

MIE BERG SIMONSEN
VIBEKE HELLEMANN
ELISABETH LEINSLIE
CATHRINE BULL THORSHAUG

Danseprosjektet Isadora

Vurderinger av et kunstnerisk utviklingsprosjekt



NORSK
KULTURRÅD

Copyright © 2008 by Norsk kulturråd
All rights reserved
Utgitt av Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforlaget

ISBN: 978-82-7081-144-1

Grafisk produksjon: John Grieg AS, Bergen

Forsidebilde: Tone Myskja og Zoe Christiansen, Rød snø (utsnitt) © Tone Myskja / BONO 2008 © Zoe Christiansen

Sideombrekking: Laboremus Prepress AS

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Postboks 6050, Postterminalen
5892 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 – Faks: 55 38 88 01
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

For mer informasjon om Norsk kulturråd og Kulturrådets utgivelser:
www.kulturrad.no

Norsk kulturråds utgivelser omfatter skrifter som kan ha forsknings- og utredningsmessig interesse for Norsk kulturråd, for deler av norsk kultur- og samfunnsliv, og for forskere og utredere på kulturfeltet.

Utgivelsene redigeres av Norsk kulturråds FoU-seksjon og utgis av Norsk kulturråd i samarbeid med Fagbokforlaget. De vurderinger og konklusjoner som kommer til uttrykk i utgivelsene, står for den enkelte forfatters regning – og avspeiler ikke nødvendigvis Kulturrådets oppfatninger.

Forord

Denne publikasjonen er i all hovedsak viet vurderinger av danseprosjektet Isadora. Isadora er et kunstnerisk utviklingsprosjekt med barn og unge som har mottatt støtte fra Norsk kulturråd fra 2005/2006 til og med 2008.

Norsk kulturråd er forpliktet til å evaluere alle prosjekter som mottar tilskudd på kr 1 million eller mer, men Kulturrådet har også ambisjoner om å styrke den allmenne kunnskapssituasjonen på kulturfeltet gjennom sin evalueringspraksis. Den kunnskap som fremskaffes, skal både kunne fungere som grunnlag for kulturpolitiske prioriteringer, og som bidrag til refleksjon over kunstfeltenes og kunstprosjekters betingelser.

Å evaluere utforskende og nyskapende kunstprosjekter krever andre arbeidsmåter og perspektiver enn å evaluere etablerte institusjoner eller virksomheter. Evalueringer i dette feltet skal ikke først og fremst avsi entydige dommer, men by på kvalifiserte refleksjoner og vurderinger som innspill til både kulturpolitikken og kunstfeltet. Denne typen refleksjoner og vurderinger vil alltid inneholde et innslag av skjønn. Vi er av den oppfatning at det å vise frem ulike former for skjønnsutøvelse vil bidra til å avmystifisere evalueringsarbeidet, og kanskje også bidra til refleksjon over evalueringer som kunnskapssjanger. Vi har derfor i denne evalueringen av danseprosjektet Isadora lagt opp til en flerstemmig vurdering, der både kunstfaglige, organisatoriske og barnefaglige aspekter ved prosjektet blir belyst. I tillegg til at prosjektet får en bred faglig vurdering gjennom en slik løsning, gir det også teksten en mer debatterende karakter. Denne publikasjonen er ikke Sannheten om Isadora, den er fire fagfolks innspill til den nødvendige debatten om hva kunst for, av og med barn er og kan være.

Publikasjonen som foreligger her, representerer derfor flere stemmer og flere betraktningsmåter enn det som er vanlig innen mer tradisjonelt evalu-

ringsarbeid. Alle vurderingene er gjort omtrent midtveis i prosjektperioden for Isadora, ut fra den tanke at de skulle kunne komme til nytte i prosjektets siste fase. Forskjellige forhold har dessverre forsinket prosessen og gjort at denne rapporten kommer for sent til å kunne brukes slik. Vi mener likevel at vurderingene gir informasjon og innspill som er egnet til å belyse betingelser og forutsetninger, både når det gjelder prosjekter som dette og for kunstfeltet som sådan. Norsk kulturråd har dessuten også bevilget midler til en dokumentasjon av prosjektet etter at det er avsluttet, og til sammen vil dette kunne gi interessant kunnskap om kunstneriske utviklingsprosjekter av denne typen.

I denne rapporten er sosiolog og danser *Vibeke Hellemanns* bidrag det mest omfattende. Hun drøfter prosjektets bakgrunn, dets bærende ideer og måten disse er virkeliggjort på i praksis, på grunnlag av dokumenter, observasjon og intervjuer.

Dansepedagog *Cathrine Bull Thorshaug* belyser barnas spesielle rolle og medvirkning i dette danseprosjektet, mens kritiker og teaterviter *Elisabeth Leinslie* gir en vurdering av fire av de forestillingene som ble utviklet gjennom prosjektet.

Danseprosjektet Isadora inngår i en foreløpig siste fase i utviklingen av Kulturrådets satsing på barn og unge i løpet av rådets vel 40-årige historie. Isadora representerer et nytt element i denne satsingen, i form av et kunstnerisk, tilnærmet likeverdig samarbeid mellom barn og profesjonelle dansere. For å sette satsingen på Isadora inn i en større sammenheng har vi valgt å gi en kort oversikt over utviklingen av Kulturrådets engasjement nettopp i denne rapporten. Denne oversikten står sosiolog *Mie Berg Simonsen* ansvarlig for.

Oslo 10.09.08
Ellen Aslaksen

Innhold

Mie Berg Simonsen		Møtet mellom barna og pedagogene	50
Kunst og kultur – for barn, med barn og av barn?	7	Møtet mellom barna og publikum	51
Litteraturen som spydspiss	7	Isadora i årstema	51
Et begynnende fokus på barn og unge	8	Hva gjør det med danseuttrykket at barn deltar?	52
De store linjene	9	Alvor og latter	52
Utfordringer knyttet til kunst- og kulturprosjekter for barn og ungdom	10	Bevegelse og tale	53
Norsk kulturråds satsing på barn og unge i dag	12	Refleksjoner etter Isadora-forestillingene april/mai 2007	53
Litt om danseