine dører for publikum; se <https://osloopen.no>.

barna kledde objektene på seg, de dro dem rundt, pakket seg inn i dem, krøp, krålet, slet seg helt ut og brukte masse energi i møte med objektene, for så å finne en avslappende stilling i, under eller over ett eller flere objekter.



FIGUR 6.3 Foto 36. Grunerløkka Lufthavn. Oslo (2016).

*Barnet kommer inn på atelieret på armen til faren sin. Det ligger Be Extended-objekter utover hele gulvet. Når barnet blir satt ned på gulvet, så begynner det å krabbe med en gang. Barnet krabber mellom objektene uten å se til sidene. Så stopper barnet plutselig opp for å se på en liten detalj. Det er en liten fjær som stikker ut av det ene objektet. Barnet pirker med den ene fingeren, fjæret rører på seg og barnet tar fingeren opp og ned. Barnet fordyper seg i denne lille detaljen eller i den bevegelsen som fjæren gir. Så retter barnet seg plutselig opp, tar begge armene ned i gulvet og fortsetter å krabbe mot et større objekt som ligger midt på gulvet. Barnet trekker seg opp etter armene og står nesten oppreist, før det faller ned på rompa.*



FIGUR 6.4 Foto 37. Møte med *Be Extended* (2016).

De to barna kommer sammen inn på atelieret, de ser seg rundt, ser på hverandre og smiler. De begynner å kjenne litt forsiktig på overflaten av objektene, stryker hånden over stoffet. Det ene av barna klemmer hånden ned på to ulike objekter, som for å kjenne på om de er myke. De begynner å løfte på objektene for å ta dem litt bedre i ettersyn. Så begynner de å kaste dem litt rundt, veiver med dem. Snurrer dem rundt, slik at kroppen følger etter. Kaste dem opp i luften. Den ene starter med kastingen. Kaster et lite objekt opp i luften med etterfølgende: «Hoojjj!» Barna ser på hverandre. Den andre kaster også et objekt opp i luften, og sier: «Hoojjj!» De kaster flere objekter; tyngde og størrelse ser ut til å være avgjørende for hvor høyt de klarer å kaste. De roper: «Hoojjj!» De løfter og kaster, gjentar, løfter og kaster som om de blir tatt av situasjonen. Ser på hverandre, objektene, de gjentatte bevegelsene og Hoojjje-lydene. De blir røde og varme i ansiktene og kaster seg ned i de myke objektene, de ruller seg rundt, graver hodet ned i objektene, krabber under. Samler til slutt alle objektene i en stor haug, før de legger seg midt i den og graver seg ned i haugen. Der ligger de helt stille.

Etter disse møtene på atelieret forstår vi at det kan se ut som om de minste barna er opptatt av de små detaljene. Vi bestemmer oss for å lage små «tags», som vaske-lapper og hemper, som kan gjøre det lettere for de minste barna å holde fast i og kunne flytte på objektene. Vi fokuserer også på ulike strukturer på overflatestoffe-



FIGUR 6.5 Foto 38–39. Møte med *Be Extended* (2016).



FIGUR 6.6 Foto 40–41. Møte med *Be Extended* (2016).

ne, og vi jobber for å få frem tydelige sting og synlige reparasjoner, slik at overflatene oppleves som rike på detaljer.

Alt produseres fortsatt i hvitt, slik at objektene kan stå frem som form, så ikke de ulike fargene, altså fargens overflate, skal ta fokus, men selve formen på objektene. Vi bestemmer oss for å lage noen objekter så små at de aller minste kan bære dem med seg. Og vi skaper flere store objekter med flere hulrom, slik at de blir lettere å krype gjennom og tre på kroppen. Større objekter vil kunne gi de største barna den samme opplevelsen som de minste barna av at objektene blir så store at de er umulig å flytte på, og hvor mulighetene åpner seg for å krype under, over eller gjennom.

Det neste møtet mellom publikum og *Be Extended* skjer også på atelier. Gjennom den helgen Oslo Open ble arrangert over hele Oslo (23.–24. april 2016), er atelieret på Grünerløkka lufthavn åpent for besøk. I løpet av disse to korte dagene kommer det i overkant av 100 mennesker inn i atelieret. I anledning av Oslo Open strippet vi atelieret og malte vegger, gulv og tak helt hvite. Da publikum kom, fant de *Be Extended*-objekter liggende strødd utover gulvet. Ingenting hadde fast plass (se Figur 6.7).



FIGUR 6.7 Foto 42. Møte med *Be Extended* (2016).

Vi opplevde foreldrene som like involvert i møte med objektene som barna deres var. I løpet av disse møtene under Oslo Open forsto vi at prosjektet *Be Extended* ikke hadde en aldersgrense. I tillegg forsto vi at de møtene som oppsto mellom de som opplevde kunsten sammen, var av stor betydning. Altså at møtene på atelieret ikke kun handlet om publikums møte med installasjonen *Be Extended*, men i like stor





FIGUR 6.8 Foto 43–46. Møte med *Be Extended* (2016).

grad om de møtene som oppsto blant publikum i møte med installasjonen. Dette gav oss begynnende tanker om *Be Extended* som et møtepunkt, *Be Extended* som den sosiale skulpturen.

Det neste møtet skulle foregå på Galleri RAM (2016) i Kongensgate i Oslo, hvor vi ble invitert til å ha en separatutstilling med *Be Extended*. Idet vi så rommet, forsto vi at det på dette galleriet var mulig å skape virkelig store objekter.



FIGUR 6.9 Foto 47. *Be Extended* (2017).

I prosessen frem mot en separat utstilling utforsket vi rom og form. De tekstile skulpturene hadde en fleksibilitet i seg som gjorde at formen kunne utforskes i stor grad. Bildet ovenfor er det samme objektet som vi ser i neste bilde, og som senere ble den installasjonen vi sendte til Årsutstillingen i Fredrikstad (2017):



FIGUR 6.10 Foto 48–49. *Be Extended* (2017).



FIGUR 6.11 Foto 50. Galleri Ram (2016).

Vi lagde et større objekt på hele 16 meter, som vi så for oss skulle være et gjennomgående objekt som skulle strekke seg gjennom hele rommet.

Vi hang objekter med ulik tyngde fra taket, og vi la større objekter tilgjengelig på gulvet i hele rommet. På den ene veggen hang vi opp alle de små objektene på knagger, slik at publikum kunne ta objektene ned for så å henge dem opp igjen på veggen om de ønsket det. Objektene var i størrelsesorden 30–150 cm. I tillegg hadde vi laget to videoverk som er en del av utstillingen. Altså ble rommet konstruert med utgangspunkt i de formøtene vi hadde hatt på atelier mellom skulpturer og barn.

Allerede under Oslo Open bestemte vi oss for at vi ønsket musikk til installasjonen. Vi inviterte Ylva Gulpinar, som komponerer elektronisk musikk med utgangspunkt i hardingfele. Vi var tydelige på at vi ikke ville legge føringer for komposisjonen, men at vi ønsket at komponisten skulle komponere et verk med utgangspunkt i sitt eget personlige møte med objektene. Etter at komponisten hadde kravlet rundt i objektene, rullet seg rundt, begravd seg i objektene, ble komposisjonen til *Be Extended* skapt.



FIGUR 6.12 Foto 51–52. Galleri Ram (2016).

Med utgangspunkt i observasjoner og levde erfaringer (van Manen, 1990, 2014; Løkken, 2014) hvor barn og voksne har vært i interaksjon med objektene, utviklet prosjektet seg i den retningen som ble vist på galleri RAM (Venezia, 2015; Minitextil-biennalen i Ukraina, 2015; Røst, 2015; Årsutstillingen 2016; Galleri 69, 2017). Objektene på galleri RAM, var i størrelsesorden fra 30 × 30 cm til 16 × 6 meter. De hadde ulik tyngde, ulik overflate, ulik størrelse og form. Noen av skulpturene kunne en «kle på seg», uten at de var plagg. Noen av skulpturene var lette å flytte på mens andre var tyngre eller hadde en størrelse som gjorde dem vanskeligere å flytte på. Overflatene på skulpturene hadde ulike teksturer, men fargen på objektene var hvit, slik at det var objektens form og tyngde som ble det sentrale. I tillegg til objektene var det en musiker til stede under utstillingen, som hadde laget et elektronisk lydbilde med utgangspunkt i den tradisjonelle norske hardingfela. Det ble invitert inn en danser til å være i interaksjon med installasjonen på egne premisser i 20 mi-

nutter hver dag; dette gjorde vi for å aktivere utstillingen. Det var 700 besøkende under utstillingsperioden, og i tillegg inviterte *Be Extended* fire barnehagegrupper daglig i syv dager til galleriet for å møte utstillingen. Møtene med besøkende på galleri RAM danner grunnlaget for videre drøftinger.



FIGUR 6.13 Foto 53–54. Galleri Ram (2016).

Installasjonen på galleri RAM var laget og presentert som objekter som kunne åpne opp for interaksjon om barna ønsket denne kontakten. Objektene lå på gulvet, de hang på veggene i barnets høyde på enkle kroker, hvilket betydde at de lett kunne hekte objektene ned og opp på veggen. Ved ankomst til museet ble mange av barna stående ved inngangen til museumsrommet, hvor det så ut som om de sto og tok inn over seg inntrykket av rommet i sin helhet: lys, musikk, objekter og andre mennesker. Andre barn fikk nærmest ikke tatt av seg jakken før de løp inn for en full undersøkelse av rommet. Noen ble stående midt på gulvet, for så å kikke seg rundt, feste blikket ved noe, kikke rundt, for så å feste blikket igjen. Barn gikk rundt for å kunne se med øynene, ta litt borti, for å kjenne at det var så greit å ta i at de brukte hele hånden for å ta et grep i neste omgang. Noen barn la seg ned på objektene, rullet seg rundt, baste i objektene, krøp under skulpturene, balanserte på dem. Noen slengte seg i objektene, løp fort frem og tilbake mens de slang mindre objekter over hodet, løp fort med objekter hengende etter seg eller rundt seg. Og noen barn ble sittende ved objektene på gulvet, i en avstand som gjorde at tærne kom så vidt borti objektene, enten fordi de selv ville, eller fordi ledsageren hadde satt barnet tett ved siden av seg med ryggen mot veggen. Observasjoner fra galleri RAM viser at mange barn trenger tid for å orientere seg i rommet, og det kan se ut til at de barna som selv får slippe hånden til den de er i følge med, eller som selv får reise seg og gå fra den de kommer med for å undersøke rom, installasjonen og objektene, undersøker objektene grundig, forsøker forsiktig. Kjenner på overflater. Løfter forsiktig på et objekt. Går bort til veggen hvor det henger mange små objekter. Noen hekter ned et objekt for å kjenne på det, for så å hekte det på plass, for så å ta ned et annet objekt, for så

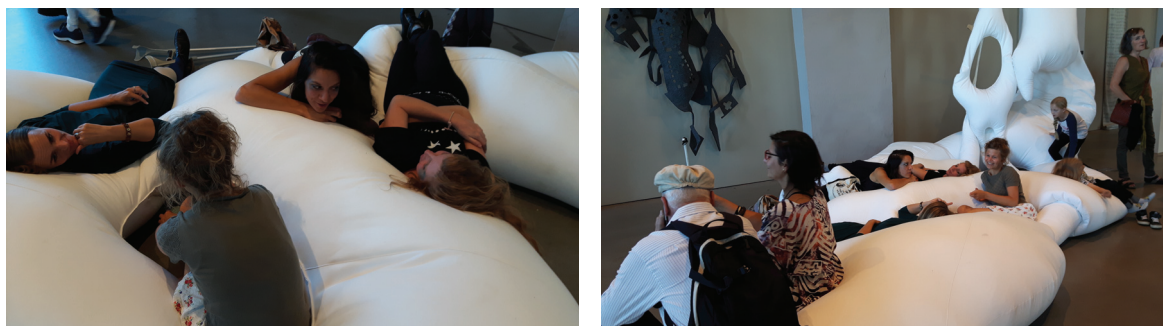
å hekte det på plass igjen. Noen tar et objekt ned, henger det på seg, eller trer det på seg, for så å hekte ned et objekt til, for å henge på seg flere og flere av objektene, slik at barnet til slutt er omslynget av objekter. Noen barn blir stående ved veggen. Ta av seg, på seg, henge opp, ta ned, hvor det kan se ut som om aktiviteten blir så intens at de ikke enser andre rundt seg. Men så kan det skje noe som fanger deres oppmerksomhet – det kan være lyden i rommet som endrer seg, det kan være et annet barn som dulter borti, eller det kan se ut som at undersøkelsene er ferdige. Det er mangfoldige måter å møte en kunstinntallasjon. Tidligere erfaringer, interesser, tilgjengelighet og stemning kan være noen av de faktorene som spiller en rolle når barn entrer et museum for å møte en kunstinntallasjon. Når barnet så møter de større objektene, starter barnet med å kaste seg på objektet, legge seg ned på det, rulle rundt, kikke under, for så å kravle opp i det. Det store objektet har en type fyll som gjør at du synker ned i det når du legger deg på det, og når barnet forsøker å gå på objektet, må streve og bevegelsene går fra kråling, krabbing til å gå. Barnet evner å gå seg vill i installasjonen (Solnit, 2005).

Gjennom utstillingsperioden på Galleri RAM var det 30 barnegrupper i følge med barnehageansatte som fikk møte installasjonen, og i helgene var det stort publikumsoppmøte, med folk i alle aldre. Gjennom alle disse møtene mellom kropper, tanker og objekter, så vi at *Be Extended* har en åpenhet i seg som gjør at samtlige av besøkerne i galleri RAM på en eller annen måte var i interaksjon med objektene. Folk la seg på objektene, krabbet under objektene, la objektene rundt seg. Objektene ble transformert til å bli forlengelser av publikum, og i denne forlengelsen ble objektene bindeledd mellom publikum. Objektene oppførte seg som sosiale skulpturer. Folk snakket med hverandre gjennom blikk, bevegelser, objekter og ord. Kunstneren Joseph Beuys (1974) ideer om den sosiale skulptur innbefatter også et flyktig materiale som tanke, tale og diskusjon, noe som blir tydelig i *Be Extended* sitt møte med publikum på Galleri RAM.

## 6.2 *Be Extended* – den sosiale skulpturen

Neste gang *Be Extended* ble utstilt, møtte installasjonen publikum på *Årsutstillingen for Norske Kunsthåndverkere* (2016) i Fredrikstad. Her stilte vi ut tre store, sammensatte objekter som fremsto som en sosial skulptur. *Be Extended* var det eneste verket i utstillingen som åpnet opp for fysisk interaksjon mellom installasjon og publikum.

Det var her Beuys (1974) tanker om den sosiale skulpturen ble materialisert. Publikum i alle aldre møter objekter og hverandre innenfor en ramme, skapt av to kunstnere med intensjoner om å skape objekter som ikke bare skulle kunne gi en mulig opplevelse av en kroppslig forlengelse, men også gi rom for de tanker og samtaler mellom publikum som fremstår som forlengelser: *Be Extended*. Et møte med *Be Ex-*



FIGUR 6.14 Foto 56. Årsutstillingen for Norske Kunsthåndverkere (2016).

*tended* har dermed flere dimensjoner i seg. Publikum får oppleve skulpturen taktilt og fysisk med hele kroppen. Når publikum legger eller setter seg ned i skulpturen, vil skulpturen formes etter kroppen. På denne måten vil publikum endre skulpturen og skulpturen vil endre publikum, ved at den åpner opp for nye møter. Allerede ved det fysiske møtet kan det vekkes assosiasjoner og tanker om tidligere møter og erfaringer, som blir liggende som et bakteppe hos betrakteren, den som opplever verket. Dette overensstemmer med Laura U. Marks' idé om alle de virtuelle sporene som ligger som et nett i den enkeltes hukommelse:

We move between seeing the object, recalling virtual images that it brings to mind, and comparing the virtual object thus created with the one before us. This viewing process reactivates a viewer's complex of memory-images at the same time that it creates the object for perception (Marks, 2000, s. 147).

Som kunstnere møtes vi altså ikke bare i vår individuelle hukommelse når vi arbeider frem et prosjekt som *Be Extended*, men også i en kulturell hukommelse, ifølge Marks (2000). Mens våre verkerfaringer, ifølge kunsthistoriker Camilla Jalving (2011), er private erfaringer, blir den kulturelle hukommelsen sett gjennom performativitet som linse, et sosialt, kulturelt og historisk anliggende, ettersom våre sansninger som kunstnere ikke angår verket i seg selv, men den situasjonen verket opptrer i, og hvordan publikum møter, leser, forstår og legger betydninger i møte med den sosiale skulpturen.

### 6.3 I møtet mellom materialet og kunstneren

Når jeg i denne avhandlingen ser på de møter som oppstår mellom barn og installasjonen, er ikke materialet installasjonen er laget av uten betydning. Møter med ulike materialer gir ulike erfaringer, muligheter og forståelser.

Gjennom *Be Extended* har vi hovedsakelig jobbet med to materialgrupper. Over lengre tid har vi jobbet med tekstiler. Tekstiler er myke og bevegelige. Når du legger



FIGUR 6.15 Foto 57. *Be Extended* utstilt på Notodden (2017).

deg på et objekt av tekstil, vil den forme seg etter kroppen din. Objektet vil kunne dyttes på, slik at det endrer form; det kan flyttes på, slik at rommet endres; det enkelte tekstilobjektet vil tilpasses i møte med den enkelte kropp. Tekstiler med sin fleksibilitet vil gi publikum en større mulighet til bearbeiding av formen i interaksjonen, enn for eksempel et objekt i betong. I møte med et materiale tilpasser vi oss de mulighetene som ligger i selve materialet. Gjennom de erfaringene vi har i møte med materialene, vet vi hva som er mulig og ikke mulig. Materialkunnskap bygges opp gjennom år i samspill med og i utforskning av materialer. Men noen ganger blir vi nødt til å sprengre grensene for det som ser ut til å være mulig, ved å jobbe med materialet på ulike måter. Et godt eksempel på dette er skulpturen som ligger på Kontraskjæret.



## 6.4 *Be Extended* på Kontraskjæret

Våren 2019, ble ett av de store objektene fra *Be Extended* (12 meter) støpt i hvit betong. Det ligger nederst på Kontraskjæret i Oslo, ned mot sjøen foran Rådhuset i Oslo. Den vil ligge der som en isbre som aldri smelter, og den vil være i et materiale som gir den en kald overflate som ikke vil gi etter for tyngden av kroppene til folk.

Objektet har utseende som et mykt objekt som kan flyttes rundt på, men med sine tonn er det urokkelig. Møtet med dette objektet vil ikke kunne gi folk den samme muligheten for fysisk interaksjon som tekstile varianter av *Be Extended*, men kan kanskje gi publikum noen andre møter og innsikter, både i møte med verket og rommet som også inkluderer Rådhusbygningen.

Kunsthistorikeren Jonathan Crary (1993) løfter frem ideen om en betrakterkategori, hvor det allerede ligger gitte føringer for publikum. Dette kan gi både muligheter og begrensninger. I forlengelsen av Crary mener jeg at det ligger flere begrensninger i dette verket med hensyn til materialutførelsen i betong, men at selve rommet installasjonen er plassert i, byr på flere forståelsesmåter. I et slikt perspektiv er ikke verket kun påvirket av tilskuerens bevegelser, men tilskueren påvirkes også av verket (Jalving, 2011). Det innebærer ikke bare et møte med formen eller materialet, men også med rommet. Idet objektet flyttes ut av galleriet og inn i det offentlige uterommet, får det andre betydninger. En vil kunne ligge på objektet og se utover Oslofjorden, uten å vite at ideen bak verket kom til en varm ettermiddag på en fortauskafe i Barcelona, og at akkurat denne formen på objektet har kommet til gjennom alle de møter *Be Extended* har hatt med publikum på veien mot å bli dette urokkelige objektet. Alle disse møtepunktene har tilfeldigvis brakt *Be Extended* hit til Kontraskjæret, hvor den skal ligge under trærne, med utsikt over Oslofjorden. Den har kommet seg ut av galleriet og ut i naturen. Og det at den har kommet seg ut av gallerirommet, gjør at den blir tilgjengelig for et større publikum.

## 6.5 Prosessen mot et fysisk verk på Kontraskjæret

Det startet som en søknad om et utstillingsoppdrag for Kulturetaten i Oslo kommune. Vi søkte med en prototype i tekstil og la med denne prototypen premissene for den skulpturen som skulle ligge på Kontraskjæret. Da vi startet opp, hadde vi et ønske om å støpe skulpturen i hvit betong, slik at den ble gjenkjennbar som et av objektene i *Be Extended*. Materialet betong ble valgt fordi denne skulpturen skulle ligge ute, og fordi det er et massivt, rimelig og naturlig materiale. Prototypen i tekstil la vi ut på stedet, akkurat slik vi ville at den skulle ligge, men i et annet materiale, for å lage en slags avstøpning av denne. Vi hadde aldri støpt en så stor skulptur tidligere,



FIGUR 6.16 Foto 58. *Be Extended* på Kontraskjæret. (2019).

og etter et møte med Kulturetaten og Byetaten i Oslo ble det avgjort at det skulle være en entreprenør som skulle ha ansvaret for selve arbeidet.



FIGUR 6.17 Foto 59–61. *Be Extended*, Kontraskjæret. (2019). Foto: Anneke von der Fehr

Vi diskuterte på hvilken måte skulpturen skulle bli hvit, og om den i det hele tatt måtte være hvit. Vi mente at skulpturen ville komme bedre frem om den lå hvit mot det grønne gresset, og bestemte oss derfor for å holde oss til hvitfargen. Det var altså et estetisk valg.

Å male den ville kanskje vært den rimeligste løsningen, men da ville den ved slitasje fort bli grå enkelte steder. Vi diskuterte også dette: ettersom vi ønsket at skulpturen skulle være i interaksjon, så ville slitasje i flaten etter publikums interaksjon ligge igjen som synlige spor/møter. Vi diskuterte også med kulturetaten om muligheten for å beholde sporene ved eventuell tagging eller street-art, men dette hadde kommunen en avtale om at ville fjernes om det skulle skje. Hvis skulpturen ble gjennomfarget med hvit pigment, ville den beholde hvitfargen uavhengig av slitasje. Det ble gjort utprøvinger av hvor stor mengde med pigment betongen ville trenge for å bli oppfattet som hvit. Pigmentet hadde en kostnad, samtidig som betongens struktur og sliteflate ville forringes ved for mye pigment.



FIGUR 6.18 Foto 62–64. *Be Extended*. Kontraskjæret. (2019).



FIGUR 6.19 Foto 65–69. *Be Extended* på Kontraskjøret. (2019).

Vi forsøkte med den tekstile prototypen på stedet vi hadde valgt ut sammen med representanter fra Kulturetaten og Byetaten i Oslo. Vi snudde objektet i alle retninger, opp og ned i skråningen, før vi fant ut hvor den skulle ligge. Det ble lagt isolasjonsplater som et fundament til skulpturen, slik at betongen ikke skulle sprekke ved tele i bakken. Det ble lagt inn jordspyd i hele nedre fundament, slik at skulpturen ikke skulle skli. På historisk grunn er det ikke lov med for dype jordspyd; det betydde at det måtte mange flere spyd til.

Entreprenøren vår var forskalingsnekker (dette var av betydning for det videre arbeidet med skulpturen). Etter flere planleggingsmøter bestemte vi oss i fellesskap for at snekkeren skulle lage den nedre delen av skulpturen som en forskaling, først, ved tilpasning, med tynne huntonittplater, senere formet med skum. I denne prosessen lot vi prototypen ligge i en egen kasse på stedet, slik at vi kunne ta den opp og måle med forskalingen. På denne måten forholdt malen seg til originalen, men dette var et nitidig arbeid.

Etter at bunnen for avstøpningen var laget, bestemte vi oss for at den øverste delen av støpeformen skulle lages av epoksy, som er det samme slags materiale som brukes til å støpe båter. Vi la da prototypen opp i den nederste støpeformen og la et plastlag over, før vi begynte å legge flak med epoksy over formen. Den øverste delen av formen ble delt i to og festet sammen med den nederste delen. Det ville blitt for stort trykk for formen om vi hadde fylt opp hele formen med betong i en



FIGUR 6.20 Foto 70–71. *Be Extended* på Kontraskjæret. (2019).

vending; vi anslo sammen med entreprenøren at betongen ville renne ned og utover Rådhusplassen. Det ble derfor lagt inn et arbeidslag som skulle fylle skulpturen for hånd, slik at den ville herde sakte mens formen ble fylt opp med betong.

Da toppformen ble løftet av, så vi at den øverste delen ikke passet til den nedre delen av formen. Det var en stor forskyvning i formen, samtidig som deler av formen manglet og formen ikke var helt fylt opp med betong. Vi snakket med entreprenøren, som mente det ville være umulig å legge til betong på dette tidspunktet i støpeprosessen, ettersom betongen ville skalle av på den opprinnelige formen. Han mente at ettersom betong tørker raskt, så ville det også være umulig å ta vekk de store delene med betong som hadde kommet ut feil. Det som er viktig å huske på, er at vi her snakker om mange tonn med betong.



FIGUR 6.21 Foto 72. *Be Extended*. Kontraskjæret. (2019).

Figur 6.21 viser en detalj av det foregående bilde, som viser utfordringen etter at skulpturen kom ut av støpeformen: forskyvninger i skjøten, og mangel på betong i deler av skulpturen, slik at formen ikke var helt fylt ut. I tillegg hadde plasten som ble lagt i bunnen av støpeformen, gitt dype furer. Bildet viser hvordan vi hadde bearbeidet den nederste delen av skulpturen før «lokket» på den øverste delen ble tatt av dagen etter.

Anneke og jeg ble stående alene med det som så ut til å være en fallitt. Vi brettet opp ermene og hentet det utstyret vi ville brukt i arbeid med stein. Vi fikk oppleve hvordan det er å jobbe mot tiden. Vi arbeidet i to 14-timers dager før betongen var fullstendig herdet. Vi slipte, skar og hakket, og vi la til betong der det manglet. Den

motstanden som lå i betongen, handlet i stor grad om tiden før den stivnet helt, før den ble herdet. For å få dette til måtte vi, som keramiker Camilla Groth (2020) beskriver det, jobbe *med* materialet. Når betongen var fullstendig herdet, var det ikke mer å gjøre. Materialet bestemte når bearbeidingsprosessen av formen var over.



FIGUR 6.22 Foto 73–74. *Be Extended*. Kontraskjøret. (2019).

Når det oppstår en friksjon i møte med materialet, oppfatter vi det gjerne som at materialet gjør motstand, og vi blir på denne måten tvunget til å møte materialet innenfor de grensene som materialet tillater (Groth, 2020). Den ferdige skulpturen ble annerledes enn prototypen. Den skulpturen som ligger på Kontraskjøret, bærer preg av et møte mellom kunstnere og materiale, som har gitt både formen og overflaten et helt annet uttrykk enn den opprinnelig tenkte formen og overflaten. Vi som kunstnere måtte tilpasse oss møtet med materialet i denne prosessen. Antropologen Tim Ingold (2011) løfter frem at kunstneren følger materialenes kraft og flyt – «join with the forces and flows of their materials» (Ingold 2011, s. 213) – altså: følger den mulige korrespondansen som materialene tilbyr, og lar objektet formes i dets egen flyt i forhold til det som kan forventes, fremfor å styre materialet inn i en forutbestemt form. Og denne non-verbale dialogen mellom materialet og kunstnerne er ifølge Groth (2020) å lese som forhandlinger om betydninger gjennom dialogen. Materialene endres gjennom en dialog med oss kunstnere (Ingold, 2011). Men også stedet hvor skulpturen er plassert er av betydning, underlaget i form av jord og gress og hellingen på bakken. Materialet kommer fra et sted, og endres i møte med oss

på Kontraskjæret, og materialet vil ha et videre liv etter at det har ligget på Kontraskjæret som en sosial skulptur, ettersom naturen ifølge Ingold er i stadig flyt, fra en tilstand til en annen. Materialet forsvinner ikke fra jordens overflate, men det endrer karakter med tiden.



FIGUR 6.23 Foto 75–76. *Be Extended*. Kontraskjæret. (2021).

Slitasje og spor etter møter med publikum/barn gir skulpturen en patinering og et fysisk avtrykk og uttrykk som er endret fra den opprinnelige skulpturelle overflaten, men skulpturen som form blir værende. Dette understreker det Cixous (2008, s. 455) hevder: at det er umulig å gjengi øyeblikkets opplevelse i ord. På skulpturen *Be Extended*, ligger øyeblikkets opplevelse i tykke lag; øyeblikkets opplevelse setter spor, som blir teksten som blir innskrevet i skulpturen. Skulpturen med et tynt snølag viser spor av hvor publikum har gått inn i dialog med skulpturen.

Kunnskapen vi fikk på Kontraskjæret, er en type materialkunnskap som vi kan ta med oss videre inn i nye prosesser med raskt herdende materialer som betong. Den installasjonen som nå ligger på Kontraskjæret, har gitt oss som kunstnere en forbindelse til objektet, som vi ikke ville hatt om det lå en kopi av prototypen der. Ingold (2011) hevder at kunstnerens møte med materialet er en personlig prosess, hvor kunstneren utvikler en forståelse for materialenes egenskaper, materialenes tilganger og begrensninger. Og når vi utvikler denne kunnskapen, vokser også vår respekt for materialene. Gjennom nye innsikter og forståelser i møte med materialet vil vi også få større innsikt i våre egne muligheter og begrensninger som kunstnere.





FIGUR 6.24 Foto 77–78. *Be Extended* på Kontraskjæret. (2021).

Ved at *Be Extended: Oslo* ligger i det offentlige rom, er den tilgjengelig for alle. Møtet med omgivelsene og den kraften som beliggenheten har på installasjonen, har sin motsvarighet i kraften som ligger i installasjonen selv, som skiller seg ut fra de naturalistiske skulpturene som ellers fyller området rundt Rådhuset. Etersom installasjonen har en åpenhet i seg og en form som gir muligheter for interaksjon, så gir den en mulighet også for barn til å legge spor gjennom aktivering av installasjonen.



## 7.0 Sammenhengen mellom artiklene

Artiklene bidrar samlet til å øke forståelsen av barns møter med installasjoner gjennom både utviklingen av og møter med kunstinstallasjonen *Be Extended*.

Artiklene bidrar på ulike måter, men det er likevel noen klare koblinger mellom disse tre artikkelbidragene. *Rommet* er av betydning for barns handlingsrom for utforskning og møter med kunst. De *dialogene* som oppstår i møtene mellom barn og verk i det offentlige rom og uterommet, fremstår som sentralt. Når barn gis mulighet til fri utfoldelse i rommet og med objektene på egne premisser, vil dette fremme *nærvær og mening* for barn i møte med kunstinstallasjonen.

Alle artiklene bygger på en fenomenologisk inngang til barns møter med kunst. Jeg har tydelig beskrevet min forskerposisjon som kunstner og forsker i denne avhandlingen, og jeg adskiller meg i så måte noe fra forskere innenfor A/R/Tografi. Min rolle som tidligere barnehagelærer og nå underviser og forsker i barnehagelærerutdanningen bidrar imidlertid til at jeg er opptatt av hvordan kunst og installasjoner også kan fremtre som betydningsfulle i barns barnehage-erfaringer. Dette vil bli nærmere utdypet i den avsluttende drøftingen, men det er viktig å peke på denne sammenhengen også her, ettersom Artikkel 1 retter seg inn mot barnehagen, til tross for at jeg i min egen forskerposisjon ikke har involvert meg som lærer.

### 7.1 Artikkel 1: «Barnehagens rom og handlingsrom»

Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). «Barnehagens rom og handlingsrom». I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (pp. 55–74). Bergen: Fagbokforlaget.

Denne artikkelen handler om rom og barnehager, og om trender som har vært sentrale i utbyggingen av barnehager og som har vært retningsgivende for hvordan barnehager skal se ut. Den handler om det mulighetsrommet som barnehagen som

institusjon kan være for de yngste barna i barnehagen. Artikkelen ser på barnehagerommet i lys av sentrale endringer i barnehagesektoren, og spør hvilke konsekvenser strukturelle, arkitektoniske og romlige endringer vil kunne få for barns fantasiliv, hverdagsliv og handlingsrom i barnehagen. I denne artikkelen spør vi om barnehagerommet er i ferd med å endre karakter.

Ved å se rom fra ulike posisjoner og med forskjellige faglige blikk, reflekterer vi over hvordan forestillinger om konstruksjon av rom skaper ulike handlingsmuligheter for både barn og personale. Vi forsøker å sammenligne barnehagerommet med *den hvite kube*, som opererer med hvite nøytrale vegger eller flater som skal være med på å gi fokus til et bilde eller et objekt i et kunstgalleri (Bürger, 1998). Vi spør om idealet med de hvite flatene også har fått fotfeste i barnehagerommene, og om dette kan være med på å skjule rommets identitet og at selve rommet kan «forsvinne» i nøytrale flater dersom rommet blir redusert til et lokale med funksjonelle flater hvor det er barnet som skal tre frem. Kontrasten til *den hvite kube* er det mer tradisjonelle barnehagerommet, med kroker, flater og dybder, som gir barna steder å gjemme seg i og steder hvor de kan være for seg selv. I *den hvite kube* er det enkeltgjenstanden som skal tre frem. Dersom rommet er strippet for steder å gjemme seg, og tilgangen på artefakter og leketøy er minimal (Kjørholt og Os, 2019), kan det skape vanskelige vilkår for barns tilknytning til og identifikasjon med barnehagens rom og steder. Strukturelle romorganiseringer kan begrense barns handlingsrom og dermed muligheten for lek og kollektive prosesser. Lefevre (1991) skriver at rom ikke eksisterer uten å være aspekt ved det sosiale. Det oppstår en relasjon mellom de barna som trer inn i et rom og som inspireres til å innta rommet, gjennom de handlingene de utøver i lek når de reorganiserer rommet.

Barns møte med rom gjennom to installasjoner løftes frem for å tydeliggjøre barnets forhold til rom. Gjennom kunstinstallasjonen *Be Cubed* (2008) møter barn rom på ulike måter. Vi finner at flyttbare moduler i større grad gir barn mulighet til å skape nye rom i rommet (Gulpinar, 2012).

Vi løfter i denne artikkelen frem Winnicotts (1971) *potential space* som et sted hvor trygg mellommenneskelig kommunikasjon kan finne sted, der det er rom for at deltakerne kan utfolde sin fantasi i spontan og fri lek. For å kunne leke sammen trenger en noe å leke sammen om, og å kunne ha noe å tilby i leken (Guss, 2001). Artikkelen konkluderer med at rom som synliggjør dem som bruker rommet, kun kan tre frem ved at brukerne, altså barn og personale, selv får prege rommet gjennom sine fiktive handlinger. Da vil deltakere i leken tydeliggjøre og løfte frem ulike kvaliteter både i leken og i det institusjonelle livet barna og personalet sammen skal leve.

## **Artikkelens bidrag til avhandlingen**

Rommets betydning og muligheter står sentralt i denne artikkelen, og dette er bringer jeg med meg videre og knytter det sammen med forståelsen av hvordan barna møter rommet på galleri RAM og i uterommet på Kontraskjæret i Oslo i møte med *Be Extended*, og hvordan dette setter barnas fantasi i spill.

## **Hvis jeg skulle skrevet artikkelen på nytt**

Hvis jeg skulle skrevet denne artikkelen på nytt uten Leif Hernes og Nina Winger som medforfattere, så hadde jeg ikke hatt de ulike inngangene i artikkelen som avspeiler de tre forfatternes ulike kompetanser, og som ga oss mulighet for interessante sammenstillinger og diskusjoner. Skulle jeg ha skrevet artikkelen på nytt, ville jeg gått enda dypere inn i den delen av artikkelen hvor min kompetanse ligger: fokuset på rommet og de muligheter og påvirkninger som ligger i barnehagens rom. Det ville også vært spennende å se på museumsrommet, altså «den hvite kube», for å se hva dette rommet har å tilby, for deretter å sammenligne dette rommet med den hvite, romlige barnehagen, for å se om det er noen fellesnevnerer der som kunne gi meg et nytt blikk på hva som kan oppstå i dette rommet.

## **7.2 Artikkel 2: «Be Extended: Oslo»**

Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2020). «Be Extended: Oslo». *Acoustic Space*.

Denne artikkelen utforsker hvordan skulpturelle objekter kan skapes og utvikles i kontinuerlige møter mellom barn og kunstnere. Gjennom kunstbasert forskning utfordres ideen om å skape skulpturer som har en åpen form, som ikke søker gjenkjennelse. Det vil si en form som ikke har en gitt bruksfunksjon, slik at objektene ikke bare oppfattes som en forlengelse av en kroppslig tilstedeværelse, men også kan være et møtepunkt der objektene kan utvide og forsterke det faktiske møtepunktet mellom kunstnerne og publikum. Artikkelen viser hvordan en fra en idé utvikler et kunstprosjekt gjennom kunstnerisk forskning. Datamaterialet består av tegninger laget under observasjoner av fysisk samhandling mellom barn og *Be Extended: Oslo* på Kontraskjæret. Idet objektet løftes ut i byrommet, blir det en del av og integrert i et større rom. Objektet opptrer i dette rommet som en sosial skulptur, en møteplass som også binder sammen og forholder seg til sjøen, bakken, trærne, altså naturen, men også Rådhuset som ligger i dets nære omgivelser. Sosiale skulpturer som *Be Extended: Oslo* skaper møtepunkter der nye dialoger og forståelser kan oppstå.

Teorigrunnlaget til denne artikkelen er hentet fra filosofene Felix Guattari og Jaques Rancière.

## **Artikkelens bidrag til avhandlingen**

... er å hente i dialogene. Det handler om den dialogen som oppstår i mellomrommet mellom Beuys verk *Schmerzraum* i Barcelona (1983), og Anneke von der Fehr og meg; den dialogen som oppsto mellom oss idet vi begynte å fabulere, dreie og spinne mot tanken som blir starten på kunstprosjektet *Be Extended*. Den dialogen som oppstod i det vi begynte å tegne og forme tekstile skulpturer med utgangspunkt i de ideer vi i fellesskap har skapt. Den dialogen som oppstår i det vi møter materialene vi kjøper inn, og de teknikker og kunnskaper vi finner frem i det vi begynner å skape. Den dialogen som oppstår i det vi møter barn som møter objekter vi har skapt. Den dialogen som oppstår når vi møter utstillingsrommet, også det offentlige rom og uterommet. Den dialogen som oppstår i mellomrommet mellom publikum og verket *Be Extended*. Den dialogen som oppstår mellom de som møter *Be Extended* på samme tid. Den dialogen som gjør *Be Extended: Oslo* til en sosial skulptur. Den dialogen vi vender tilbake til ved nye møter med publikum, rom, materialer, dialoger. Disse dialogene er det som er metodene i denne avhandlingen. Autoetnografi og kunstnerisk forskning.

## **Hvis jeg skulle skrevet den på nytt**

Jeg ville skrevet enda mer om dialogene som oppstår, og om hvilken betydning de har ikke bare for utviklingen av det fysiske verket, men også for utviklingen av dialogene og refleksjonene.

## **7.3 Artikkel 3: «Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstillasjonen»**

Gulpinar, T. (Innsendt): «Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstillasjonen». *Jased*.

Artikkelen fokuserer på det nærværet som oppstår i møtet mellom kunstproduksjoner og barn. Ved å beskrive og gjennomtenke hva nærværet kan fremstå som gjennom egne nærværsopplevelser i kunstmøter, samt å se på ulike teorier om nærvær, kan jeg som forsker få en indikasjon om når og hvordan opplevelsen av nærvær kan oppstå for barn i møte med de kunstinstillasjoner jeg som kunstner skaper og legger til rette for. Hans Gumbrechts (2004) og Erika Fisher-Lichtes (2008) tanker og teorier om nærvær danner den teoretiske tilnærmingen til nærværsbegrepet.

Artikkelens empiri er dels et personlig møte med Marina Abramovičs verk *The Method* (2018), som løfter frem nærværets betydning i et kunstmøte, og dels kunst-

installasjonen *Be Extended* (2016–) hvor jeg fokuserer på nærværet i møtepunktene mellom barn og kunstinstallasjonen. Som forsker innehar jeg flere roller i empiriens to kunstmøter: som kunstner bak verket *Be Extended*, som utøver i Abramovičs verk *The Method*, og som forsker i barns møte med kunstproduksjoner. For at kunstmøtet skal gi mening, må verket ha en åpenhet i seg som tilbyr meg som betrakter noe mer enn bare betrakterrollen: det må kunne gi meg en erkjennelse.

Gumbrechts teoretiske forståelsesrammer knyttet til nærvær danner analyseverktøy når jeg ser på møtene mellom barn og installasjonen *Be Extended* på galleri RAM. Det som fremmer nærvær og mening i møte med installasjonen ut fra mine observasjoner, vil være å gi barn mulighet til fri utfoldelse av rom og objekter på barnets egne premisser. For at installasjonen skal kunne gi barn denne muligheten, fordres det at den er av en karakter og er utformet på en måte som gjør at barnet har tilgang til alle deler av installasjonen. For at barnet skal få møte kunstinstallasjonen på en måte som gir mening for barnet i form av erkjennelser, vil det være en forutsetning at ledsageren gir barnet det rommet og den tiden som barnet trenger, så det kan gå inn i møtet med installasjonen på egne premisser.

### ***Artikkelens bidrag til avhandlingen***

Hvis barn gis mulighet til fri utfoldelse av rom og objekter på deres egne premisser, vil dette fremme nærvær og mening for barn i møte med kunstinstallasjonen. Når barn trenger hjelp i møte med kunst, fordi den på en eller annen måte er fysisk er utilgjengelig, så vil dette kunne være forstyrrende.

### ***Hvis jeg skulle skrevet artikkelen på nytt***

Jeg ville hatt en klarere idé om hvor den skulle publiseres, slik at jeg i første runde hadde sluppet å skrive den på en tradisjonelt akademisk måte i forsøket på å få den publisert.





## 8 Avsluttende diskusjon og forståelser

Hovedspørsmålet som ble stilt i denne studien var:

Hvordan kan utviklingen av kunstinstallasjonen *Be Extended* øke forståelsen av barns møter med installasjoner?

### 8.1 Be Present/Nærvær

Gumbrechts teoretiske forståelsesrammer om mening og nærvær i møte med installasjoner har dannet grunnlaget for analysen av barns møte med *Be Extended*. Når jeg bruker Gumbrechts nærvars-begrep som analyseverktøy, har dette sammenheng med opplevelsen av mitt eget møte med Abramovičs installasjon *The method*, som jeg gir en beskrivelse av i Artikkel 3. Jeg opplevde der å plutselig bli truffet av *noe* mens jeg uten syn og hørsel sto midt i installasjonen og kun sanset installasjonen gjennom egen kropp. Dette *noe* ble betydningsfullt for meg og førte til en kroppslig og sanselig opplevelses-*epiphany*. Estetisk intensitet kan komme til uttrykk på ulike måter. Som forsker har jeg kjent på denne estetiske intensiteten gjennom opplevelsen av ulike kunstverk. Denne internaliserte kjennskapen til og kunnskapen om estetisk intensitet gjør det kan hende lettere for forskeren å gjenkjenne øyeblikk av intensitet når de kommer til uttrykk hos barn. Som observasjoner fra *Be Extended* på galleri RAM i Artikkel 3 viser, kan det se ut til at barn gjør ekstatisk løping eller basing, hvor barnet ikke enser omgivelsene, men er fordypet i det kroppslige møtet med installasjonen. Den stille fordypingen, hvor barnet ligger helt urørlig med hodet ned og bena opp i et *Be Extended*-objekt, kan være vanskeligere å oppfatte som noe meningsfylt som kan få betydning for barnet, men forskeren kan få en indikasjon om hva det kan bety for barnet ved selv å ha vært i meningsfylte kunstmøter. For at kunstmøtet skal gi mening, må verket ha en åpenhet i seg som tilbyr betrakte-

ren noe mer enn bare betrakterrollen – den må kunne gi en erkjennelse (Gumbrecht, 2004).

Gjennom forskerens egenopplevelse av fenomenet vil hun kunne forstå andres opplevelse av det samme fenomenet, eller lignende fenomener (Bresler, 2006; Finley, 2007; Gulpinar & von der Fehr, 2016; Gulliksen, 2017), og at opplevelsen er meningsfull for både forsker og barn som opplevere. Nærvær og mening er på denne måten, ifølge Gumbrecht (2004), gjensidig avhengige av hverandre på den måten at all menneskelig kontakt med tingene både har en mening og en komponent av nærvær. I møtet med *Be Extended* kom dette til uttrykk gjennom den intensiteten jeg kunne observere hos barna i måten de beveget seg på og den *fordypning* som jeg har beskrevet ovenfor, men også hvordan blikket til det enkelte barn så ut til å forsvinne innover i møtet med objektet, slik at alt av lyd og bevegelse som foregår rundt ikke så ut til å affisere dem (Artikkel 3). Gjennom en installasjon som *Be Extended*, som gjennom sine mange objekter i ulike format gir rom for møter hvor hele barnets kropp er involvert, kan også nærvær og mening oppstå idet barnet interagerer med objektene med hele sin kropp. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom kropper som spenner seg idet objektet gir motstand gjennom tyngde eller form, eller en total kroppslig avspenning hvor barnet ligger sunket inn/ned i et objekt med blikket innovervendt.

Barnets bevegelser (passasje) gjennom verkets fysiske struktur har betydning for de erkjennelser som oppstår mellom barnet og installasjonen *Be Extended: Oslo*. Slik jeg har sett barn i interaksjon med installasjonen, utforsker barnet ikke bare formen og detaljene ved formen, men også den tidsmessige muligheten som ligger i raske forseringer, hopp og hvile i møtet med installasjonen, som i en passasje (Benjamin, 1959/1992; Krauss, 1990) (Artikkel 2).

Fischer-Lichte (2008) viser også gjennom sine teorier at tiden og betrakterens nærvær er sentrale fenomener i selve møtet med installasjonskunsten. Om barnet opplever det nærværet, er umulig å vite, ut over fokus, involvering, energi og gjentakelser i møte med installasjonen, men jeg kan gjenkjenne dette i mitt eget møte med installasjonene, som jeg viser til i denne avhandlingen (Artikkel 1), og som jeg har registrert gjennom tegninger av barns møte med *Be Extended: Oslo*. Dette fremstår for meg som et nærvær, og på den måten kan det indirekte gi en forståelse av at barnet opplever nærvær gjennom møte med installasjonen.

## 8.2 Kunst grunnleggende politisk

For Rancière (2012b) handler politikk om å transformere sansene våre i et fellesskap, og disse sansene vil ha innvirkning på hvordan vi kommuniserer i samfunnet. Artikkel 2 finner at når kunst åpner opp for nærkontakt – ved at en kan innta den med

hele kroppen, og at den har en beliggenhet som gjør at den når mange – så åpner den også opp for å være en møteplass som når mange som, av ulike årsaker, ikke vil ha oppsøkt objektet på eksempelvis et galleri. Denne tilgjengeligheten i seg selv gjør objektet til en arena hvor sosial ulikhet blir utjevnet. En kan hevde at den kunnskap en har til skulpturer, installasjoner eller kunst, i seg selv vil ha en innvirkning på hvordan en møter denne skulpturen. Men jeg vil fremholde at ettersom skulpturen er utviklet i møter med publikum, og i denne sammenhengen først og fremst barn, så har en gått forbi de forståelsene som ligger hos dem som har bestemte ideer om kunst. Ettersom disse møtene har handlet om lek, hvor det er mulighetene for lek og utfoldelse som har preget objektenes utvikling av form, så er det nettopp dette som ligger på Kontraskjæret. På skiltet ved skulpturen står det at skulpturen er laget for lek og utforsking. Det er likevel slik at det er Anneke og jeg som har tolket og forstått møtene med objekter og barn i utvikling av nye objekter. Det betyr at skulpturen på Kontraskjæret er våre forståelser av barns møter med objekter, som har utviklet seg til *Be Extended: Oslo*.

Verket har i og med sin faste form i betong noen tydelige strukturer. Som Jalving (2011) fremholder, er verket en effekt ikke bare av tilskuerens bevegelser, men også av selve arbeidet. Når en altså møter formen eller materialet, så møter en ikke kun dette alene, en møter også situasjonen – situasjonen der arbeidet vises og måten publikum møtes, leser, forstår og gir mening til møtet med den sosiale skulptur. Når objektet blir flyttet ut av galleriet og inn i et offentlig rom, tilegner objektet seg andre betydninger, konnotasjoner og nye måter å samhandle på (Artikkel 2). Ved at objektet (formen) blir plassert i det offentlige rom, får den noe å tilby ut over det å stå inne på et galleri. Dette handler i stor grad om det omgivelsene i det offentlige rom har å tilby, og den tilgjengelighet og de muligheter som oppstår idet objektet tilbys som en møteplass, idet objektet gir en større tilgang for et møte for alle som kommer forbi. I denne sammenhengen får objektet også en kontakt med naturen – sjøen, som den har en umiddelbar nærhet til – og Rådhuset – ikke bare den makten som ligger i et bygg som dette, men også lyden det enorme klokketårnet har å tilby; larmen fra byen og menneskene, mot lyden av vind og sjø som kommer inn fra fjorden.

Verket er politisk (Rancière, 2012b) og vil ikke bare kommenterer omgivelsene eller samfunnet verket er en del av, men også de mellommenneskelige møtepunktene som oppstår mellom dem som møter verket. Selv om skulpturen er i fast betong, så vil den forandres idet barnet møter skulpturen. Karakteren endres idet barnet berører, klatrer i eller er i interaksjon. Skulpturen er da i endring, ettersom den går fra å være et fysisk kunstobjekt til også å bli en fysisk, estetisk opplevelse i barnet. Gjennom det nærværet som oppstår i barns møte med skulpturen, endres både skulpturen og barnet.

Med denne tanken bygger jeg videre på Gumbrechts (2004) tanker om nærværet. Nærværet oppstår i møtet mellom barnet og skulpturen, men også mellom barnet og de andre kroppene som møter skulpturen på samme tid. Her støtter jeg meg til Csordas' (1993) tanke om det intersubjektive møtet vi har med andre i møte med en skulptur som kan romme flere mennesker samtidig. Det ligger flere aspekter i dette nærværet som skapes og som det åpnes opp for når skulpturen flyttes ut av galleriet og inn i et offentlig rom. Som i prosjektet *Be Extended: Oslo* får da installasjonen andre betydninger og konnotasjoner og tilbyr nye måter å samhandle på, gjennom skulpturens møte med det offentlige åpne rommet (Artikkel 2).

### 8.3 Møter med *Be Extended: Oslo*

Barn stopper ikke opp når de ser installasjonen – de går rett i møte med objektet. Barn har en egen måte å møte installasjoner på i det åpne rom (Artikkel 2). Det kan se ut som om vi tilnærmer oss ulike situasjoner på ulike måter avhengig av alder (Artikkel 3), men kanskje enda mer påvirket av omstendighetene, våre tidligere erfaringer, og i kraft av den vi er.

Det er likevel noen trekk som har kommet frem i de observasjonene jeg har gjort gjennom iakttagelser av barns møter ved *Be Extended* i det offentlige rom. Barn generelt møter installasjonen med en langt mer åpen kroppslig holdning, som kommer til uttrykk ved at de raskt inntar objektene, raskere går i møte med installasjonen, utforsker helheten, for så gå inn på detaljer. De klatrer på installasjonen, utforsker og inntar objektet med hele kroppen, mens de undersøker overflate, ser under, imellom, ser på formen, lengden, dybden, hopper, løper, kaster seg rundt... De gjentagende bevegelsene barnet utøver, gjennom eksempelvis hopp akkompagnert av et lite hvin, gir en indikasjon på at det er en lek som er på gang. Voksne er mer avventende, de utforsker en liten del av skulpturen og ser mer søkende ut. De går rundt, kikker, setter seg på kanten av skulpturen, banker i objektet for å kjenne hva slags materiale den er laget av, de bruker *Be Extended: Oslo* som en slags benk (Artikkel 2). Barn kaster seg inn i møtet, mens voksne går rundt (se avtegninger av hvordan voksne og barn går rundt eller på skulpturen).

Det kan se ut som om ledsagerens interesse for og kunnskap om verk vil kunne være avgjørende for hvordan vedkommende leder barnet inn i møte med installasjonen (Gulpinar, 2012; Hernes 2014; Gulpinar & Hernes, 2016; 2018). Ledsageren kan stå i veien for barns møte med kunst, hvis ledsageren kun viser vei til deler av utstillingen på grunnlag av egne preferanser. *Be Extended* på galleri RAM var åpent for publikum hele uken. Det betyr at det i helgene var stor voksentetthet. Når foreldrene er aktive og søker opplevelser de kan gjøre sammen med barnet sitt (Gumbrecht, 2004), skaper dette trygghet hos de aller minste, ettersom ledsagelse gjennom for-

eldrene vil kunne gi dem muligheten til å bevege seg i et større område enn de gjør alene. Men det er også slik at selv om det er foreldre som er sensitive i forhold til barnets initiativ, så vil møtene i større eller mindre grad ledes av foreldrene. Det kan være slik at de første museumsbesøkene i barnet første leveår gir en trygghet og kunnskap gjennom ledsagelse av foreldre, akkurat slik jeg selv opplevde det gjennom et varmt nærvær av en ledsager i møte med Abramović (2017). Samtidig kan det se ut til at foreldre og barn som møter galleriet sammen, i stor grad møter det på foreldrenes premisser. Foreldre vil oppleve sammen med barnet sitt, de holder gjerne også armene rundt barnet, i det som ser ut som en felles kos. For enkelte foreldre kan det se ut som om det er vanskelig for dem å slippe frem barnet sitt, slik at barnet først og fremst kan få oppleve en interaksjon med verket, for så å søke interaksjon med foreldrene når det selv har behov for det. Når en voksen kommer gående mot installasjonen mens det holder et barn i hånden, så kan det se ut som det er den voksne som fører an, ettersom barnet henger etter i den voksnes hånd. Når den voksne derimot blir ledsaget av barnet mot og i installasjonen, kan det se ut til at den voksne får en annen inngang til objektet, hun blir ledet til å innta installasjonen med hele kroppen. Hun blir nærmest tvunget til det, gjennom barnets interesse for installasjonen og barnets evne til å erkjenne gjennom kroppslige passasjer og nærvær (Artikkel 2 og 3). Dette viser at det er viktig at det skapes og tilrettelegges for møter med verk, hvor deltakerne uavhengig av alder kan oppleve verket på sine egne premisser.

## 8.4 Rommets betydning

Mine observasjoner fra galleri RAM viser at barn ikke bare utforsker objektene i galleriet, men at de også utforsker selve rommet. Jeg ser barnet orientere seg først i selve rommet (Artikkel 2). Barnet løper til alle hjørnene i rommet, barnet løper hele rommets lengde. Det kan se ut som om det er for å få en kroppslig erfaring eller forståelse av rommet før de møter de objektene som har tatt plass i rommet. Vi kan kalle det en orientering i rommets romlighet. Så går barnet i møte med objektene i rommet. Det kan også skje at ved barnet under dets første orientering av rommet, hvor det beveger seg i større tempo, kan støte bort i et objekt og da mest sannsynlig vil stoppe opp for å se på objektet. Barnet kan ende opp med å fordype seg i objektet, som om det har glemt resten av rommet. Barnet kan se innadvendt ut, fordypet i møtet med objektet, som om resten av det som forgår rundet barnet er borte, for så plutselig å bevege seg i full fart videre i utforsking av rommet. Barnet ser seg rundt, som om det orienterer seg på nytt i fart, kanskje for å støte bort i det samme objektet som hun dultet bort i ved forrige runde, for på ny å fordype seg i objektet.

På denne måten kan vi si at kunstinstallasjonen som fenomen har noe å tilby barn som kunstform, ettersom den åpner opp for møter som favner om hele rommet, idet barnet er en del av og gjør seg selv til en del av selve installasjonen. Barnets nærvær, dets måte å møte og å være en del av installasjonen idet det trer inn i den og aktiverer den, gjør installasjonen betydningsfull. Uten barnas nærvær er installasjonen ingenting. Det som fremmer nærværet, er den åpenheten som ligger i installasjonen som fenomen, og det som kan hemme dette nærværet, er de eventuelle begrensningene som kan gis av de andre som er i rommet i form av eventuelle instruksjoner og begrensninger. Slik underbygger Gumbrecht det som jeg løfter frem i Artikkel 3, at barn gjennom sine åpne møter med *Be Extended* ikke bare lar seg fascinere av en åpen form, men møter og investerer hele seg i møtet med installasjonen. Og på den måten vil de kunne oppleve nærvær knyttet til *moments of intensity*.

I det nøytrale rommet, etter modell av idealet om *den hvite kube*, vil barnehagelæreren ha stor innflytelse på hvordan rommet organiseres. Dette vil påvirke rommet og hvilke aktiviteter som kan foregå på samme tid og hvor barna til enhver tid skal eller kan oppholde seg. Dette vil også ha innvirkning på leken og hvilken lek det er rom for. Samtidig er barnehagelæreren prisgitt politiske føringer som er bestemmende for hvordan bygningen er utformet, for økonomien i den enkelte barnehage og avdeling, og for hvordan investeringer i barnehagesektoren indirekte og direkte påvirker de pedagogiske valgene. Når kunstverdens ideal om *den hvite kube* adopteres og hentes inn i barnehagen så vel som i hjemmene våre, så er ideen at hver enkelt gjenstand skal tre frem, og at for mange samlede gjenstander kan oppfattes som rot eller forstyrrelser. Men dette mangfoldet av materialer som kan fremstå som rot, gir muligheter for flere sammenstillinger i leken mot installasjoner, ettersom et mangfold av gjenstander eller objekter byr på flere former og egenskaper som kan vekke ulike interesser og dermed impulser hos barnet i lek.

Artikkel 1 argumenterer for at en oversikt over barnehagens rom og tilgjengelige materialer, og barns mulighet for interaksjon og samhandling, kan gi oss et svar på hvilke rom vi skal bygge og tilrettelegge for i barnehagen. Da er det en mulighet for at barn skal kunne innta mulighetenes rom som kan følge barnas behov, og ikke de tilfeldige trendene for romtenkning i tiden, eller arkitektens eller pedagogens idé om et rom, ettersom et rom som synliggjør dem som bruker rommet, kun kan tre frem ved at brukerne selv får prege rommet.

## 8.5 Barns møte med kunst i det offentlige rom

Idet insallasjonsobjektet blir flyttet ut av galleriet inn i det offentlige rommet, får det andre betydninger og muligheter, spesielt gjennom muligheten for interaksjon og utforskning uten fastlagte føringer eller rammer for møtene, som det kan være tilfelle

i et gallerirom, hvor en eksempelvis vil ta hensyn til at verket ikke skal bli skittent eller at publikum ikke skal lage for mye lyd i rommet. Møtet med *Be Extended: Oslo*, som er situert i uterommet, blir for mange et «her og nå»-møte, ettersom det er en installasjon som en tilfeldigvis går forbi. «Her og nå»-møtet tydeliggjør det nærværet som oppstår i et tilfeldig møte med en installasjon, i det som kan se ut som en tilfeldig lek uten mål og mening, men som i seg selv har en egenverdi (Huizinga, 1938/1955). Installasjoner i det offentlige rom kan gi barn muligheter til å møte kunst på egne premisser, ettersom barnet selv kan velge å gå bort til verket med utgangspunkt i egen interesse (Jorn, 2017). Det betyr at det da er barnet som får gleden av å introdusere voksne for kunst. Installasjonen i det offentlige rom gjennom *Be Extended: Oslo*, har ingen begrensninger med hensyn til å måtte ta av seg skoene først, eller snakke med innestemme, eller legge vekk leverposteiskiva. Dermed gir den barnet mulighet til deltagelse på egne premisser, uten regler og begrensninger. Barn viser i større grad veien til kroppslige møter med verket ved at det intuitivt inntar verket med hele kroppen. Det er tydelig at de leker seg gjennom opplevelsene og passasjen, og slik bekreftes Huizingas (1938/1955) tanker om at leken har elementer som også er å finne i kunsten, som spenning, likevekt, variasjon, rytme og harmoni – de samme elementene som også er å finne i den kunstneriske formen *Be Extended: Oslo*. Det betyr at leken og installasjonen ser ut til å være nært knyttet til hverandre.

Denne observasjonen vil også kunne få konsekvenser for hva vi tenker om barns møte med billedkunst på galleri og museum. De siste årene har bevisstheten rundt barns møte med kunst økt betydelig, likevel er det slik at statusen for å produsere kunst for barn er lav. Nå som det deles ut midler for å lage kunst som også skal være tilgjengelig for barn, blir kunnskap om format og tilgjengelighet sentralt.

## 8.6 Kunstnere og barn leker og utforsker

Det kan se ut som om barn og kunstnere har noen felles måter å leke og utforske på (Hernes, 2017). Denne likheten handler både om den skapende prosessen og om interaksjon med materialer og ved tilstedeværelsen i leke-/skapelsesprosessen. Denne lekenheten og utforskingen kan synes å ha fellestrekk når det gjelder valg av materiale og evnen til å trekke inn det som måtte trenge som er i den umiddelbare nærhet og som kan fylle behovet for å gå videre i prosessen eller leken. Det kan se ut til at det er selve målet med leken og utforskingen som er den store forskjellen mellom det å skape kunst og det å leke. Når barn leker og utforsker, kan det se ut som at det er selve prosessen og leken som er det sentrale, slik at det som ligger igjen etter denne prosessen, kun er spor av at noe har skjedd (Juncker, 2006), mens det for kunstneren er selve verket som er målet for leken, utforskingen og prosessen.

Men det er ikke alltid slik. Barn går også inn i prosesser hvor målet eksempelvis kan være å bygge en hytte av kasser og tekstiler, hvor målet vil kunne være å skape en ramme for en lek. For kunstnere kan eksempelvis et verk innen performance-genren bety at verket eller handlingen skjer der og da, gjennom eksempelvis et måltid med publikum, som i kunstkurator Nicolas Bourriauds performance-middagsselskaper (2007). Da vil det kun være skitne tallerkener og matrester tilbake, altså spor av selve prosessen. Disse distinksjonene kan gi noen forståelser av hvordan vi kan forholde oss til barn og kunstners lek og verk. Denne erkjennelsen vil være viktig å ta med seg inn i arbeidet med barn, i en forståelse om at barnet i den estetiske prosessen ikke nødvendigvis er opptatt av et sluttprodukt.

Utgangspunktet for utvelgelse og sammenstilling av materialer til installasjonen, både hos barnehagebarn og kunstnere, kan i noen sammenhenger fremstå som tilfeldige, fordi det handler om både tilgjengelighet og den interesse objektene eller materialene umiddelbart skaper hos utøverne, enten de er barn eller kunstnere. Det betyr at det også ligger estetiske vurderinger bak komposisjonene (Gulpinar, 2012; Fredriksen, 2013; Waterhouse, 2013). Installasjoner som er skapt med hensikt, og refleksjonen som inngår i arbeidet med å skape en kunstinstillasjon, løfter frem flere dimensjoner, ettersom begrunnelsene for valg av objekter og sammenstilling, plassering i rommet og intensjonene for valgene, er bevisste. Dette handler om at kunstnere har et utgangspunkt, en kunstnerisk kunnskapsbase som gir muligheter for en annen agenda for sammenstillingen som fører til kunstinstillasjonen, enn det barnehagebarn har i sin lek.

## 8.7 Barns installasjoner

Det har ikke vært denne avhandlingens oppgave å kvalifisere barns lek som installasjoner, men å se denne leken som en parallell til hvordan kunstnere jobber med installasjoner kan likevel være en inngang til en utvidet forståelse for barns lek med materialer mot installasjonen.

Kristina Bræin jobber med minimalistiske, romlige og stedsesifikke interaksjoner som kan forstås som installasjoner, hvor hun bruker teip, fliser, plankebiter og gulvbelegg til å lage komposisjoner i rommet. Hun forklarer sin bruk av dagligdagse gjenstander som «radikale omgrupperinger av den minimalistiske abstraksjonens vokabular» (Kroksnes, 2013, s. 95). Installasjonene til Bræin går i ett med rommet, på samme måte som barns sammenstillinger i leken i barnehagen. Barns sammenstillinger er lette å overse om en ikke har et trent øye. Bræin jobber, slik jeg ser det, med disse sammenstillingene, disse små endringene som krever et oppmerksomt og *interessert* blikk (Jorn, 2017). Bræins verk ser med hensikt ut til å være ufullendte, som om de er blitt oppgitt eller glemt. Ettersom hun benytter seg av hverdagslige ting



og byggematerialer, er det parallellt til de materialene barnehagebarn har tilgjengelig. Bræins måte å jobbe på ligger tett på noe vi gjenkjenner fra barns møte med sammenstillinger, og det er derfor lett å se parallellen mellom kunstnerens og barnas tilnærming til materialer og form.



FIGUR 8.1 Foto 79. K. Bræin. *Touch*. (2012). Samtidsmuseet i Oslo.

Det kan synes som om barn jobber intuitivt med det de har av tilgjengelige materialer når de skaper installasjoner i leken. Utvelgelsen av materialer kan tilsynela-

tende se tilfeldig ut, men utvelgelse og anvendelse synes å være basert på det som har vekket deres interesse (Jorn, 2017), i tillegg til materialenes estetiske kvaliteter og muligheter (Gulpinar, 2012; Fredriksen, 2013). Det kan også se ut som om mange kunstnere har den samme tilnærmingen til materialer når de skaper et verk. Verket kan bli til gjennom de materialene som er tilgjengelige og som fanger deres interesse idet de åpner opp for de mulighetene som ligger i det tilgjengelige i møte med den kunstneriske ideen. Kunstneren søker det intuitive, ofte i det planlagte og i det tenkte. Hun har trent på artefaktenes sammenstillinger gjennom den kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom utdanning og kunstneriske virke. Og det er i dette spennet kunstnere utøver sin kunst, som den norske kunstneren Kristina Bræin er et eksempel på. Hennes kunstnerskap viser dette spenningsfeltet, hvor sammenstillingene fremstår som provisoriske og tilfeldige, samtidig som de gir en opplevelse av overveielser (Kroksnes, 2013).

Leken kan også være en inngang til barns møte med kunstinstallasjoner. Dessuten kan leken gi oss en forståelse for kunstneres installasjoner og for hvordan barn i sin lek bruker materialer og former det de finner i sin umiddelbare nærhet. På denne måten kan barns installasjoner være et viktig utgangspunkt og en inspirasjon for kunstneres kunstproduksjoner for barn, slik at de igjen kan inspirere barn til videre lek med installasjoner. Barns installasjoner oppstår i lek, og disse installasjonene er i konstant endring idet leken skrider frem. Men de installasjonene som oppstår i en kunstners lek, har en varig installasjon som mål, og veien dit vil være i konstant endring, akkurat slik som i barns lek.

## 8.8 Fremtidig forskning på feltet

Hadde jeg startet på dette doktorgradsarbeidet nå, hadde jeg jobbet tettere på det økologiske aspektet ved dagens kunst og barn som løftes i Artikkel 2, og som ligger i selve skulpturen *Be Extended: Oslo*, som er en sosial skulptur. Vi er på vei inn i en tid hvor kunstretningen handler mer om økologi, menneskets forhold til naturen og sine omgivelser. Kunst i dag forholder seg til materialene og til de egenskaper, mulige møterom, kontaktflater og dialoger som materialene tilbyr. Håndverket, det at kunsten er laget av en som har en kunnen, kommer tydeligere frem. Materialer, teknikker og utførelse er nå av betydning. Dette kan leses som et svar på konseptkunsten, den idébaserte kunsten, hvor det er ideen alene og konteksten som har vært meningsbærende.

Vi har lenge omgitt oss med masseproduserte objekter i billige materialer, som jeg mener det er vanskelig å få et forhold til fordi vi ikke kjenner historien til objektene. Vi vet ikke hvordan de har blitt til eller hvordan de har blitt bearbeidet. Og når objektene fremstår som tomme for oss, blir de uten betydning, og de omdefineres



FIGUR 8.2 Foto 80–81. En kunstners (Sophie Calle, *Cromatic diet*, 1998) og et barns lek.

som forbruksobjekter som ledd i vår forbrukskultur. De forsvinner dermed lett ut av vår krets av objekter vi føler er en del av et virke eller en gjøren.

Disse tankene ligger også til grunn for utviklingen og gjennomføringen av prosjektet *Be Extended*, som nettopp har oppstått gjennom erkjennelsen om hvordan objektene har oppstått og er blitt kommunisert, og at dette er av betydning for at barn skal ha et forhold til disse. Slik blir kunsten politisk og viser oss vei. Kunsten er på vei mot et sted hvor den vil hjelpe oss til en oppvåkning, hvor de objektene vi eksempelvis har dyrket frem, spikket eller strikket, er av betydning for oss og gir oss en opplevelse av nærvær.

*Be Extended: Oslo* på Kontraskjæret i Oslo lener seg i retning av nåtidens tanker om den bærekraftige kunsten, som omhandler å legge til rette for sosiale møteplasser som kan åpne opp for dialoger – den sosiale skulptur, som også innbefatter flyktig materiale som tanke, tale og diskusjon.

Det er for få kunstinstallasjoner for barn. Mitt fremtidige arbeid skal bestå i mange flere installasjoner for barn. Hadde jeg begynt på denne avhandlingen nå, ville jeg stolt på at den utforskingen og samhandlingen som har funnet sted gjennom og i utformingen av selve installasjonen mellom barna og kunstnerne, i seg selv kunne dannet grunnlaget for avhandlingen, fremfor å gå rundt og rundt det som er essensen i det feltet jeg har interesse for, og kunnskap om: Kunst og barn.

**Del II**

# **Artiklene**



# Artiklene

I det følgende er de tre artiklene avhandlingen er basert på, gjengitt:

## *Artikkel 1*

Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). «Barnehagens rom og handlingsrom». I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (pp. 55–74). Bergen: Fagbokforlaget.

## *Artikkel 2*

Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2020). «Be Extended: Oslo». *Acoustic Space*. (Tidsskrift)

## *Artikkel 3*

Gulpinar, T. (In prosess): «Nærværet i barns møte med kunstproduksjoner». *Jased*. (Tidsskrift)





# Artikkel 1

Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. I L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Red.), *Blikk for Barn* (pp. 55–74). Bergen: Fagbokforlaget.



Artikkel 3

# Barnehagens rom og handlingsrom

*Tona Gulpinar, Leif Hernes og Nina Winger*



**Bilde 3.1.** Barn og rom. Foto: Tona Gulpinar

## Innledning

Denne artikkelen handler om noen spesifikke perspektiver på rom og barns mulige handlingsrom for lek og utfoldelse. Den handler om trender som har vært sentrale i utbyggingen av barnehager, og som har vært retningsgivende for hvordan barnehager skal se ut. Den handler om det mulighetsrommet som barnehagen som institusjon kan være for de yngste barna i barnehagen. Barn

skaper de rommene de har behov for i sin lek, innenfor de gitte arkitektoniske rammene.

Vi ønsker å sette søkelys på barnehagerommet i lys av sentrale endringer i barnehagesektoren, og spør hvilke konsekvenser strukturelle, arkitektoniske og romlige endringer vil kunne få for barns fantasiliv, hverdagsliv og handlingsrom i barnehagen.

Barnehagen er en institusjon med et viktig samfunnsoppdrag, og som vi skisserte i artikkel 1 (Winger, Hernes & Vist), vil institusjonelle strukturer og organiseringsmåter som langt på vei avspeiler politiske prosesser, skape ulike forutsetninger for barnas og personalets hverdag. Gjennom å se på de forutsetningene barnehagen er et produkt av, vil de forståelsesmåter som ligger til grunn for utforming av barnehager, kunne bli tydeligere. Slik vil en også kunne se hvilke kvaliteter ulike rom kan gi for lek og utforsking.

Barnehagesektoren har vært preget av en massiv utbygging og omorganisering. For å kunne imøtekomme alle barns rett til barnehageplass (Barnehageoven 2019 § 12) har det de siste årene vært en rask og omfattende etablering av nye barnehager. Blant annet er det etablert flere store, fleksible barnehager (jf. Buvik, 2003; Seland, 2009; Evenstad & Becker, 2015). Parallelt med nybygging skjer det også en omdefinering av lokaler som anvendes som barnehager, i tillegg til de allerede eksisterende tradisjonelle barnehagene. Barnehager i dag er med andre ord svært forskjellige med hensyn til lokalisering, utforming, størrelse og dermed også organiseringsmåter. Uansett størrelse og organisering: I alle disse ulike typene barnehagerom tilbringer barn og personale hverdagene sine, og lokalene skal kunne fungere som arenaer for lek, læring, tilhørighet og identitetsdannelse.

I denne artikkelen spør vi om barnehagerommet er i ferd med å endre karakter, og gjennom å se på rom fra ulike posisjoner og med forskjellige faglige blikk ønsker vi å bidra til refleksjon over hvordan forestillinger om og konstruksjoner av rom vil kunne skape ulike handlingsmuligheter for barn og personale i barnehagene.<sup>1</sup>

---

1 Forfatterne i denne artikkelen refererer ikke til et felles innsamlet datamateriale, men til data fra andre prosjekter vi har deltatt i hver for oss, i både *Blikk for barn* og andre relevante forskningsprosjekter.

## Den hvite kube – og barnehagerommet

Den hvite kube er skapt som det ultimate utstillingslokalet for samtidskunst, hvor det er gjenstanden som skal tre frem, og ikke selve rommet. Den sies først å ha blitt tatt i bruk av Museum of Modern Art i New York i 1929 (Barker, 1999), hvor de enkelte verkene ble montert et stykke fra hverandre slik at hvert enkelt verk skulle tale for seg selv, uten at det lå ved forklarende eller pedagogiske tekster. Den hvite kube er modernismens foretrukne rom, hvor rommet skulle bekrefte kunstverket som enestående. Ifølge Peter Bürger (1998) har denne retningen verket i fokus, hvor det tilsynelatende nøytrale rommet og modernismens *hvite kube* er sentral.

I det første blikket på barnehagerommet velger vi å sammenligne barnehagerommet med *den hvite kube*. Den hvite kube gir assosiasjoner til rom som kan sammenlignes med det en har tenkt som det ideelle utstillingslokalet, der hvite, nøytrale vegger eller flater skal være med på å sette et bilde eller et objekt i et kunstgalleri i fokus. Vi spør om dette idealet – de hvite flatene – de hvite veggene, det hvite taket, det lysegrå gulvet som skal gi rom for ulike budskap i ulik innkledning, har fått fotfeste også i barnehagerommene. Vi undrer oss over om barnehagerommet som en arena for lek, omsorg og læring kan «forsvinne» i nøytrale flater dersom rommet blir redusert til et lokale med funksjonelle flater, hvor det er barnet som skal kunne tre frem. Kontrasten til *den hvite kube* er de mer tradisjonelle barnehagerommene, som også tilbyr de små krokene og flatene som gir barn muligheter til å gå i dialog med rommets karakter i form av farger, kroker, flater og dybder, og som også gir barn steder å gjemme seg i, kroker hvor de kan trekke seg tilbake og få være for seg selv.

I museumsverden er det kuratoren som bestemmer hvordan kunstgalleriets utstillingsrom skal fremtre, hva som skal vises der, og på hvilken måte det skal vises frem. Det samme maktforholdet finner du i musikkverden, der musikkprodusenten bestemmer hvordan materialet på plata skal lyde og fremføres, og i filmverden eller i teaterverden, der det er regissøren som bestemmer hvor og hvilke handlinger som skal følge på hverandre. Slik vil barnehagelæreren også kunne være den «kuratoren» eller «produsenten» som skaper rom for lek gjennom å definere hvordan rommet skal fremstå, hvilke lydlandskap som får lov å være i rommet, hvilke aktiviteter som kan foregå på samme tid, og hvor barna til enhver tid skal kunne oppholde seg. Samtidig er barnehagelæreren – som

kuratoren, regissøren og produsenten – langt på vei prisgitt politiske føringer som er bestemmende for hvordan bygg er skapt, økonomien i den enkelte barnehage og avdeling, og hvordan investeringer i barnehagesektoren indirekte og direkte påvirker de pedagogiske valgene.

Dette idealet om *den hvite kube* som er hentet fra kunstverden, adopteres også i hjemmene våre gjennom reklame og gjennom hvordan arkitekter og interiørarkitekter er med på å utforme vår verden. I *den hvite kubes* interiørestetikk skal det ikke være for mange gjenstander som står fremme, med mindre de har en spesiell funksjon. I konseptet om *den hvite kube* der det enkelte verket, den enkelte gjenstanden, skal tre frem, gis det lite plass for leketøy, for objekter som skal inspirere til kreativitet og til lek. At det synes å være mindre rom for leketøy i barnehagen i dag, understrekes også av Kjørholt og Os (artikkel 4).

*Den hvite kube* har noen begrensninger med hensyn til hvordan et rom kan innredes og til samme tid være funksjonelt. Et rom som har *den hvite kube* som ideal, kan være krevende å forme etter barnehagens behov. Som en offentlig institusjon finnes det begrensninger på hva en kan kjøpe inn av utstyr og møbler, og størrelsen på rommene er basert på normerte krav som igjen gir rammer for hvordan rommene kan bli seende ut.

Som Seland (2011, s. 26–27) sier, representerer arkitektoniske valg relatert til rom, som organisering, utrusting og innredning, signaler til barnehagedeltagere om hva som er ment å foregå, og det signaliseres også forventninger til barn om hva som er egnet og ønsket væremåte i dette rommet. Seland understreker at arkitektur og innredning representerer koder som sier noe om hva som er mulig og forventet. Ulike barnehagerom vil skape spesifikke vilkår for sosiale prosesser og enkeltbarnets handlingsrom.

Barnehagelærere forventes å kunne skape strukturer og legge til rette for gode prosesser for barns lek og ikke minst ha bevissthet om at det fiktive universet er en viktig arena i barns liv, og at dette er presserende både for barns læring og for barns utvikling. Problemstillingene barnehagelærerne møter, vil imidlertid ofte handle om hvor og når leken skal skje, og hvordan det skal gis rom nok for leken i en travel barnehagehverdag. En annen problemstilling er i hvor stor grad barnehagelæreren skal ta del og være en viktig part i dette universet sammen med barna. Det handler om tid, og det handler om kanskje det viktigste: Hva som kan tilføres av innhold som bekrefter for barna at dette universet er viktig,

og som innebærer en anerkjennelse av det som oppstår i leken, barn imellom. Selv om barnehagelærere tilegner seg kompetanse i å interagere med barn, forutsetter meningsbærende barnehagedager at man har «noe» å interagere med/om – et innhold som betyr noe for det pedagogiske personalet og for barna, og som er viktig og troverdig for de involverte partene.

Hva som er meningsbærende og skaper engasjement, er i endring, avhengig av tid, sted og hvem en samhandler med. Teaterfornyeren Peter Brook (2008) skriver at forsøk på å følge en «oppskrift» når det gjelder estetiske prosesser så vel som lekeprosesser, vil mislykkes. Han tar til orde for prosesser som tar utgangspunkt i «det som skjer, når det skjer, og der det skjer», altså i barns hverdag, der barn samhandler, og der den kreative, nysgjerrige leken foregår. Det er gjennom å reflektere over hvilke muligheter som ligger i øyeblikket, at en ifølge Brook skaffer seg innsikt. For en barnehagelærer kan dette være en arena der en virkelig lærer barna å kjenne gjennom leketema barna er opptatt av, og gjennom hvordan disse tema blir utøvd og formgitt, ved at både pedagogen og barna er utøvere, subjekter og iscenesettere/iakttakere. Det handler om å både kunne være i leken samtidig som en er tilskuer til leken og formgir denne, der det objektive møter det subjektive. Der en ytre objektiv verden er med på å påvirke og skape innholdet i en indre subjektiv verden, representert ved lekerne i det fiktive rommet som skapes lekerne imellom.

## Med blick for de yngste barnas handlingsrom

I forskningsprosjektet *Blick for barn* har vi vært opptatt av sammenhenger mellom varierte organiseringsmåter og kvaliteten på hverdagslivet i ulike barnehagekontekster. I tråd med internasjonal forskning<sup>2</sup> viser vår forskning at barnehagers størrelse og organisering av hverdagslivet får konsekvenser for kvaliteten generelt og for barnas handlings-, samhandlings- og medvirkningsmuligheter<sup>3</sup> (Os & Hernes, 2019). Vi har blant annet sett at i store<sup>4</sup>, fleksible<sup>5</sup> barnehager

2 Se for eksempel Vassenden et al., 2009 og Dalli, 2011.

3 Det materialet det siktes til her, er hentet fra en etnografisk studie i seks barnehager med ulik gruppestørrelse og er dermed ikke generaliserbare data.

4 I dette delprosjektet defineres store barnehager som barnehager med mer enn 120 barn.

5 Med fleksible barnehager forstår vi primært basebarnehager.

kreves stram logistikk, omfattende organisering og detaljert planlegging av hvor barnegruppene skal oppholde seg til enhver tid (Eide, Winger & Wolf, 2019; Os, Eide & Winger, artikkel 2). Eksempelvis har vi sett at barns tilgang til rom (Eide, Winger, Wolf & Dahle, 2017) og på leketøy (Kjørholt & Os, artikkel 4) kan komme til å skape begrensninger for barnas handlings- og samhandlingsmuligheter. Stadige skifter av rom hvor barna kan oppholde seg, tilsier nødvendige forflytninger. Det krever planlegging av tid og rom for at det ikke skal oppstå uro og dårlig flyt i hverdagen. Fleksible barnehager har gjerne åpne løsninger. De har spesialrom som flere skal dele, der raske romskifter forutsetter at det gjøres tydelige avtaler mellom personalet. For at barnehagedagene skal fungere så friksjonsfritt som mulig, fordres det at deltagerne i barnehagen makter å forholde seg til en kompleks hverdagslogistikk (Eide et al., 2019). Evne og vilje til fleksibilitet synes være en kjerneutfordring i både barnehagen og andre samfunnssektorer hvor raske sceneskift og hurtig endrende premisser for organisering av hverdagslivet setter premisser for menneskenes handlingsrom (Kjørholt & Tingstad, 2007; Eide et al., 2019). Som Sennett (2011) sier fordrer komplekse strukturer fleksible mennesker med vilje og evne til å tilpasse seg stadig endrede rammer, krav og betingelser. Dette synes altså i stadig sterkere grad også å gjelde i barnehagen.

## Hverdagsliv, rom og handlingsrom

Forandringer i barnehagestrukturer og organiseringsmåter skaper, som vi har nevnt, endrede rammer om og premisser for barnehagers hverdagsliv. Forenklet sagt forstår vi i denne sammenhengen *hverdagsliv i barnehagen* som daglige møter mellom mennesker i en spesifikk institusjonell pedagogisk setting, i definerte rom og med et spesifikt mandat og spesifikke innholdsmomenter. Institusjonelle hverdagsliv må forstås i lys av politiske, sosiale og kulturelle samfunnsprosesser (jf. Bae, 2018; Østrem, 2018). Eller som Sandywell (2004, s. 178)<sup>6</sup> sier: «(...) everydayness operates as a kind of 'basement' for the macro/micro duality (...)» I hverdagsliv på mikronivå manifesteres og uttrykkes mer eller mindre institusjonsspesifikke handlings- og samhandlingsmønstre, rutiner og fortolknings- og legitimeringsmåter. Ifølge Berger og Luckman (1997)

6 Sandywell bygger her på Truzzi (1968).



fremstår hverdagslivet som en «ordnet virkelighet» som struktureres i sektorer og rutiner, som organiseres i tid og rom, og som opprettholdes (og ev. utfordres) av aktører i spesifikke roller og posisjoner. Hverdagslivet avspeiler også maktstrukturer og prosesser på politisk nivå/makronivå. I dagens barnehagesituasjon synes bildet å være at premissene for en «ordnet virkelighet» utfordres og redefineres. Relatert til barnehagesituasjonen kan vi si at samfunnsutvikling, etablering av større barnehager med andre typer barnehagerom og mer fleksible organiseringsmåter har skapt nye rammer for hverdagslivet, i ytterste form ut fra et ideal som en *hvit kube*. Det er dermed grunn til å spørre om hva som skjer når den institusjonsspesifikke orden og etablerte praksis «uroes» av prosesser fra makronivå. Det kan reises spørsmål om hvilke konsekvenser det vil kunne få for barnas muligheter for vitalitet, ekspressivitet og lek når barnehagens hverdagsliv settes under press (jf. Berge, 2015), og tradisjonelle forestillinger om og idealer for barnehagerommet oppløses eller redefineres i et raskt tempo.

Hva hvis det som er forventet, i stor grad handler om å tilpasse seg stadig endringer, forflytninger, fleksibilitet og tilpasningsdyktighet? Gir det tilstrekkelig ro, overskudd og pågangsmot til kreative, vitale lek- og samhandlingsprosesser?

## Nye barnehagerom – uklare rammer for barnehageliv?

Som antydnet ovenfor kan det reises spørsmål om hvilke konsekvenser de arkitektoniske endringene i barnehagesektoren vil kunne få for barnas daglige virke og utfoldelsesmuligheter. Bjarne Ringstad uttaler i forbindelse med Oslo arkitekturtriennale at arkitektur har konsekvenser for oss alle. Det handler om verdivalg og om livskvalitet, og ikke minst handler det om fremtiden.<sup>7</sup> Slik vi ser det, handler handlingsrom i stor grad om muligheter for å bevege seg rundt i barnehagens rom og å kunne velge hvor en vil være, og hva en vil holde på med. Vi spør om stadige strukturelt planlagte forflytninger og uro kan skape vanskelige vilkår for barns tilknytning til og identifikasjon med barnehagens rom og steder, dersom rommet er strippet for steder å gjemme seg, og tilgangen på artefakter og leketøy er minimal (jf. Kjørholt & Os, artikkel 4). Satt på spissen: Hva hvis barnehagen blir mer og mer som *den hvite kube*?

<sup>7</sup> *Aftenposten*, 8. mai 2009.

## Sted for tilhørighet?

Barnehagens rom kan være steder for handling og samhandling og skape muligheter for å utvikle tilhørighet og forankring. Clark (2013, s. 4) sier det slik: «'Place' is what becomes of space when it is invested with meaning and comes to have some kind of identity in its own right.» Steder skapes gjennom symbolske praksiser og sosialt liv. I tråd med Burkitt (2004, s. 213) vil vi hevde at steder i fysisk/geografisk forstand og de sosiale praksiser som reproduseres og produseres innen spesifikke betingelser, henger nøye sammen: «Thus, social space – the differences between agents – and geographic space – the built environment in which certain practices and relations take place – coexist but are not identical». Stedstilhørighet handler om menneskers mentale og kulturelle tilknytningsprosesser (Paulsgaard<sup>8</sup>, 2015, s. 125). Begrepet sted henspiller på både fysisk sted og sosialt sted. Det å høre fysisk til et sted og kjenne tilknytning synes å være en viktig basis for tilhørighet og meningsskaping. Barn er også selv aktive bidragsyttere i å skape sine steder. Nordtømme (2012, s. 326) hevder at barn *gjør* sted gjennom sine aktiviteter og lek med tilgjengelige artefakter. Hun sier: «Children are *doing* space in the sense that children create activities and actions and interplay with artefacts» (s. 319). Imidlertid vil barn, som vi har påpekt i denne artikkelen, gis ulike handlingsrom og påvirkningsmuligheter i forskjellige kontekster.

Tisdall og Punch (2012) sier at stramt strukturerte og restriktive kontekster kan skape begrensede handlingsrom (*'thin' agency*), mens kontekster med større frirom og færre restriksjoner skaper andre muligheter for barn (*'thick' agency*) (s. 225). Konsekvenser av ulike typer regler eller restriksjoner har vært tydelige i *Blikk for barn*. Vi har, særlig i store barnehager, sett eksempler på at barns handlingsrom har vært fysisk begrenset gjennom kroker på dører, innlåste leker og andre tiltak som i stor grad har vært begrunnet som nødvendige sikkerhetsforordringer. Blant annet har restriksjonene vært relatert til utfordringer med å skape trygghet og oversikt i logistisk krevende situasjoner (Eide et al., 2017). Rent strukturelle romorganiseringer vil altså kunne begrense barnas handlingsrom og dermed også barnas muligheter for lek og kollektive prosesser.

---

8 Paulsgaard har studert ungdom og stedsproblematikk og snakker med andre ord ikke om barnehagen som sted.

## Lost in space?

Barnehagens strukturer, organiseringsmåter, rytmer og artefakter er viktige markører for de kollektive prosessene i barnehagen. Markstrøm og Halldén (2008) uttrykker dette slik:

Schedules, activities, and artefacts are designed for the collective. Accordingly, being a member of a group and a collective and taking part in the organized activities is the dominant discourse in this setting and can be seen as a restriction to, or an obstacle to, children's individuality. (Markstrøm og Halldén, 2008, s. 4)

I fleksible barnehager hvor det er store arealer, mange mennesker og raske sceneskift, er det med andre ord grunn til å spørre om barna vil måtte være i en mer eller mindre konstant tilpasningsprosess, og hvor opplevelse av tilhørighet vil kunne være avhengig av hvilket rom de er i, hvem de oppholder seg sammen med, og hvilket handlingsrom de tilbys. Som vi har nevnt, handler tilhørighet også om *tilhørighet til rom og steder*. Granberg (2001) mener at barnehagen gjennom å skape harmoniske rom kan legge til rette for et miljø hvor hele barnet får utvikle seg. Kernan (2010) hevder at tilhørighet handler om å finne et felles handlingsrom (*common ground*), og knytter dette både til et sosialt fellesskap og til tilknytning til felles rom/sted, og argumenterer for å se barns identitetsdanning i lys av både sosial og materiell tilhørighet. I tråd med Gecas (1981) vil vi hevde at det å erfare tilhørighet er viktig for barn, ikke minst i en institusjonell setting. Vi vil argumentere for at når det gjelder små barn handler tilhørighet også om muligheter for å *kjenne seg hjemme*. Gjenkjennelse, ro, kontinuitet og tid vil kunne være en viktig basis for tilhørighet og identitet (Winger, 1984; 2008). Med stadige forflytninger gjennom barnehagedagen vil barn i ytterste konsekvens kunne bli «lost in space», noe vi mener å ha sett eksempler på i store, fleksible barnehager hvor vi har sett enkelte barn som vandrer alene over tid (Eide et al., 2017). Det er grunn til å vurdere om det i store barnehager vil kunne være utfordrende for småbarn å orientere seg og finne en trygg base som kan gi grunnlag for vital utforskning av stedstilhørighet – og dermed identitet gjennom selvtutfoldelse og lek med andre. Men, det er selvsagt flere aspekter enn størrelse på rommene som avgjør om barn skal kunne etablere fellesskap. Det handler

om hvilke sosiale og relasjonelle prosesser som kan skapes. Store rom kan også gi muligheter for eksplorering og lek som små barnehagerom ikke åpner for.

## Det muliges rom

Vi viser igjen til Clark (2013, s. 4), som sier at: «'Place' is what becomes of space when it is invested with meaning and comes to have some kind of identity in its own right.» I denne konteksten er det nettopp gjennom sine handlinger at barn skaper sine fiktive univers i sin egen lek. Dette kaller psykiateren Donald W. Winnicott *det muliges rom*, eller *potential space*, som er et begrep han bruker for å beskrive et «sted hvor vi kan erfare livet, et rom hvor vi kan utfolde vår kreativitet» (Winnicott, 1991, s. 104).

Det muliges rom er der barn utforsker, der barn finner sin tilhørighet, og der barn kan sette sine tanker om liv og mening i spill. Det er i *det muliges rom* at barn skaper mening og gjennom sine handlinger skaper identitet (Clark, 2013). I den dramatiske leken som foregår i dette rommet, gis det mulighetsrom for at barn kan være seg selv. Det vil si at de i sitt fokus og sin tilstedeværelse er altomsluttet og oppslukt i sitt leketema.

Leken har en form som forholder seg til de fysiske omgivelsene leken foregår i. Johan Huizinga (1949) beskriver lek og kunst med de samme begrepene; lekens estetikk og kunstens form består av spenning, likevekt, variasjon, rytme og harmoni. Akkurat de samme begrepene en arkitekt vil kunne bruke for å beskrive et rom eller et byggverk. Utformingen av rommet er viktig for barnets lek, der de formalestetiske elementene skal spille med hverandre. Rom kan være gode å være i, og rom kan inspirere til den kreative utfoldelsen som leken er.

Man leker forskjellig i forskjellige rom. (Barn, 5 år) (Gulpinar, 2012)

*Det muliges rom* trenger åpninger og muligheter, og det trenger beskyttelse. Det fysiske rommet som omgir barn, bør kunne tilby en beskaffenhet som kan skape gode forutsetninger for å kunne tre inn i *det muliges rom*. Hva dette er, vet vi heldigvis ikke. Men det vi vet, er at pedagoger som forstår dette rommet, og som har levd og fremdeles kan leve i dette rommet, er uendelig verdifulle for barn. Mulighetenes rom har barnets behov for lek, utforskning og beskyttelse i fokus.

En kartlegging av barnehagens rom og tilgjengelige materialer, barns mulighet for interaksjon og samhandling, vil kunne gi oss et svar på hvilke rom vi skal bygge og tilrettelegge. Barn skal kunne få innta dette mulighetenes rom som kan følge barnas behov, og ikke de tilfeldige trendene for romtenkning i tiden eller arkitektens eller pedagogens idé om et rom. Et rom som synliggjør dem som bruker rommet, kan kun tre frem ved at brukerne selv får prege rommet.

## Det sosiale rommet og det fysiske rommet

Kristian Larsen (2005) hevder at vi ved å være del av en kultur lærer oss hvordan vi både intellektuelt og fysisk skal forholde oss til rommet. På denne måten vil det legges føringer for rombruken. Det betyr at rom også skapes gjennom sosiale relasjoner. Lefevre skriver om sosiale prosesser som romlige. Han hevder at rom ikke eksisterer uten å være aspekt ved det sosiale. Han sier videre at ulike samfunn til ulike tider har utviklet og skapt bygg ut fra ulike forståelser av rom (Lefevre, 1991, her fra Birkeland, 2012, s. 52). Richard Schechners (2003) tanker om at kunsten oppstår i møtepunktet mellom verket og betrakteren, er da i nær relasjon til tanken om at rommet også har en karakter som er sosialt situert. Det oppstår en relasjon mellom de barna som trer inn i et rom og inspireres til å innta rommet, og gjennom de handlingene de utøver i lek når de reorganiserer rommet.

Dette leder hen til hvordan kunstverden gjennom kunstkuratoren Nicolas Bourriaud (2007) forholder seg til en sosial situasjon der et lignende begrep blir brukt: relasjonell estetikk. Dette begrepet brukes om kunst som forutsetter at publikum deltar aktivt i et verk ved å utføre en bestemt oppgave i kunstrommet eller utstillingsrommet. Begrepet brukes vanligvis for å problematisere kunstnerens og publikums deltagelse og direkte engasjement i lokale politiske eller sosiale situasjoner (Bourriaud, 2007; Danbolt, 2014). I vår sammenheng er det tydelig at vi både i situasjoner med «tilrettelagt impuls» og i situasjoner med «tilfeldig impuls» både har et sosialt aspekt så vel som et kreativt aspekt og som barn er med å gi innhold til gjennom å skape fiktive rom eller *det muligens rom* i sin egen lek.

## Rommets beskaffenhet som utgangspunkt for mulighetenes rom

Vi vil her vise til to møter mellom barn og rom som løfter frem barns muligheter til å skape «nye» rom, og vi forankrer dette i en argumentasjon for at barn er i stand til å skape de sammenhengene og de rommene de har behov for i sin lek. Dette vil kunne være et utgangspunkt for nødvendigheten av at barn gis handlingsrom og kan delta i utformingen de fysiske rommene de skal leve sine liv i. Det første møtet handler om en tilfeldig impuls (Gulpinar, 2012), der en barnegruppe på tur i skogen tilfeldigvis møter en haug med vedkubber på en åpen plass. Det andre møtet viser barn i møte med en tilrettelagt impuls (Gulpinar, 2012), som er en kunstinstallasjon med flyttbare moduler som er tilrettelagt for interaksjon.

### 2. Byggelek – eller landart?



**Bilde 3.2.** Romlig lek med trekubber. Foto: Tona Gulpinar

På en skogstur med en friluftsbarnehage på 15 barn i alderen 3–5 år kom barna til et skogholt hvor det lå vedkubber utover skogbunnen. Vedkubbene lå der som et uorganisert materiale idet barna startet med å jobbe/leke med sammenstilling av vedkubbene. Det så ut som de organiserte vedkubbene slik de allerede hadde erfaringer med gjennom lek med klosser i barnehagen. Ti av barna startet med å bygge seg egne områder, organisert som rom i et hus eller som en slags ramme rundt seg selv, en avgrensning rundt egen kropp. Ettersom rommene de bygde, støtte

fysisk mot hverandre, valgte barna å samarbeide om å skape overganger fra et hus til et annet. (Gulpinar, 2012)

Lekemiljøet som barna konstruerte, kan være eksempler som ligger nært opp til kunstnerens installasjoner, som handler om å skape form ved å organisere objekter i et rom. Som før nevnt beskriver Huizinga (1949) lek og kunst med de samme ordene: Lekens estetikk og formelementer består av spenning, likevekt, variasjon, rytme, harmoni. Eksempelet med vedkubbene viser at barnehagebarn på lik linje med en kunstner kan ha et bevisst forhold til rom og kan planlegge og skape form gjennom hvordan objekter er organisert i et rom. Her blir organiseringen og «estetiseringen» av rommet et uttrykk for barns kreative lek.

## 2. *Be Cubed – møte med en kunstinstillasjon*



**Bilde 3.3.** Be Cubed på Henie Onstad kunstsenter. Foto: Tona Gulpinar

Den romlige installasjonen «Be Cubed»<sup>9</sup> besto av fire kuber og hadde fire ulike sanselige universer, med fysiske ganger mellom kubene. Flere hundre barn var innom kubene på 2 x 2 meter hvor kunstnerne hadde skapt en installasjon som åpnet opp for interaktive møter. I kubene kunne barna kjenne på store is-sylindere som smeltet, og hvor dryppene fra isen landet i store oljefat med mikrofoner som laget smeltelydene store. Det luktet tjære av maleriene, og det knaste under bena når de gikk over gulvet. Barna laget

<sup>9</sup> «Be Cubed» ble vist på Henie Onstad kunstsenter i 2006 og var et samarbeidsprosjekt mellom Thomas Widerberg, Vigdis Storsveen og Tona Gulpinar.

musikk i en av kubene ved å dulte borti skulpturer, trykke frem ulike lyder, skape nye lyder gjennom mikrofoner. De flyttet på steiner, samlet steiner. Noen barn stoppet opp kun i én kube, undersøkte nøye hver krok, hver detalj, og kom seg kanskje ikke videre til de tre andre kubene. Andre barn løp mellom kubene, dultet borti vegger og objekter, falt på gulvet, kanskje med en hensikt, for så å løpe videre, kanskje for å erfare de fysiske møtene eller de fysiske sperringene.

Barn møter rom på ulike måter. Hva som skjer i møte med installasjoner, kan ikke forutses, og ingen møter er like. Erfaringer fra dette prosjektet har vist at flyttbare moduler i større grad gir barna muligheter til å skape nye rom i rommet (Gulpinar, 2012), og er med på å gi barna direkte fysiske erfaringer med romlige aspekter så vel som at de kan bli inspirert til å endre rommets geometri.

## Et fristed

Begrepet «the potential space» ble lansert av Winnicott (1971). Begrepet er brukt av mange som har hatt en særlig interesse for barns dramatiske lek, og på norsk har det gjerne vært kalt *det muliges rom* (Reistad 1984; Kristensen, 2015; Guss, 2015). For Winnicott var dette begrepet i essens et uttrykk for et «sted» for trygg mellommenneskelig kommunikasjon der en spontant og fritt kan leke sammen med andre.

Tanken på *det muliges rom* tilsier at uansett arkitektur og rammer er det mulig å tilrettelegge for at dette «rommet» kan fremtre, og at barn sammen med andre barn og det pedagogiske personalet kan utøve fri lek. Dette kan handle om hvordan de institusjonelle rammene skaper tid og rom for lek, om hvordan rommet er utformet, om å skjerme leken fra uro, og om å gi barn stimuli og muligheter til å møte andre likesinnede som også kan leke og være i *det muliges rom* (Slade, 1954).

*Det muliges rom* kan være et sted for pedagogisk arbeid, og det kan være et sted for diskusjoner og analyser. I vår forståelse er det viktig at det ikke blir et slags klasserom hvor den pedagogiske forståelsen av hva som er riktig og viktig, får dominere, men forblir et rom for utprøving i en atmosfære av kreativitet og utforskning. Barn er nysgjerrige (jf. Menning, 2015) og i *det muliges rom* kan denne nysgjerrigheten på livet, på andre mennesker, på egne og andres handlinger og det å samhandle og samvirke, tas på alvor. Dette innebærer at barn



får være aktive skapere og medskapere og som i livet ellers delta med «... ord, men også stillhet, stimuli, parodi, latter, ulykkelighet, desperasjon, åpenhet og fortieelse, aktivitet og treghet, klarhet og kaos» (Brook, 1968/2008, s. 86).

I «The Empty Space» tar teaterkunstneren Peter Brook (1968/2008) for seg ulike måter å kommunisere på i teatret. Teaterformen som han beskriver som det «røffe teatret», har mange likhetstrekk med leken, som kan være både god og mild, og røff og tøff. Det viktige i teatret er at det gjenspeiler noe i livet som angår noen mennesker så vel som alle mennesker. At det gir rom for den individuelle opplevelsen, så vel som at det gir et allmenngyldig og allmennmenneskelig innblikk i og erfaring med livet. Dette gjelder også barns lek. Leken kan være mild, fredelig og positiv, og den kan være voldsom og oppfattes som negativ (Bergström, 1997). Begge disse uttrykkene kan være til stede i barns lek. Og det er kanskje nødvendig at begge er til stede, selv om den voldsomme og ofte destruktive leken er noe som barnehagelærere både prøver å dempe og løse opp i, da gjerne sammen med de barna som er involvert.

*Det muliges rom* gir plass til både den leken som er positivt ladet, og den som kan være utfordrende og vanskelig. Dette rommet diskriminerer ikke. I dette rommet er alt tillatt. Alle tema er gangbare, alle innspill og bidrag mottas. Den eneste regelen som eksisterer i dette rommet, er at lekens egne regler og konvensjoner overholdes. Alt som skjer, og alt som gjøres, blir gjort i en «som om»-modus. Her finnes det strenge regler som er til for å overholde denne modusen. I leken lever barna seg inn i roller og leker ut disse samtidig som de har oversikt over lekens strukturer og er delaktige i å utforme disse sammen med sine medlekere. Guss (2001) har i sin forskning vist hvordan barn nettopp er formgivere så vel som utøvere av sin egen dramatiske lek. De holder oversikt over sin egen rolle samtidig som de holder oversikt over hva de andre gjør og skal gjøre i leken for å holde denne levende. Sammen skal medlekerne holde fremdrift i den dramatiske leken og ikke bryte med dennes uttrykksform.

For å kunne leke sammen må en ha noe å leke sammen om. Det er greit å ha kunnskaper om strukturer og ha forståelse for ulike dramaturgier, men leken fordrer et tematisk innhold, det vil si et tema eller en hendelse som kan inspirere og gi innhold til leken. Skal en som barnehagelærer ta leken på alvor, må en ifølge Guss (2001) ha noe å tilby i leken, og en må være med på å skape et innhold i leken på lik linje med de andre medlekerne. Her kan rommet være

en medspiller, og både gjennom tilfeldige og planlagte impulser kan barnehagelæreren være en avgjørende kraft for å realisere *det muliges rom*.

## Avslutning

Barnehagerommet har vært i rask utvikling de siste 30 årene. Den opprinnelige forankringen vår tradisjon har i at barnehagen skal være en hjemlig arena, der idealet og referanserammen var «hjemmet» med duker, planter, stearinlys, små pyntegjenstander, servietter, håndklær og bokhyller (jf. Korsvold, 2008), ser vi nå er i endring. Det nye barnehagelandskapet er omskapt fra «hjemlig» til mer typisk spesialdesignede institusjonsbygg, med spesialiserte tilbud og valgmuligheter (Seland, 2009; Kjørholt & Seland, 2012), som i noen tilfeller vil kunne assosieres med *den hvite kube* (Havstam, 2007). Barnas handlingsmuligheter, muligheter for estetisk utforskning, ro og fordyping vil i større grad være en pedagogisk og logistisk utfordring for det pedagogiske personalet i de nye byggene.

Vi tar til orde for et skjerpet fokus og refleksjon over sammenhenger mellom barnehagens rom og tilgjengelige materialer, barns mulighet for interaksjon og samhandling. Vi anser at det er viktig å finne en balanse mellom at rommene både er funksjonelle, gir inspirasjon og er gode å være i. Forståelsen for disse aspektene vil kunne gi oss noen pekepinner på hvilke rom vi skal bygge og tilrettelegge for i fremtiden, og ikke minst hvilke rammer institusjonen blir rammet av.

Med dette som utgangspunkt anser vi det viktig at en ser på barnehagen som et sosialt rom som både gir muligheter for interaksjon og gruppeliv, og tilrettelegges for utforskning og meningsbærende aktiviteter. Vårt poeng er at *det muliges rom* som følger barnas behov, kan komme til å stå i kontrast til tidsaktuelle trender for romtenkning når en planlegger for barnehagen som en samfunnsinstitusjon. Mulighetenes rom har barnets behov for lek, utforskning og beskyttelse i fokus. Et rom som synliggjør at de som bruker rommet, kun kan tre frem ved at de selv får prege rommet. Da vil et mangfoldig spekter av rom oppstå som tydeliggjør og løfter frem ulike kvaliteter både i leken og for det institusjonelle livet barna og personalet sammen skal leve.

## Litteraturliste

- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barker, E. (red.) (1999). *Contemporary cultures of display*. London: Yale University Press i samarbeid med Open University.
- Barnehageloven (Lov om barnehager) (2005) sist endret 2018. Oslo: BFD.
- Bergström, M. (1997). *Svarta och vita lekar*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berger, P. & Luckman, T. (2007). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, I. (2012). Rom, sted og kjønn: begrepsavklaringer og bruksanvisninger. I I. Birkeland, *Rom for barnehage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2015). *##Tittel?##* Presentasjon Barcelona: EECERA 2015.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 11–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell kunst*. Oslo: Pax forlag.
- Brook, P. (1968/2008). *The empty space*. London: McGibbon & Kee.
- Buaas, E.H. (2002). *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buvik, K. (red.) (2003). *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektiv*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Clark, A. (2013). Children in and out of place. I A. Clark (red.), *Children in context*. Bristol: The Policy Press.
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S. & Wang, B. (2011). *Quality' inearly childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education. Hentet 11.07.2019 fra [https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442\\_QualityECE\\_Web-22032011\\_0.pdf](https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf)
- Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære tendensar i norsk samtidskunst etter 1990*. Oslo: Samlaget.
- Eide, B., Winger, N., Wolf, K.D. & Dahle, H.F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei linerle.» En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn*, 35(1), 23–40.
- Eide, B., Winger, N. & Wolf, K.D. (2019). Alt henger sammen. Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 18, 1–15. [doi.org/10.7577/nbf.2688](https://doi.org/10.7577/nbf.2688)

- Evenstad, R. & Becker, A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill – betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Nordisk barnehageforskning*, 10(2), 1–13.
- Gecas, V. (1981). The self-concept. *The Annual Review of Sociology*, 8, 1–33.
- Giæver, K. (2006). Personalets kompetanse. I K. Gjervan (red.), *Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold* (s. 12–21). Oslo: KU.
- Granberg, A. (2001). *Småbarns bild- och formskapande*. Stockholm: Liber AB.
- Greve, A. & Kristensen, K. (2015). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet – rommets betydning for dramatisk lek. I A. Greve, L. Pedersen & H.G. Sviggum (red.), *Faglighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T. (2012). Samtidskunstens plass i barnehagen. I A.M. Otterstad & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelse i faglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2018). The importance of aesthetic activities in norwegian kindergarten. I S. Garvis & E. Eriksen Ødegaard (red.), *Nordic dialogues on children and families*. London: Routledge.
- Guss, F.G. (2001). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Havstam, M.C. (2007). *Den hvite kuben utfordret* (hovedfagsoppgave i kulturstudier). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Hernes, L. Winger, N. & Vist, T. (2019). *Blikk for barn*. I N. Winger, L. Hernes & T. Vist (red.), *Blikk for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huizinga, J. (2016/1949). *Homo ludens. A study of the play-element in culture*. New York: Angelico Press / Routledge & Kegan Paul.
- Kernan, M. (2012). Space and place as a source of belonging and participation in urban environment: considering the role of early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199–213.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere, til barns beste?* (s. 152–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A.T. & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar. I A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The modern child and the flexible labour market*. London: Palgrave.
- Kjørholt, A.T. & Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children? Discourse on new kindergarten architecture. I H. Zeiher et al. (red.), *Flexible childhood. Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark.

- Kjørholt, A.T. & Os, E. (2019). Lekemateriell i barnehagen. Hva lekes i barnehagen, og hva har tilgang på leketøy å bety for barns lek? I N. Winger, L. Hernes & T. Vist (red.), *Blikk for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006/2017). Rammeplan for barnehagens innhold og funksjoner. Hentet 13.05.2019 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Laban, R. (1948). *Modern educational dance*. London: Evans.
- Larsen, K. (2005). Innledning. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lefebvre, H. (1991/2008). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lefebvre, H. (1997). The production of space. I N. Leach (red.), *Rethinking architecture*. London: Routledge.
- Lundahl, G., Hederud, P. & Conradsson, Å. (1996). *Hus och rum för små barn*. Stockholm: Arkan.
- Markström, A-M. & Halldén, G. (2008). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Menning, S.F. (2015). (Ikke) vær nysgjerrig! – Å sette fokus på nysgjerrighetsprosesser. I T. Gulpinar et al. (red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarden. *Educational Inquiry*, 3(3), 317–333.
- O'Doherty, B. (1999). *Inside the white cube, the ideology of the gallery space*. Berkeley: University of California Press.
- Olwig, K.F. (2012). The care chain, children's mobility and the Caribbean migration tradition. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 933–952. [doi.org/10.1080/1369183X.2012.677175](https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677175)
- Os, E. & Hernes, L. (2019). Searching for Qualities for children under the age of three in Norwegian ECEC. I S. Sheridan, P. Williams, H. Harju-Luukkainen & S. Garvis (red.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (s. 139–171). London: Palgrave MacMillan.
- Os, E., Winger, N. & Eide, B. (2019). Visjoner om kvalitet. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (red.), *Blikk for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsgaard, G. (2015). Oppvekst i tid og rom: Om betydningen av sted i studiet av ungdom. I M. Aure et al. (red.), *Med sans for sted. Nyere teorier*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Reistad, H. (2017) Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. *Rammeplan for barnehagen* <http://www.helgereistad.com/downloads/arransikt.pdf>
- Sandywell, B. (2004). The myth of everyday life: Toward a heterology of the ordinary. *Cultural Studies*, 18(2–3), 170–180.
- Schechner, R. (1988/2003). *Performance theory*. London: Routledge.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norsk senter for barneforskning.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sennett, R. (2001). *Det fleksible mennesket. Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slade, P. (1977). *Natural dance*. London: Hodder Arnold H&S.
- Solhjell, D. (2001). *Formidler og formidlet, en teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taguchi, L.H & Åberg, A. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tisdall, E. Kay, M. & Punch, S. (2012). Not so «new»? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Winger, N. (1994). Identitetsforhandlinger og selvforvaltning i moderne pedagogiske institusjoner. I O. Haugaløkken & P. Aasen (red.), *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Winger, N. (2008). «Vi jobber på gulvet.» Omsorg for de yngste barna i barnehagen – sett fra personalets synsvinkel.» I B.J. Eide & N. Winger (red.), *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen, 2. Delrapport fra prosjektet «Barns omsorgskarriere. Barnehagen som et ledd for barn opp til 3. års alder»* (Rapport nr. 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (red.). *Blick fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winnicott, D.H. (1971/2005). *Playing and reality*. USA: Routledge.
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Artikkel 2

Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2020). *Be Extended: Oslo*. Acoustic Space. (Tidskrift)





# Be Extended: Oslo

TONA GULPINAR AND ANNEKE VON DER FEHR  
OsloMet – Oslo Metropolitan University

## ABSTRACT

This article will explore how sculptural objects can be created and developed in a meeting between artists and the audience. In this way the objects can not only be perceived as an extension of a bodily presence or the experience of the audience and artists, but also as a meeting point in which the sculptures can extend further the actual meeting point between the artists and audiences. Thus, the meeting point almost vanishes and ends up as a socially present sculpture where the sculpture's intentions is created so the

audience will meet in, on and around the sculptures. Felix Guattari (2000) highlights how social ecosophy will change the way we live, as the world is changing. Social sculptures such as Be Extended: Oslo will create meeting points where new dialogues and understanding can arise. Be Extended is a project that constantly seeks new experiences, new directions and new dialogues.

**KEYWORDS:** sculpture, dialogues, presence, Be Extended, Oslo



Figure 1. Be Extended: Oslo (2019). Photo: Line Lyngstadaas

### At a Sidewalk Cafe in Barcelona

We were sitting at a table in a sidewalk cafe in Barcelona with a glass, talking about how we were finishing the week with students from Oslo Metropolitan University at the Joseph Beuys *Schmerzraum* (1983) at the Fundación Bancaria La Caixa. To enter an installation such as *Schmerzraum* which consists of a small dense room where all the surfaces are covered with copper, with only one light bulb in the ceiling, makes you feel vulnerable and thoughtful. The work is in intense contrast to the week we were about to finish, full of energetic and interested students. *Schmerzraum* was thus the start of this evening's art discussion for the authors of this article.

The previous week's experiences of Barcelona's streets and art experiences were like particles that stuck to the body. We breathed and thought Barcelona that evening, nurturing the art discussion that ran around and back and forth between us. The two of us, Anneke and I, have the kind of brains that accept and understand each other's jumps, laps and detours. Our way of talking together is our method of developing ideas and thoughts that lead to joint art projects. At that evening's end, we arrived at thoughts that would be the start of the *Be Extended* project. Since we had just accepted an invitation to participate in the *Oslofjord Ecologies* artist/researcher network, the conversation drifted towards themes of consumption during the evening, and how we consume nature.

### Plastic Toys for Children

In Norway children are involuntary consumers from birth. A report made by *Fremtiden I våre hender* shows that there were 13018 tonnes of toys imported to Norway in 2010, and according to *grønnhverdag.no*, Norwegian children have an average of 500 toys each (as of February 3, 2020). It seems that we have a collective understanding that children have special needs in the form of objects that will make it easier for us as parents to handle the child. Toys are produced for the child in all the situations the child is in, so the child is stimulated all the time, and does not get bored in any situation. It seems to be important that the child has something to look at all the time.

The idea that the child should be stimulated by custom-made objects for children, also called toys, fills our space – a space where we could imagine that children might be listening to voices, sounds, their own voices, their own sounds, or perhaps seeing shadows, colours, a piece of duvet or their own foot. But we fill it up with rattling sounds and plastic figures creating colours. For kids love red, green, yellow and blue!

The toy stores are filled with pre-made toys that are so well-thought-out that children quickly finish playing with them. So, where has the old worn textile rag doll that has been mended and sewn gone, the kind that children played with for generations? These worn-out doll torsos earned their place in the child's life, sharing experiences rather than representing status or consumption. Our *Be Extended* project was inspired by the idea of the worn-out doll torso. These thoughts around toys for

## Meeting With Objects



The next meeting between *Be Extended* and an audience took place at Galleri RAM (2017) in Kongensgate in Oslo. The moment we saw the gallery room, we understood that we had the possibility to create really large objects for explorations. We made the largest object a full 16 meters long, a continuous object that could extend through the entire room.

Figure 2.  
*Be Extended* at Galleri Ram (2016).  
 Photo: *Be Extended*

There were objects hung from the ceiling that had different weights, and there were larger objects available on the floor throughout the room. On one of the walls we hung all the small objects on pegs, so that the audience could take the objects from the wall. The objects hung like a puzzle at the wall. In addition to the installation of the objects, we created two video works, and an audio file where a seven-year-old child explained what the different objects looked like to her, or how they could be used in her opinion.

Already during the Oslo Open, we had decided that we wanted music for the installation. We invited Ylva Gulpinar, who composes music based on the Norwegian fiddle, to write a piece for the work. We encouraged Ylva to compose a work based on her personal meeting with the objects, rather than giving her guidelines. After the composer had crawled around in the objects, rolled around, let herself be buried in the objects, she came to the idea of the composition *Be Extended*. We also invited the dancer Beata Ilden to interact with the installation for 20 minutes each day during the exhibition period. She was free to interact with the objects, the music, the room and time in the way that suited her that specific day.

Throughout the exhibition period at Galleri RAM 30 groups of children from kindergartens visited and met the installation, accompanied by staff. At the weekends there was a large audience of people of all ages. Through all these meetings between

bodies, thoughts and objects, it became clear that *Be Extended* has an openness that invited all of the audience to somehow interact with the objects and the room. People lay down on the objects, crawled under, and placed them around their bodies. Thus, the objects were transformed into extensions of the audience, and in this extension the objects became the link between the visitors. The objects became social sculptures. People talked to each other through eyes, movements, objects and words while they were interacting with the objects. The artist Joseph Beuys' ideas about the social sculpture (1974) also include volatile material such as thought, speech and discussion, all of which became apparent in *Be Extended's* meeting between the audience at Gallery RAM (2017).

### The Social Sculpture

Joseph Beuys worked with both performance art as well as sculpture and installations. He had clear ideas about how art and society should work together. He challenged the traditional view of art, both on what art was and how it could work through his performances, installations and sculptures. When it comes to where the experience begins, Beuys (Beuys & Volker, 2010) says – “sculpture” starts in our mind, that the idea of the thing, or the experience, is the beginning of creating the impression that the object or artefact will create: “The creative, forming process begins in our thought process: Thinking = Sculpture” (2010, p. 1). The expectation and knowledge that something will happen starts a process that helps shape our notions of something that lies ahead.

Expectation is something that takes us away from the present and the present situation and helps prepare us for something to come. There are the feelings of leaving something to move on to, or over to something else. This is what Beuys sees as parallel processes. It is, as he says, an object-based work on the one hand and the discussion or reflection process on the other (Beuys & Volker, 2010). The formative process already starts in the preparation, in the thought, in our imagination, and this helps to create the idea of the work. And also the work itself will change its character as it becomes concrete. Some works will end up as physical artefacts while others will be final forms that can only work in our consciousness.

What is important to Beuys is that a sculpture in itself is not unchangeable. It changes character also in terms of how you relate to it, whether you see, whether you touch, whether you walk around it, whether you climb in it, as children often do if given the opportunity. There is an awareness that the sculpture is changing, that it can cease being only a physical object, that it can become part of the aesthetic experience as well as part of the consciousness with which we experience a work. He divides the process of experiencing / living a work into phases: The thought form, shapes our performances in the next phase where the conversation and reflection shapes and develops our ideas of the actual meeting with the object, which is already in shape through our imagination and our conversations and the conceptualization of our imagination.

must, therefore, be regarded as political, and this by virtue of the fact that art opens up new opportunities to see. Art is fundamentally political because it involves a new distribution and division of the sensual. For Ranciere, politics is about transforming our senses into a community, and these common senses will have an impact on how we communicate within that community.

The work is not only an effect of the spectator's movements, but also an effect of the work itself (Jalving, 2011); not only in meeting with the shape or the material, but also with the situation. While our experiences of artwork, according to art historian Camilla Jalving (2011) are private experiences, it will act performativity as a lens, becoming a social, cultural and historical matter, since our senses as artists do not relate to the work itself, but to the situation in which the work appears and how the audience meets, reads, understands and gives meaning in the face of the social sculpture.

As the object is moved out of the gallery and into a public space, the object acquires other meanings, connotations and new ways of interaction. One will be able to lie on the object to look at Oslofjord, without knowing that the idea for this work came at a warm afternoon in a sidewalk cafe in Barcelona. And that exactly this shape and form has occurred through all the meetings *Be Extended* has had with the audience on the road to becoming this unshakable object. All of these meeting points have accidentally brought *Be Extended* here to the Kontraskjæret where it will lie under the trees, overlooking the Oslofjord.

<http://beextended.no>

#### Author Biographies

Tona Gulpinar is an assistant professor in visual arts at Oslo Metropolitan University. She is also in the final stage with her doctoral studies, which is about children's meeting with art installations. Her focus of interest is children and contemporary art. She is working together with Anneke von der Fehr on the *Be Extended* art project.

Her most recent publications are:

Gulpinar, T., Hernes, L., & Vist, T. (2019). Estetisk læring i et kunstpedagogisk perspektiv – en artikkel om kunstneriske møter. In L. Hernes, T. Vist & N. Winger. *Blikk for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gulpinar, T., & Hernes, L. (2018). The Importance of Aesthetic Activities in Norwegian Kindergarten. In S. Garvis & E. Eriksen Ødegaard (Eds.), *Nordic Dialogues on Children and Families*. London: Routledge.

Correspondence contact information:

tongul@oslomet.no

Anneke von der Fehr has been educated at the National Academy of Fine Arts, Oslo (SKA), and the National School of Arts and Crafts (SHKS). Her works include sculpture / video / installation, and the works are often contextual and site-specific. She works individually, but also in collaboration with others, and exhibits nationally and internationally. Anneke von der Fehr is an associate professor in visual arts at Oslo Metropolitan University. Membership: NBK, NBF. From 2015, she has collaborated with Tona Gulpinar on the *Be Extended* art project.

Correspondence contact information:

annevon@oslomet.no

#### References

Beuys, J. (1983). *Schmerzraum* [Installation – lead sheets, iron, light bulb and silver rings]. Fundación Bancaria La Caixa, Barcelona, Spain.

Beuys, J., & Volker, H. (2007). *What is art? Conversation with Joseph Beuys*. London: Clairview.

Crary, J. (1993). *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge & London: The MIT Press.

- Csordas, T. J. (1993). Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135–156. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/656467>
- Guattari, F. (2000). *The Three Ecologies*. The Athlone Press, London.
- Gumbrecht, F. (2004). *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford University Press.
- Hausstatter, R. S., & Sarromaa, S. (2009). Et teoretisk bidrag til en miljørettet pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(01). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jalving, C. (2011). *Works as an action*. Copenhagen: Copenhagen University Publisher.
- Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *The phenomenology of the body*. Oslo: Pax publisher.
- Norske Kunsthåndverkere. (2016). *Arsutstillingen* [The Annual Craft Exhibition], Fredrikstad. Retrieved from <https://norskekunsthåndverkere.no/kunsthåndverk2016>
- Næss, A. (1995). Self-Realization: An Ecological Approach to Being in the World. In C. Pierce & D. Van De Veer (Eds.), *People, penguins, and plastic trees. Basis issues in environmental ethics*. London: Wadsworth publishing company.
- Rancière, J. (2012). *The emancipated spectator*. Oslo: Pax publisher.

# Artikkel 3

Gulpinar, T. (In prosess). *Nærværet i barns møte med kunstproduksjoner*. Jased. (Tidskrift)





# Når møter med kunst får betydning

## Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstallasjonen

Tona Gulpinar

By describing and reflecting on *presence* in art experiences, I as a researcher can get an indication of when and how children experience the art installations I create and facilitate. According to Gumbrecht's (2004) thesis, *presence* is a prerequisite for encounters between art and the audience in order to make sense and gain meaning in the form of cognitions. One of the factors that gives children opportunities for early, non-conceptual moments of aesthetic intensity, is *epiphany*, which I understand as presence. Presence is thus a prerequisite for the interaction between art and the audience to make sense and gain meaning. To study presence, moments of intensity, epiphany is central in arts-based research. The study involves knowledge of art itself, knowledge of the development of practice and the development of new methods. Arts-based research generates knowledge between what is being said and what is being done (Eisner, 2007; Bresler, 2006, 2008, 2011; Finley, 2005, 2007). The purpose of this article is to highlight how presence is central in arts-based research – both when it comes to the art itself, the audiences that experience the works of art and the researcher doing the research.

Keywords: Presence, Art installations, Children, Arts-based research, Autoethnography

### Introduksjon

Denne artikkelen undersøker møtepunktet mellom kunst og barn, hovedsakelig gjennom professor i litteratur, Hans Ulrich Gumbrechts (2004) begrep *epiphany*. Gumbrechts (2004) tese er at nærvær er en forutsetning for at møter mellom kunst og betrakter gir mening og får betydning i form av erkjennelser. En av de faktorene som gir barn muligheter for tidlige, ikke-konseptuelle øyeblikk av estetisk intensitet er *epiphany*, som jeg forstår som nærvær. Men at dette nærværet rommer en intensitet. Nærvær er dermed en forutsetning for at samspillet mellom kunsten og betrakteren gir mening og får betydning. Nærvær og mening er ifølge Gumbrecht gjensidig avhengige

av hverandre på den måten at all menneskelig kontakt med tingene både har en mening og en komponent av nærvær. Gumbrecht hevder at det ikke er noe oppbyggelig ved estetiske opplevelser, eller at det er noe spesielt vi kan lære gjennom disse opplevelsene utover at de kan gi oss en forståelse/åpenbaring av romlige og kroppslige erfaringer av det å være i verden. Og at den estetiske erfaringen kan gi oss en opplevelse av å være en del av en fysisk verden av ting. Gumbrecht (2004) beskriver kunstopplevelser som muligheter for *moments of intensity* (s. 98), han mener disse øyeblikkene er vanskelige å produsere eller forutse, men at de oppstår i møte med kunst.

Formålet med artikkelen er å synliggjøre hvordan nærværet er sentralt i kunstnerisk forskning, både for kunsten selv, for publikum som opplever kunstverket og for forskeren.

Å beskrive egen opplevelse av nærvær er en ting, men å kunne beskrive en opplevelse av nærvær på andres vegne er en helt annen sak. Ved å beskrive og gjennomtenke hva nærværet kan stå frem som gjennom egne nærværsopplevelser i kunstmøter, samt å se på ulike teorier om nærvær, så kan jeg likevel i posisjonen som forsker få en indikasjon på når og hvordan opplevelsen av nærvær kan oppstå for barn i møte med de kunstinstallasjoner jeg som kunstner skaper og legger til rette for. I artikkelen beskriver og reflekterer jeg over begrepet nærvær gjennom egne nærværsopplevelser av kunst. Jeg løfter frem flere tanker og teorier som danner den teoretisk tilnærming til nærværsbegrepet, som blant annet Gumbrecht (2004) og Erika Fisher-Lichte (2008).

Artikkelen viser til et personlig møte med et verk av Marina Abramovičs *The Method* (2018), som også løfter frem nærværets betydning i et kunstmøte, og som danner forståelser for hvordan jeg leser nærværet i møter mellom barn og kunstinstallasjonen *Be Extended* (2016-d.d.) i de observasjonene jeg gjør på Galleri RAM i Oslo. I disse to kunstmøtene innehar jeg tre ulike roller: som kunstner bak verket *Be Extended*, som utøver i Abramovič sitt verk *The Method*, og som forsker som ser på barns møte med kunstinstallasjonen.

Spørsmålet som stilles i denne artikkelen er:

*Hvilken betydning har nærvær/epiphany for barns møte med kunstinstallasjoner?*

### **Om nærvær/epiphany**

Når professor i performance og nye media Gabriell Giannachi, professor i performance studier Nick Kaye og arkeologen Michael Shanks (2012), forsker på *presence*, så knyttes begrepet til teaterets tanke om nærvær. Her adresseres opplevelsen av *being there and being before*, det flyktige møtet som oppstår i øyeblikket mellom skuespilleren og publikum. Nærværet oppstår i situerte handlinger, men knyttes ikke

kun til den individuelle opplevelsen eller oppfatningen, men retter også oppmerksomheten utenfor selvet i den sosiale og den romlige medtilstedeværelsen (co-presence). Professor i drama, Lise Hovik (2012) hevder at installasjonskonseptet åpner opp for et fysisk nærvær. Hovik knytter også nærværsbegrepet til opplevelsen som oppstår i øyeblikket. Hun mener at nærværsbegrepet kan beskrives som «en kroppslig og sanselig opplevelse som kan knyttes til det faktiske samværet mellom mennesker i teatersalen» (Hovik, 2014, s. 96). Hovik tar med dette utgangspunkt i teateret som en performativ hendelse som involverer alle de som er til stede i salen, hvor tilskuerne er å lese som medskapere i hendelsen. Et av hennes funn er at små barn i større grad inn-tar scenen kroppslig og dermed oppnår et større nærvær enn voksne, ettersom den voksne har en selvbevissthet som kan føre til en splittelse mellom kropp og tanke (Hovik, 2011, s. 107). Professor i teaterstudier, Erika Fisher-Lichte (2008) legger vekt på den kroppslige tilstedeværelsen i performativ estetikk. Hun snakker om den kroppsliggjorte tanken, som hun kaller *embodied mind*. Hun definerer nærvær som et kroppslig felles nærvær mellom skuespiller og publikum (Fisher-Lichte, 2008, s. 32). Fischer-Lichte bruker begrepet *co-presence* om det nærværet vi opplever i fellesskap i et felles rom (Fischer-Lichte, 2008, s. 38). Nærværet relaterer seg til mellomrommet mellom fortid og fremtid, altså at nærværet/ tilstedeværelsen er her og nå. Men nåtiden er alltid knyttet til inskripsjoner fra fortiden. Dette kan også relateres til at et «her og nå» består av både minner og forventninger (Fischer-Lichte, 2008). Dermed blir det nåtidige opplevelsesøyeblikket farget, og øyeblikksopplevelsen blir stående i en kontekst. Slik *presence*/nærværet er situert i teateret, er dette også å lese som en tendens i nyere «live» kunstinstallasjoner, hevder professor i performancestudier Nick Kaye (2000). Der tendenser innen visuell kunstutøvelse handler mer om presentasjonen av fenomener, snarere enn representasjon av noen artefakter. Nærværet knyttes av antropologen Tim Ingold til miljøet som et relativt begrep og viser til at en ikke kan tenke seg en organisme uten et miljø, og heller ikke kan tenke seg et miljø uten en organisme (Ingold, 2000, s. 20). Ingold hevder at et miljø aldri er bestandig, ettersom forholdet mellom organismer og deres omgivelser ikke kan være annet enn en prosess. Nærværet oppstår i situerte handlinger, men knyttes ikke kun til den individuelle opplevelsen eller oppfatningen, men retter også oppmerksomheten utenfor selvet i den sosiale og den romlige medtilstedeværelsen (Kaye, 1994, s. 93). Kunstner og kunstteoretiker Robert Morris (1978/2009) argumenterer for at installasjoner som er organisert romlig, altså installasjoner du trer inn i, krever et umiddelbart kroppslig nærvær av betrakteren. Dette her og nå som oppstår i det umiddelbare møtet med installasjonen, skaper et sanselig nærvær som setter seg i den kroppslige hukommelsen før den når tankens bearbeiding.

I følge Gumbrecht (2004) er nærværet en forutsetningen for at et kunstmøte kan gi mening. Gumbrecht (2004) peker på *epiphany* som flyktige, ikke-konseptuelle øyeblikk av estetisk intensitet. Således er nærvær en forutsetning for at møter mellom kunst og betrakter kan gi mening og får betydning i form av en erkjennelse.

Gumbrecht beskriver kunstopplevelser som muligheter for «*moments of intensity*» (2004, s. 98), ettersom disse øyeblikkene er vanskelige å produsere eller forutse, men oppstår i møte med kunst. Det er selve intensiteten hvor en glemmer seg selv, og er hundre prosent til stede og nærværende i øyeblikket, som skaper mening og betydning. Gumbrecht hevder at den estetiske erfaringen kan gi oss en opplevelse av å være en del av en fysisk verden. Men den fasinasjonen objektene kan aktivere eller vekke hos mottakeren og den investeringen mottakeren gjør i møtet med objektene, vil kunne gi et estetisk utbytte i det barna blir en del av installasjonen.

Gumbrechts måte å behandle nærværsbegrepet på gir mening til den kunstopplevelsen jeg refererer til i denne artikkelen. For at kunstmøtet skal gi mening, så må verket ha en åpenhet i seg som tilbyr meg som betrakter, noe mer enn bare betrakterrollen, den må kunne gi meg en erkjennelse. Teoretiske forståelsesrammer knyttet til nærvær, og da spesielt Gumbrechts *epiphany* begrep, bringer jeg med meg som et analyseverktøy i møtene mellom barn og installasjonen *Be Extended* på galleri RAM.

## Kunstnerisk forskning

Kunstnerisk forskning innebærer en viten om kunsten selv, viten om utvikling av praksis og om utvikling av nye metoder. Kunstbasert forskning, brukes ofte som et «paraplybegrep» (Bresler, 2006; Finley, 2007; Leavy, 2009). Kunstbasert forskning innebærer en viten om kunst, viten om utvikling av kunstnerisk praksis og utvikling av nye kunstneriske metoder (Eisner, 2007; Bresler, 2008; Høvik, 2012). Vist (2015) hevder at selv om kunstbasert forskning kan brukes som et paraplybegrep, så kan kunstnerisk forskning og kunstbasert forskning også sees på som to distinkte tilnærminger til kunst i forskning. Kunstnerisk forskning er knyttet til kunstnere som undersøker kunstneriske prosesser (Hannula, Suoranta & Vadén, 2005). Kunstnerisk forskning, handler i denne artikkelen om å sette ord på egen kunstnerisk praksis så vel som å skape og utøve kunst (Eisner, 2007; van Manen, 2014). I kunstnerisk forskning er en av forutsetningene, egne erfaringer, erkjennelser og kunnskaper (Hannula, Suoranta, & Vadén 2005; Borgdorff, 2011). Kunstnerisk forskning gir ifølge Borgdorff (2011) en direkte tilgang til et datamateriale hvor kunnskap og erfaringer konstitueres direkte gjennom praksis, aksjoner og interaksjoner. Ettersom forskeren både forsker i kunsten, i det den formes og blir til, og på kunsten, i det barn møter kunstprosjektet, så kan forskningen bidra til en viten om, og en forståelse av hva barn opplever når de er i interaksjon med *Be Extended*.

Kunstinstallasjonen *Be Extended* som er et samarbeidsprosjekt med Anneke von der Fehr, har utviklet seg gjennom gjentatte møter med barn på mitt atelier, hvor ikke bare møtene med publikum er i fokus, men også de prosessene som leder frem til det endelige uttrykket i objektene, altså det å utvikle kunsten. Med utgangspunkt i *Be Extended*, som er en installasjon bestående av flere objekter uten en gitt bruksfunksjon, så inviteres barn til en åpen fysisk interaksjon med kunstinstallasjonen.

Som kunstnere har vi endret og tilpasset objektene i takt med samhandlingene på atelieret mellom barn og installasjonen. Objektene i installasjonen *Be Extended* er utarbeidet på en slik måte at de skal gi ulike utfordringer og mulige bruksfunksjoner, og de skal stå frem som selvstendige former. Bresler (2006, 2011) hevder at den oppmerksomheten kunstbasert forskning har på form, dynamikk, tekstur og andre ikke-verbale kvaliteter gjennom levde erfaringer, gjør oss i stand til å koble oss dialogisk til kunsten. Gjennom de ulike samspillene både barn, voksne og kunstnere har og har hatt med skulpturene, så har formen endret seg i takt med de nonverbale møtene og de levde observasjonene vi som kunstnere har gjort i disse kroppslige dialogene. Det handler om å oppleve for så å re-oppleve for å kunne forstå egen opplevelse av et fenomen. For så å oppleve og re-oppleve andres opplevelse av et fenomen for å kunne forstå disse (Finley, 2007). Altså at vi som kunstnere og forskere i samspill med barn og skulptur har mulighet til å være i en stadig prosess for å forstå barns opplevelse av fenomenet. Eisner (2008) løfter også ideen om at opplevelsen må leves *sammen med*, for å kunne få innsikt i den andres opplevelser. Disse kontinuerlige møtene mellom barn og skulpturer i utvikling, har gjennom prosessen resultert i at vi har skapt flere større objekter, ettersom vi i møter har observert at disse kan være med på å gi de eldre barna den samme opplevelsen som de yngre barna opplever når objektene blir så store at de ikke kan flyttes på. På denne måten åpnes mulighetene for å krype under, over eller til og med gjennom kunstobjektet.

For å kunne være aktivt kroppslig lyttende, så fordrer det at forskeren har en innsikt og kunnskap om kunst, kunstneriske prosesser og kunstfagene utover det å beherske teknikker. Det krever at forskeren har en erfaring og en kroppslig erkjennelse av hva det vil si å både være i de møtene som barna er i, men også en kunnskap om hvordan disse møtene kan tilrettelegges for (Gulpinar & Hernes, 2018a). Denne erfaringen vi som kunstnere har gjennom det fysiske skapende og utviklingen av installasjonen *Be Extended* gjennom fysisk levde samhandlinger med barn, gir øyeblikk av nærvær gjennom alle de ulike utviklingsstadier av prosjektet. Møtene med besøkende på galleri RAM danner grunnlaget for videre drøftinger.

## **Autoetnografi for bedre å kunne forstå barns nærvær med *Be Extended***

Et utgangspunkt i autoetnografi er at forskeren bruker sine personlige erfaringer til å beskrive og noen ganger kritisere kulturelle oppfatninger, opplevelser, praksiser og identiteter (Ellis, 2004, 2009b; Jones, Adams & Ellis, 2014). I autoetnografisk praksis forsøker en å rekonstruere hendelsen, og de inntrykkene og den stemningen som var til stede under hendelsen. I autoetnografiske studier motiveres forskeren til å bruke egen identitet, liv, følelser for å vise hvordan dette influerer forskningen (Adams & Jones & Ellis, 2014). Det betyr at forskere som gjør autoetnografiske studier tar i bruk narrativer og fortellinger. I denne artikkelen bru-

kes autoetnografi for å få tak i det som kan oppleves som selvfølgelig i mitt møte med verket *The Method*. Det oppstår noe når jeg detaljert beskriver den kunsthendelsen jeg akkurat har stått i. Som Löfgren og Ehn (2011) skriver, så vil det ved bruk av denne metoden komme frem mer enn det en ble oppmerksom på under selve hendelsen. «Men autoetnografien vekker også spørsmål om hvor typisk ens egne erfaringer egentlig er. I neste trinn må det selvopplevde konfronteres med andres erfaringer» (Löfgren & Ehn, 2011, s. 202).

*Experiencing a situation in a form that allows us to walk in the shoes of another is one way to know one aspect of it. Empathy is a means to understanding, and strong empathic feelings may provide deep insight into what others are experiencing.* (Eisner, 2008, s. 6).

Dette betyr, jf. Eisner (2008), at forskeren kan få en fornemmelse av hva barn kan oppleve i et møte med kunst, ved å inneha erfaring og innsikt i hva det kan bety for barn og være i disse møtene. Det er forskerens privilegerte posisjon å gi sin tolkning av felles opplevd virkelighet. Ved selvkritisk distanse/refleksjon over metodens begrensinger, så vil nok mange tenke at den autoetnografiske posisjonen har en begrensning når det kommer til tolkningen av «resultatene» og analysen. Først og fremst fordi den er subjektiv, og at forskeren derfor kan være en feilkilde (Palmgren, 2021) eller en stemme blant mange stemmer. Den autoetnografiske forskeren studerer og skriver basert på forskerens egne perspektiver og erfaringer. Samtidig eksisterer ingen i et vakuum. Derfor følger det gjennom autoetnografi en etisk side som ifølge Ellis (2007, 2009a) omfatter at forskeren er i en kontinuerlig dialog med seg selv, og at forskeren tar ansvar for sine handlinger og de konsekvenser handlingene får gjennom sin forskning. Når en skriver om egne erfaringer, innebærer det alltid å skrive om seg selv i relasjon til et møte, som kan være andre personer eller, som i denne artikkelen: et verk. Et verk er skapt av mennesker, så det vil bety at i et møte vil det alltid være en relasjon som på en eller annen måte inkluderer en menneskelig relasjon.

I denne sammenhengen bruker jeg egne erfaringer eller narrativer, med opplevelsen av nærvær i møte med et verk av Abramović på Henie-Onstad Kunstsenter, til å få et bredere repertoar for bedre å kunne forstå barns nærvær med *Be Extended*. Et personlig møte med Abramovićs kunstinntallasjon *The Method The Method* (2018)<sup>1</sup> på Henie-Onstad Kunstsenter løfter frem min kroppslige opplevelse av nærvær gjennom et verk:

*I det publikum kommer inn i utstillingen på Henie-Onstad Kunstsenter blir vi møtt av varme, rolige ansikter som forteller oss hvor vi skal henge av oss klærne, hvor vi skal*

<sup>1</sup> *The Method* (2018) <http://hok.no/arrangement/the-abramovic-method-1> på Henie Onstad

legge fra oss mobilen, at vi skal ta av oss på beina og hvor vi skal plassere skoene. Publikum blir ivaretatt, vist omsorg, og på denne måten blir en satt rammer for og forberedt på en opplevelse, uten at publikum helt vet hva det er de skal få oppleve. Først kommer vi til et slags oppvarmingsrom hvor det er ment at vi skal følge en introduksjonsvideo, *The Method*, med en person som viser oss øvelser etter Abramović sin stemme. Vi får enkle øvelser for hvordan vi kan åpne opp, mykne, gjøre klar ører, nese, øyne og kropp for det som skal komme. Når vi kommer ut av «oppvarmingsrommet» får vi utdelt øreklokker og vi blir bedt om å være helt tause og ikke snakke med andre publikummere.

En lang gang fører oss nedover mot et større museumsrom. Vi går som små rolige «Zombier» nedover den lange gangen. Jeg kjenner at forventingene er høye. Jeg går på rekke med øreklokker, uten kjente fjes rundt meg, uten lyden av trinnene mine og uten en stemme. I det jeg går inn i installasjonen ser jeg mange mennesker, alle med øreklokker, bortsett fra noen som går i sorte klær og ser seg oppmerksomt rundt. Det er helt stille, det ser ut som om rommet står stille til tross for at det sikkert er hundre personer i rommet. Det kommer en person uten øreklokker mot meg, hun rekker ut hånden. Jeg velger å gi henne hånden min. Hun har en rolig, trygg, varm hånd. Vi går sakte bortover mens jeg ser meg rundt. Langs veggen på høyre side er det mange senger med grå tepper, det ligger allerede noen i sengene. På min venstre side, er det hengt opp gule, røde og blå A3 ark på rad og rekke. Det er plassert stoler foran hvert ark, og det sitter noen og stirrer inn i hvert sitt ark. Foran meg er det flere gruppebord med små hauger blandet med linsar og ris, hvor det sitter noen og teller og sorterer. Hun følger meg videre til et lite platå, en liten opphøyning etter gruppebordene hvor sorteringen foregår. Det står noen mennesker på platået allerede, de har øynene lukket. Vi går opp på platået og hun ber meg med en bevegelse om å lukke øynene. Jeg lukker dem, og da kjenner jeg at hun tar en hånd på brystet mitt og en hånd på ryggen min. Det varmer, og jeg kjenner at jeg blir helt rolig. Jeg puster jevnt, føler meg trygg i situasjonen og kjenner på nærværet av verket. Jeg kan ikke kjenne når hånden hennes forlater meg og ikke er der lenger, ettersom varmen fra hendene hennes sitter igjen etter at hun har gått videre. Jeg står på podiet og det slår meg, at gjennom mitt nærvær med dette verket som jeg står midt i med øynene lukket, opplever jeg epiphany. Et moment med intensitet.



Foto 1. Abramović, M. (2018). *The Method*. Henie-Onstad  
Kunstssenter. Foto: HOK

I det jeg entret museet og ble bedt om å ta av meg sko og legge fra meg min mobiltelefon, så skapes det en forventning hos meg som publikummer. Jeg forstår at noe skal skje, noe som krever min fulle oppmerksomhet. Måten museumsvertene tar imot meg på, med anerkjennende blick og vink, gjør at jeg får tillit til de som jobber på museet som fører til at jeg føler meg trygg i situasjonen. Allerede her er det sådd et frø som gjør at jeg opplever et nærvær til selve stedet og til de som tilrettelegger for det jeg skal oppleve. Bevegelsene som jeg blir bedt om å gjøre aktiverer hele kroppen, kobler på alle sanser og vekker min nysgjerrighet. Kroppen blir vekket opp. Når jeg så får på øreklokker, så ommøbleres sansene mine slik at jeg nå ser bedre og opplever at øynene mine er mer oppmerksomme, ettersom lyder i rommet er stengt ute. Arkitekt og kunstner Robert Wilson (2019), som er verdenskjent for sine performance-forestillinger, jobber aktivt med dette gjennom lys, lyd og bevegelser. I en samtale før hans forestilling *Sandman* som ble vist på festspillene i Bergen 2019, beskriver han hvordan han jobber aktivt for å stimulere sansene ved å ta bort lyset på scenen for at publikum skal lytte bedre, eller ta bort lyden for at publikum skal se bedre. Når du tar bort en sans, så forsterkes en annen sans.

Når jeg ble stående på podiet i *The Method* med øreklokker, hvor ledsageren i utstillingen også ba meg om å lukke øynene, ble jeg frarøvet to viktige sanser som gjorde at jeg kun ble stående igjen med kroppen og lyden av egen kropp, for å registrere hva som skjedde rundt meg. Etter å ha stått på podiet midt i installasjonen uten å høre eller se, opplevde jeg først en ro i tilstedeværelsen, til det så gikk over til en slags kribling i kroppen, og et ønske om å utforske flere deler av installasjonen, for å se hva den hadde å tilby meg. Etter at jeg åpnet øynene og så meg rundt, opplevdes det som om gjenstandene i rommet tredde tydeligere frem.



## Utvikling av kunstprosjektet *Be Extended*

*Be Extended* er et pågående samarbeidsprosjekt med Anneke von der Fehr, hvor vi lager kunstinntallasjoner. En installasjon kan være en organisering av selve rommet, men det kan også være en organisering av elementer *i*, og *i samspill med* rommet. Installasjonen og omstendighetene rundt installasjonen skaper dermed muligheter for deltakelse (Bishop, 2005; 2006). Kunstprosjektet har utviklet seg gjennom utprøving av materialer, form og rom, i kontinuerlige møter mellom barn og verk, som har hatt innvirkning på utviklingen av kunstprosjektet.



Foto 2. *Be Extended*. (2017). Foto: Gulpinar

Møtene mellom barn og kunstinntallasjonen har bidratt til utviklingen av kunstprosjektet *Be Extended*. Den bærende tanken i kunstprosjektet har vært å skape objekter uten gitte bruksfunksjoner, som kan åpne opp for en utforskende samhandling mellom barnet og objektet og som kan gi nye erkjennelser og opplevelser av nærvær. Barns møte med *Be Extended* viser at møter med åpen kunstnerisk form, kan gi barn en mulig inngang til å oppleve verket på egne premisser. Med åpen form mener jeg at objektet ikke ligner på noe navngitt, slik at objektet ikke står frem som annet enn en form.

## Kunstinstallasjonen *Be Extended*

I mars 2016 laget vi en utstilling på galleri RAM i Oslo, som er et galleri for samtidskunst. Utstillingen henvendte seg til et publikum i alle aldre, men hvor vi la spesielt til rette for et kunstmøte for de aller minste. Utstillingen besto av femti hvite skulpturelle objekter, uten en gitt bruksfunksjon. Det betyr at vi søker mot at verket er transparent (Danbolt, 2014), altså at det ikke ligger bakenforliggende tanker om hva møtet mellom barnet og kunsten skal inneholde eller skal bestå i. De tekstile objektene har skulpturelle kvaliteter i seg selv og kan inspirere til lek og utforskning.



*Foto 3. Be Extended. Galleri RAM, 2016. Foto: Gulpinar*



*Foto 4. Be Extended. Galleri RAM, 2016. Foto: Gulpinar*

Med utgangspunkt i observasjonene og levde erfaringene (van Manen, 1990, 2014; Løkken, 2012) hvor barn og voksne har vært i interaksjon med objektene, så utviklet prosjektet seg i den retningen som ble vist på galleri RAM. Objektene på galleri RAM, var i størrelsesorden fra 30x30 cm til 16x6 meter. De hadde ulik tyngde, ulike overflater, ulike størrelser og former. På galleri RAM lå objektene på gulvet, de hang på veggene i barnas høyde på enkle kroker som betydde at de lett kunne henge objektene ned og opp på veggene. Noen av skulpturene kunne en «tre på seg», uten at de var et plagg. Noen av skulpturene var lette å flytte på, mens andre var tyngre, eller hadde en størrelse som gjorde de vanskeligere å flytte på. Overflatene av skulpturene hadde ulike teksturer, men fargen på objektene var hvite, slik at form og tyngde på objektene tredde frem. I tillegg til objektene, var en musiker til stede i utstillingen som hadde laget et elektronisk lydbilde med utgangspunkt i den tradisjonelle norske hardingfela. En danser ble invitert inn til å være i interaksjon med installasjonen i 20 minutter hver dag.



Foto 5. *Be Extended*. Galleri RAM, 2016. Foto: Gulpinar

### **Observasjoner av barns møte med kunstinstallasjonen *Be Extended***

Ved ankomst til galleriet, ble noen av barna stående ved inngangen av gallerirommet. Det så ut som om de sto og tok innover seg inntrykket av rommet i sin helhet - både lys, musikk, objekter og andre mennesker. Mens andre barn nesten ikke fikk tatt av seg jakken, før de løp inn for å undersøke rommet, som om de ikke ensat noe annet rundt seg enn selve installasjonen. Noen ble stående midt på gulvet, for så å kikke seg rundt, feste blikket på noe, kikke rundt for så å feste blikket igjen. Noen barn gikk rundt og kun kikket seg rundt, for så å oppdage at det var greit å ta på objektene. For i neste omgang bruke hele hånden for å ta et grep i objektet. Noen barn la seg ned på objektene, rullet seg rundt, baset i objektene med varme ansikter, krøp under objektene for så å komme opp på overflaten med et smil rundt munnen, for så å balanse-re konsentrert oppå objektet. Noen slengte seg i objektene, løp fort frem og tilbake, mens de slang mindre objekter over hodet, løp fort mens objektene hang etter de, eller

rundt de. Noen barn undersøkte objektene nøye, la de ned på gulvet, rettet de ut slik at de kunne se hele formen. Dro hånden over stoffet, veide objektet i hånden, som for å kjenne på stoffet. Og noen barn ble sittende ved objektene på gulvet, i en avstand som gjorde at tærne så vidt kom borti objektene. Barna kjente på overflater, løftet forsiktig på objekter, heftet ned objekter for å kjenne på de, for så å hekte det på plass igjen, for så å ta ned et annet objekt, for så å hekte det på plass igjen.

*Barnet står i inngangen til galleriet. Står helt stille, mens øynene beveger seg rundt i rommet. Som om det ser for å få overblikk. Øynene fester seg så ved de ulike gruppe-ringene av objekter i rommet. Så tar barnet sats, og løper gjennom rommet. Sklir på sokkene den siste biten mot bakveggen. Snur seg fort rundt, ser til høyre og venstre, tar så fart og løper mot inngangen, men på veien dulter barnet mot det ene store objektet som henger fra taket. Når barnet snur for å ta sats igjen, så løper barnet mot det største objektet som ligger på gulvet, kaster seg, ruller seg rundt, for å komme seg opp på bena igjen. Nå er det akkurat som om barnet stopp opp, det går rolig bort til veggen med alle de små objektene som henger på veggen. Barnet tar ned et objekt, studerer det, henger det på plass igjen. Tar ned et nytt objekt, drar hånden over stoffet, drar i en tagg, i det barnet skal henge det opp på veggen igjen, så kan det se ut som barnet ombestemmer seg. Hen tar objektet rundt halsen, tar et nytt objekt ned fra veggen, trer det på en arm. Nå blir bevegelsene raskere, tar ned objekter forsøker å tre de på armen, nytt objekt inn med en fot, begge føttene. Så åler barnet seg raskt ut av alle objektene, reiser seg opp, snur på hodet og kaster seg ned i et stort objekt som henger fra taket og utover gulvet. Det er en åpning i skulpturen, som et vindu. Barnet henger seg i vinduet, forsøker å krabbe gjennom hullet, dytter fra med bena, drar seg opp med stor kraft. Før det helt plutselig legger seg bakover på det myke objektet og plasserer bena oppover mot hullet. Barnet ligger urørlig med hodet bakover som i en stille fordypning.*

Dette narrative gir en referanse til egen opplevelse med Abramovičs *The Method*. Med denne opplevelsen som et bakteppe, så kan det se ut som om barnet opplever *epiphany*. Et moment med intensitet.

Det var som om hele installasjonsrommet ble en transformerende lekeplass, i form av en installasjon i stadig forandring ettersom objektene forflytter seg rundt i rommet og dermed får nye sammenstillinger i det de er en del av barnas lek. Hovik (2011) hevder at både kunst og lek gir erfaringer som handler om å gi slipp på seg selv og egne målrettede handlinger.

## **Analyse og drøfting av barns møte med *Be Extended* gjennom nærvær/*epiphany***

Gumbrechts teoretiske forståelsesrammer om mening og nærvær i møte med installasjonen, danner grunnlaget for analysen av barns møte med *Be Extended*. Begrunnelsen for å bruke Gumbrecht sitt nærvær-begrep som analyseverktøy, gav jeg i opp-

levelsesbeskrivelsen av eget møte med Abramovičs installasjon, der jeg opplevde plutselig å bli truffet av *noe* mens jeg uten syn og hørsel sto midt i utstillingen og kun sanset utstillingen gjennom egen kropp. Og dette *noe* ble betydningsfullt for meg, som førte til en kroppslig og sanselig opplevelse – *epiphany*.

Mine observasjoner fra galleri RAM, viser at barn ikke bare utforsker objektene på galleriet, men at de også utforsker selve rommet. Dette kommer til syne ved at de løper gjennom rommet, de løper til hjørnene, som om rommet i seg selv må undersøkes før de undersøker objektene i rommet. Det kan se ut som om det romlige må gi mening og at nærværet også kan ligge i erobringen av selve rommet. Denne begeistring og yrheten som setter seg i bevegelsene til barnet som orienterer seg med hele kroppen, ved frydefullt ved å innta hele rommet. Morris (1978/2009) argumenterer i «*The Present Tense of Space*» for at installasjoner som er organisert romlig, altså installasjoner du trer inn, krever et umiddelbart kroppslig nærvær av betrakteren. Dette her og nå som oppstår i dette umiddelbare møtet med installasjonen, skaper et sanselig nærvær som setter seg i den kroppslige hukommelsen (Hovik, 2014, s. 96). Barna går systematisk til verks når de undersøker rommet, installasjonen og objektene. De forsøker forsiktig å håndtere objektene, for så å bruke mer kraft etter hvert som objektets tyngde og form blir erfart. Det kan se ut som om aktiviteten blir så intens at barnet ikke enser noe annet rundt seg, altså *epiphany*.

Barna gjentar møtene med rommet, både rommet i seg selv, og objektene i rommet som til sammen skaper installasjonen. De repeterer hvert møte i gallerirommet, etter å ha vært i andre møter i installasjonen. Men så kan det skje noe som fanger barnets oppmerksomhet som gjør at intensiteten/*epiphany* brytes, eller skifter fokus. Det kan være lyden i rommet som endrer seg, eller et annet barn som dulter borti, eller kanskje undersøkelsene er ferdige. Når barnet så møter de større objektene i installasjonen, starter de med å kaste seg på objektene, legge seg ned på de, rulle rundt, kikke under, for så å kravle opp i de. Det største objektet har en type fyll som gjør at du synker ned i det når du legger deg oppå, og når du forsøker å gå på objektet, må du streve og bevegelsene går fra kråling og krabbing til å gå. Barnet gjentar bevegelsene om og om igjen, fordyper seg i møtet, i bevegelsen, i rytmen av bevegelsen og vi kan gjenkjenne intensiteten/*epiphany*.

For å kunne forstå hva barn kan oppleve i et møte med kunst hvor de blir ledsaget inn i møtet, ga Abramović sin utstilling meg som forsker en erfaring som gav meg mulighet til å reflektere over hvordan det er å bli ledet inn i et ukjent kunstmøte. I møte med introduksjonsvideoen kjente jeg en motstand, den motstanden jeg ofte kjenner når noen forteller meg litt for detaljert hva jeg skal gjøre. Slik jeg fra min tid som barnehagelærer kan gjenkjenne enkelte barns motstand mot for detaljerte instruksjoner før de skal tre inn i et rom som de vil løpe inn i, for selv å kunne utforske dets begrensninger og muligheter. Men som voksen, vet jeg at jeg har min frie vilje og jeg bestemte meg for at jeg skulle være i Abramovićs installasjon, derfor ble jeg stående for å følge programmet. Allerede her er det noe som skiller mitt møte med det som skal komme, fra det som barnet vil kunne oppleve i en lignende situasjon (Gulpinar &

Hernes, 2018b). Barnet i møte med museet eller galleriet, har ikke valgt møtet selv, ettersom det ikke alltid vil ha forutsetning for å velge. Kanskje har ikke barnet vært på et lignende sted eller møtt lignende type kunst. Dersom barnet ikke er forberedt, vil det gå inn i slike møter med usikkerhet og uvitenhet om hva det skal møte, og være prisgitt den voksne som har valgt å ta med barnet til kunstmøtet. Dette er noe som kan hindre nærværet i kunstmøtet. I *The Method* opplevde jeg betydningen av å tilrettelegge for et kunstmøte, det er det å skape en forventning, gjør at alle sansene blir skrudd på, og åpner seg for mulig estetisk intensitet/*epiphany*.

Det som kan gi barnet en opplevelse av at møtet med kunsten gir mening og får betydning, kan vi gjenkjenne som *epiphany* i følge Gumbrecht (2004) teori om nærvær. Estetisk intensitet kan komme til uttrykk på ulike måter. Det er kan hende lettere for forskeren å gjenkjenne øyeblikk av intensitet når den kommer til uttrykk gjennom det som kan se ut som ekstatisk løping eller basing, hvor barnet ikke enser omgivelsene, men er fordypet i det kroppslige møtet med installasjonen. Den stille fordypingen, hvor barnet ligger helt urørlig med hodet ned og bena opp, i eksempelvis et *Be Extended*-objekt, kan være vanskeligere å oppfatte som noe meningsfylt som kan få betydning for barnet, om ikke forskeren har hatt en egenopplevelse av fenomenet, for å kunne forstå andres opplevelse av samme fenomen (Bresler, 2006; Finley, 2007; Gulpinar & Hernes, 2016).

I møtet med *Be Extended* kom dette til uttrykk gjennom den intensiteten jeg kunne observere hos barna gjennom den *fart* og den *fordypning* som jeg har beskrevet ovenfor, men også hvordan blikket til enkelte barn så ut til å forsvinne innover i møtet med objektet, slik at alt av lyd og bevegelse som foregår rundt ikke ser ut til å affisere de m. Slik blir autoetnografisk tilnærming aktivert, ved at jeg anvender egne erfaringer gjennom narrativer for å kunne forstå barns erfaringer (Löfgren & Ehn, 2011). Gjennom en installasjon som *Be Extended*, som gjennom sine objekter i ulike format, gir rom for møter hvor hele barnets kropp er involvert, så kan også nærvær og mening oppstå i det barnet interagerer med objektene med hele sin kropp. Dette kommer til uttrykk gjennom kropp som spenner seg i det objektet gir motstand gjennom tyngde eller form, eller en total kroppslig avspenning hvor barnet ligger sunket inn/ned i et objekt med blikket innovervendt.

## Oppsummering

Spørsmålet som ble stilt i denne artikkelen var betydningen av nærvær i barns møte med kunstinntallasjonen. Det som fremmer nærvær og mening i møte med installasjonen ut fra mine observasjoner, vil være å gi barn mulighet til fri utfoldelse av rom og objekter på barnets egne premisser. For å kunne gi barn denne muligheten, så fordrer det at installasjonen er av en karakter, og at den er utformet på en måte som gjør at barnet har tilgang til alle deler av installasjonen. Når barn må få hjelp i møte med kunst fordi den på en eller annen måte er fysisk utilgjengelig, så vil dette kunne være

hemmende. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom alle de ulike møtene som oppsto i barns møter med installasjonene *Be Extended*. De mangfoldige uttrykkene og interaksjonene gir en indikasjon på at *Be Extended* har en åpenhet i seg, ikke bare i form av tilgjengelighet, men også gjennom sine åpne objekter som ikke har en spesifikk instruksjon gjennom bruksfunksjon.

Ledsageren er den som bringer barnet med til kunstmøtet. Er barnet så lite at det trenger hjelp til å forflytte seg rundt i installasjonen så vil det fysiske nærværet til ledsageren være avgjørende for om barnet skal kunne bevege seg rundt i installasjonen. Jeg har observert barn som enda ikke kunne krabbe, ligge i deler av installasjonen, hvor det kan se ut som om det oppstår en fordypning, eller et møte mellom barnet og verket, og at dette møtet har en intensitet/*epiphany*. Men for at barnet skal få møte kunstinstillasjonen på en måte som gir mening for barnet i form av erkjennelser, vil det være en forutsetning at ledsageren gir barnet det rommet og den tiden som barnet trenger så det kan gå inn i møtet med installasjonen på egne premisser.

## Litteratur

- Abramović, M. (2018). *The Method*. Høvik: Henie-Onstad Kunstsenter.
- Adams, T.E. & Jones, S.H. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press
- Bishop, C. (2006). *Participation*. London: The MIT Press.
- Bishop, C. (2005). *Installation art*. London: Tate Publishing
- Borgdorff, H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research. In: M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), pp 52-69. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Bresler, L. (2008). Research as experience and the experience of research: Mutual shaping in the Arts and in qualitative inquiry. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 267-279.
- Bresler, L. (2011). Educational values in music youth performance: classroom teachers' perspectives. In M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson, J. Öberg (Eds.), *Teachers' perspectives in a book called «Festchrift for Bengt Ohlsson»*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære*. Oslo: Samlaget.
- Eisner, B. (2007). Art and knowledge. In: J.G. Knowles & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Sage Publications.
- Eisner, E. (2008). Commentary: What Education can learn from the Arts. *LEARNing Landscapes. Volume 2*, nr.1, Autumn 2008. Stanford University.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry* 13(1), 3-29.
- Ellis, C. (2009a). Telling tales on neighbors: ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research* 2(1), 3-27.
- Ellis, C. (2009b). *Revision: Autoethnographic Reflections on Life and Work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.



- Ehn, B. & Löfgren, O. (2011). Å fange det unnflytende. I: Fangen & Sellerberg. *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal.
- Finley, S. (2005). Arts-Based Inquiry. Performing Revolutionary Pedagogy. I: N.K. Denzin. & Y.S. Lincoln, (Eds.), *Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Finley, S. (2007). Arts-Based Research. In: J.G. Knowles & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Sage Publications.
- Fiscer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Giannachi, G. & Kaye, N. & Shanks, M. (2012). Introduction. In G. Giannachi, N. Kaye & M. Shanks (eds.), *Archaeologies of Presence. Art, performance and the persistence of being*. (s. 20-26). London: Routledge.
- Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2012-d.d.). *Be Extended*. Pågående kunstprosjekt.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Estetisk læring i barnehagen. I: T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra Barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2018a). Profesjonskrav og profesjonsinnhold – om barnehagelærerutdanningens innhold og barnehagens hverdag. I: Christensen, H. mfl. (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2018b). The Importance of Aesthetic Activities in Norwegian Kindergarten. In: S. Garvis & E. Eriksen Ødegaard (Red.), *Nordic Dialogues on Children and Families*. London: Routledge
- Gumbrecht, H. (2004). *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Palo Alto: Stanford University Press
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2005). *Artistic research: Theories, methods and practices*. Espoo: Academy of Fine Arts, Helsinki and University of Gothenburg.
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene- et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. Doktoravhandling ved NTNU. 2014:157
- Hovik, L. (2012). Mamma Danser: teater for de minste som kunstnerisk forskning. *InFormation. Nordic Journal of Art & Research*. Volum Nr 2.
- Hovik, L. (2011). Nærværets betydning i barneteateret for de minste. I: M.S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup, (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti-tidsskrift for dramaturgiske studier*. Nr. 15-2011. Temanummer. Kunstpædagogik.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Kaye, N. (1994). *Postmodernism and Performance*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kaye, N. (2000). *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*. London: Routledge.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Morris, R. (1978/2009) The Present Tense of Space. I: C. Doherty (Red.), *Situation*. London: MIT Press.
- Palmgren, A.C. (2021). *Etik i den autoetnografiska processen. En diskussion om relationell etik med avstamp i ett tidigare utfört projekt*. Kulturella Perspektiv 2021, vol. 30.
- Vist, T. (2015). *Arts-based research in music education – general concepts and potential cases*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 16 2015, 259–292
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek: West Coast Press.
- Wilson, R. (2019). <http://www.robertwilson.com/the-sandman>. Festspillene i Bergen.

## Foto

Foto 1. Abramović, M. (2018). *The Method*. Hennie Onstad kunstssenter. Foto: HOK

Foto 2. *Be Extended*. (2017). Foto: Gulpinar

Foto 3. *Be Extended*. Galleri RAM, 2016. Foto: Gulpinar

Foto 4. *Be Extended*. Galleri RAM, 2016. Foto: Gulpinar

Foto 5. *Be Extended*. Galleri RAM, 2016. Foto: Gulpinar

# Litteraturliste



# Litteraturliste

- Abramović, M. (2010). *The Artist Is Present*. New York: MoMa.
- Abramović, M. (2017). *The Method*. Høvik: Henie Onstad kunstsenter.
- Adams, T.E & Jones, S.H. & Ellis, C. (2014). *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press Inc.
- Bac, B. (2012). *Politikk, lek og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barker, E. (Red.) (1999). *Contemporary cultures of display*. London: Yale University Press i samarbeid med Open University.
- Barker, J. & Weller, S. (2003). Geography of Methodological Issues in Research with Children. *Qualitative Research*, 3, 207–227.
- Barlow, P. (2017). *Folly*. Venezia: Biennalen.
- Barnehageloven (ny formålsparagraf) KU. (2008).
- Barthes, R. (1968). The Death of the Author. In *Aspen no. 5+6*, item 3. <https://www.ubu.com/aspen/aspen5and6/threeEssays.html#barthes>
- Baumgarten, A.G. (1750/2008). Fra Aestetica. K, Bale & A. Bø-Rygg, (Red.), *I Estetisk teori – en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bendiksen, S. Å. (2020). *Unge tegnmakeres skrivelek i iscenesatte verksteder: En A/R/Tografisk studie*. NTNU, Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap.
- Benjamin, W. (1959/1992/2017). *Passasjeverket*. Oslo: Vidarforlaget.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Social class and pedagogical practice*. I Bernstein: The structuring of pedagogical Discourse, Volume IV: Class, Codes and Control. London: Routledge.
- Beuys, J. (1974). *I like America, and America likes me*. New York.
- Beuys, J. (1983). *Schmerzraum*. Barcelona: Fundación Bancaria La Caixa.
- Bishop, C. (2005). *Installation art*. London: Tate.
- Bishop, C. (2006). *Participation*. London: The MIT Press.
- Bjørlo, P.I. (1990). *Indre rom V*. Oslo: Nasjonalmuseet.
- Black, K. (2017), *Presumption Prevails*. Venezia: Biennalen.
- Blumenfeld-Jones, D.S. (2016). The Artistic Process and Arts-Based Research: A Phenomenological Account of the Practice. *Qualitative Inquiry*, 22(5) 322–333. [qix.sagepub.com](http://qix.sagepub.com)
- Borgdorff, H. (2006). *The Debate on Research in the Arts*. Bergen: Kunsthøgskolen.
- Borgdorff, H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research. I M. Biggs & H. Karlsson (Red.), *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.

- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell kunst*. Oslo: Pax forlag.
- Brecht, S. (1982). *The Theatre of Visions: Robert Wilson*, London: Methuen.
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 2006, 48(1), pp 52–69. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Bresler, L. (2008). Research as experience and the experience of research: Mutual shaping in the Arts and in qualitative inquiry. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 267–279.
- Bresler, L. (2011). Educational values in music youth performance: classroom teachers' perspectives. I M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (Red.), *Teachers' perspectives in a book called «Feschrift for Bengt Ohlsson»*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Bruner, E.M. (1984). Introduction: The Opening Up of Anthropology. I Plattner & E.M. Bruner (Red.), *Text, Play and Story: The Construction and Reconstruction of Self and Society*, s. 1–16. Washington: The American Ethnological Society.
- Bjørlo, P.I. (1990). *Indre rom V*. Oslo: Nasjonalmuseet.
- Bræin, K. (2012). *Ufullførte reiser*. Oslo: Samtidsmuseet.
- Bürger, P. (1998). *Om avantgarden*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bøe, E. (2019). Nettavisen E24, publisert 9. desember 2019.
- Cage, J. (1952). *4'33''*. New York.
- Calle, S. (1998) *Cromatic diet*. Oslo: Samtidsmuseet.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo: Åbo Akademisk förlag.
- Crary, J. (1993). *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge & London: The MIT Press.
- Christiansen, U.S. (2007). *Se! jeg setter spor: Om nærvær i pedagogik*. København: Frydenlund.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design*. London: Sage.
- Cixous, H. (1986/2008). Det siste maleriet eller portrettet av Gud: Entre l'écriture. I Kjersti, B. & Bø-Rygg, A. (Red.). *Estetisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
- Csordas, T. J. (1993). Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135–156. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/656467>
- Danbolt, G. (2008). *Jeg former, altså er jeg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danbolt, G. (2014). *Frå modernisme til det kontemporære*. Oslo: Samlaget.
- Danbolt, G. & Enerstvedt, Å. (1995). *Når voksenkultur og barns kultur møtes: En evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Bergen, har satt i gang*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Danbolt, G. & Meyer, S. (1989). *Når bilder formidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drotner, K. (1995). *At skape seg sig-selv*. København: Gyldendal.

- Drotner, K. (2006). Formidlingens kunst. Formidlingsformer og børnekultur. I *Når børn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde*. København: Børnekulturens Netværk.
- Eckhoff, E. (2007). *Absolutt installasjon*. Museet for Samtidskunst, Oslo: Nasjonalgalleriet.
- Eco, U. (1962/1989). *The Open Work*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2011). Å fange det unnnflyende: Kulturanalytisk bricolage som metode. I: Fangen & Sællerberg. *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2012). *Kulturanalytiska verktyg*. Gleerups Utbildning.
- Eisener, E. (2008). *Commentary: What Education can learn from the Arts*. LEARNing Landscapes. Volume 2, nr.1, Autumn 2008. Stanford University.
- Eisner, E. (2007). *Art and Knowledge*. I J.G. Konwles & A.L. Cole (Red.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. London: Sage.
- Eliasson, O. (2014). *Riverbed*. Humlebæk: Louisiana kunstmuseum.
- Ellis, Carolyn (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Ellis, Carolyn (2007). Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29.
- Ellis, Carolyn (2009a). Telling tales on neighbors: ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, 2(1), 3–27.
- Ellis, Carolyn (2009b). *Revision: Autoethnographic Reflections on Life and Work*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Ellis, Carolyn, Adams, Tony & Bochner, Arthur P. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research* 12(1), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Fangen, K. (2005). *Deltagende observation*. Malmö. Liber.
- Finley, S. (2005). Arts-Based Inquiry. Performing Revolutionary Pedagogy. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *Qualitative Research*. London: Sage.
- Finley, S. (2007). *Arts-Based Research: Handbook of the Arts in Qualitative Research*. London: Sage.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Floyers, C. (2002). *Auto Focus*. Oslo: Astrup Fearnley.
- FN (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Komité for barns rettigheter.
- Fredriksen, B. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Fredriksen, B. (2013). *Begripe med kroppen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gade, R. (1994). De historiske avantgarder og værkbegreppetperspektiveringer af installationskunsten. I J. Rasmussen. (Red.). *Kubus. Ruminstallationer af solkorset*. København: Space Poetry.
- Giannachi, G. (2012), Environmental presence I *Archaeologies of Presence*. Abingdon Oxon: Routledge.

- Giannachi, G. Kaye, N. Shanks, M. (2012), *Archaeologies of Presence*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Gonzalez-Torres, T. (1991). *Untitled/ Blue Placebo*. Oslo: Astrup Fearnely museum.
- Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Greve, A., Kristensen, K.O. & Wolf, K.D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I Østrem, Solveig (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Kapittel 5, s. 86–105. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19). 1–14.)
- Groth, C. (2020). Making as a Way of Interacting with the Environment. I: Berger, R.G. & Kjellebold, T. (Red.). *Earth, Wind, Fire, Water*. Arnoldsche. Germany.
- Gulpinar, T. (2012). Samtidskunstens plass i barnehagen. I A. M. Otterstad. & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Estetisk læring i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra Barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2017a). Rom for estetisk læring for de yngste på museum. *Konstnærsligt seende & Vad barn kan lära på museum*. Skårshamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2017b). How can Aesthetic Meetings create deeper cultural understanding of aesthetic learning? *Journal of Early Childhood Studies*, 11.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2018a). Profesjonskrav og profesjonsinnhold – om barnehagelærerutdanningens innhold og barnehagens hverdag. I H. Christensen, mfl. (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2018b). The Importance of Aesthetic Activities in Norwegian Kindergarten. I S. Garvis & E. Eriksen Ødegaard (Red.), *Nordic Dialogues on Children and Families*. London: Routledge.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. In L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (pp. 55–74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T., Storsveen, V. & Widerberg, T. *Be Cubed*. (2008). Høvik: Henie Onstad kunst-senter.
- Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2016). *Be Extended: Transformed*. Årsutstillingen for norske kunsthåndverkere. Fredrikstad: Hydrogenfabrikken.
- Gulpinar, T. & von der Fehr, A. (2020). *Be Extended: Oslo*. Acoustic Space.
- Gundersen, J. (2007). *På vei mot havet*. Oslo: Samtidsmuseet.
- Gumbrecht, F. (2004). *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Hackett, A. (2014). Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy* 2014, Vol. 14(1) 5–27. Sage Publications.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2005). *Artistic research: Theories, methods and practices*. Espoo: Academy of Fine Arts, Helsinki and University of Gothenburg.



- Havstam, M.C. (2007). *Den hvite kuben utfordret*. (Hovedfagsoppgave i kulturstudier). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Heidegger, M. (1971). *On The Way to Language*. New York: Harper and Row.
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*. New York: Harper and Row.
- Hernes, L. (2013). Kunst, demokrati og barn. I: A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hirst, D. (1993). *Mother and child divided*. Oslo: Astrup Fearnley museum.
- Hovik, L. (2011). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti-tidsskrift for dramaturgiske studier*. Nr. 15–2011. Temanummer. Kunstpædagogik.
- Hovik, L. (2012). Mamma danser: Teater for de minste som kunstnerisk forskning. *InFormation*. Volum Nr 2.
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene: Et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. Doktoravhandling ved NTNU. 2014:157
- Huizinga, J. (1938/1955). *Homo Ludens. A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Håkansson, H. (2020). *One hundred and one pieces of tree*. Kode: Bergen
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London: Routledge.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In: R. L. Irwin and A. de Cosson (Red.), *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry* (pp. 27–38). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling*. København: København Universitet Forlag.
- Jevic, L. L., and Springgay, S. (2008). A/r/tography as an Ethics of Embodiment. *Qualitative Inquiry*, 14(1), 67–89.
- Johansson, J. E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnstone, L. (1985). Installation: The Invention of Context. I *Aurora Borealis*. Montreal: Centre international d'art contemporain de Montreal.
- Jorn, A. (2017). *Estetikens ekstreme fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Juncker, B. (1997) Mod et nyt børnekulturelt paradigme. I: Enerstvedt, Å. (Red.), *Med røtter i klassisk-humanistisk kultur*. Konferanserapport. BIN-Norden. Trondheim: DM-MH.
- Juncker, B. (2006). *Om processen. Det æstetiske betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Juncker, B. *Æstetik i praksis: Kunst for børn*. Forelesning: 1.4.2011 København: Det Informationsvidenskabelige Akademi.
- Juncker, B. (2014). Det autentiske kunstnermøde? I: *Børn, kunst og kultur – i en hverdag, der dur: Inspiration til pædagoger, lærere, kunstnere og kulturformidlere*. København: Kulturstyrelsen.

- Juncker, B. & Bin Norden. (2013). *Børn & Kultur I Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. Rapport.
- Kaye, N. (1994). *Postmodernism and Performance*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kaye, N. (2000). *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*. London: Routledge.
- Karoff, H.S. & Jessen, C. (2014). *Tekster om Lek*. København: Akademisk Forlag.
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. Trondheim: Institutt for pedagogikk, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet, NTNU.
- Kjørholt, A.T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I: A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kosuth, J. (1993). *Double Reading #3, from the series Double Reading: An Allegory of Limits*. Los Angeles: Museum of Contemporary Art.
- Krauss, R.E. (1990). *Passages in Modern Sculpture*. London: The MIT Press.
- Kroksnes, A. (2013). *Høflig kunst*. I K. Bræin (Red.), *Høflighetens dilemma*. Berlin: Kerber.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvaran, G. B. (2002). *Passasjer*. Oslo: Astrup Fearnley museet for moderne kunst.
- Larsen, L.B. (2013). There Is No Other Day. I: *Play! Recapturing the Radical Imagination*. GIBCA. Göteborg International Biennial for Contemporary Art. Göteborg: Art and Theory Publishing.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press.
- Lepage, R. (2017). *887*. Bergen: Den nasjonale scene.
- Letnes, M-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen*. Trondheim: Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet.
- Lights, J. (1969). *Spaces*. New York: Museum of modern art.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (2000b). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, (Red.), *Handbook of Qualitative Research*, s. 163–188. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Lundy, L. (2007). Voice. Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of The United Nations Convention on The Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Löwenfeldt, V. & Lambert Brittain, W. (1977). *Kreativitet og vækst*. Gjøellerup: København
- Marks, L.U. (2000). *The Skin of the Film: Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses*. North Carolina: Duke University Press.
- Marullo, P. (2018). *Wreck-list of extinct species*. Rådhuset i Oslo: Dansens hus
- Merleau-Ponty, M. (1994/1945). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Morris, R. (1978/2009) The Present Tense of Space. I: C. Doherty (Red.), *Situation*. London: MIT Press, Whitechapel Gallery.

- Muka, E. & Edblom, S. (2013). *Play! Recapturing the Radical Imagination*. GIBCA. Göteborg International Biennial for Contemporary Art. Göteborg: Art and Theory Publishing.
- Mulighetenes barnehage (2021) Forskningsrapport. Oslo kommune. URL <http://hdl.handle.net/20.500.12199/6523>
- Nagel, L. (2018). *Kunst for barn som hendelser. En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn, med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper. (Dr.gr)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nakaya, F. (2018). *Pathfinder #18700*. Oslo: Ekebergparken.
- Nakaya, F. (2020). (<https://ekebergparken.com/nb/kunst/pathfinder-18700-oslo>, 26.9.20)
- Neto, E. (2006). *Simple and light as a dream...the gravity don't lie...just loves the time*. Oslo: Astrup Fearnley.
- Norsk kulturråd. *Kunstløftet 2008–2010*. <https://www.kulturradet.no/kunstloftet> (23.04.2021)
- O'Doherty, B. (1999). *Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space*. London: University of California Press.
- Obrist, H. U. (2014). *Mapping it out*. London: Thames & Hudson.
- Ono, Y. (1964). *The Cut Piece*. London.
- Ono, Y. (1964/2011). *Grapefruit*. Lund: Bakhåll.
- Palmgren, A.C. (2021). *Etik i den autoetnografiska processen. En diskussion om relationell etik med avstamp i ett tidigare utfört projekt*. Kulturella Perspektiv 2021, vol. 30.
- Paulsen, B. (1994). *Det skjønne, estetisk virksomhet i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pearson, M. (2010). *Site-Specific Performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Persson, A & Selleberg, A-M. (2011). Lytting på offentlig sted. I: Fangen & Sellerberg. *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal.
- Petersen, A.R. (2009). *Installasjonskunsten mellom billed og scene*. København Universitet: Museum Tusulanums Forlag.
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potts, A. (2001). *The Sculptural Imagination: Figurative; Modernist, Minimalist*. New Haven og London: Yale University Press.
- Power, C. (2008). *Presence in play: A critique of theories of presence in the theatre*. PhD thesis, University of Glasgow.
- Qvortrup, J. (2001). Et sociologisk perspektiv på børnekultur- et debatindlæg. I: B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (red). *Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur?* Viborg: Akademisk Forlag.
- Rancièrè, J. (2012a). *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rancièrè, J. (2012b). *Den emansiperte tilskuer*. Oslo: Pax forlag.
- Rasmussen, T. H. (2017). Legens fænomenologi – et essay. I Øksnes, M. & Rasmussen, T, H. (Red.), *Lek* (s. 70–87). Oslo: Cappelen Damm.
- Sandseter, E.B.H. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofyllt lek: En etisk utfordring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies: An introduction*. London: Routledge.

- Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (2013). Introduction: Children's Play and Development. I I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Red.) *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives* (s. 1-11). London: Springer.
- Selmer-Olsen, I. (2003). Barnekulturforskningens utvikling og nytte. I S. Sagberg & K. Steinholt (Red.). *Barnet – konstruksjoner av barn og ungdom*. (239–258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Serra, R. (2016), *Matter of time*. Bilbao: Guggenheim museum.
- Sommer, D. (2017) *UDVIKLING - fra Udviklingspsykologi til utviklingsvidenskab*. København: Samfundslitteratur.
- Stanley, L. & Wise, S. (1983). *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist Research*. London: Routledge & K. Paul.
- Steihaug, K. (2001). *Wardrobe Writings*. Oslo: Galleri RAM.
- Steihaug, K. (2007). *4. Klasse*. Oslo: Norske kunstforeninger.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sæbø, A.B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I: *Kunst, kultur, kreativitet*. K. Bakke, C. Jenssen & A. Sæbø, (Red.), Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæthre, B. (1998). *LUSTLUX worldwide/masturbating with the Gods*. Oslo: Kunstneres Hus.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no/rammeplan>
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek: West Coast Press.
- Vist, T. (2015). *Arts-based research in music education – general concepts and potential cases*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 16 2015, 259–292
- von der Fehr, A. & Gulpinar, T. (2016). *Be Extended fra 0–100 år*. Oslo: Galleri RAM.
- von der Fehr, A. & Gulpinar, T. (2016). *Be Extended*. Fredrikstad: Årsutstillingen for Norske Kunsthåndverkere.
- Vygotskij, L. S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (Originaltittel: *Voobraženie i tvorcestvo v detskom vozraste* som utgavs av förlaget Prozvešćenie i Moskva. Översättning Kajsa Öberg Lindsten). Göteborg. Daidalos.
- Waterhouse, A-H. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
- Wei, L. (2017), *Elsk det, bit det!* Oslo: Astrup Fearnley.
- Wieth, I. (2019). *Passage*. Jeløya: Galleri F15.
- Wilson, R. (2017). *Shakespeares sonetter The Sandman*. Bergen: Festspillene.
- Wilson, R. (2018). <http://www.robertwilson.com/the-sandman>. Bergen: Festspillene.
- Wolf, K. D. (2018). Barns rett til medvirkning og lek i barnehagen. Gjensidighet og personalets lek-etiske overveielser i møter med barns lek. I: K.D. Wolf & S.B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 141–155.
- Wrånes, T. (2017). *Bean Bags*. Oslo: Samtidsmuseet.

- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2016). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 2017, pp. 7–27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>

## Errataliste:

---

Under del 2, Artiklene, har det oppstått en feil som gjentas to ganger.

s.143 Artikkel 3, er introdusert med feil tittel.

Det står "Nærværet i barns møte med kunstproduksjonen".

Tittelen på artikkelen skal være; "Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstallasjonen."

s.175. Det samme feilen oppstår her, når artikkel 3 skal introduseres.

Det står "Nærværet i barns møte med kunstproduksjonen"

Tittelen på artikkelen skal være; "Når møter med kunst får betydning: Nærværet i møtet mellom barn og kunstinstallasjonen."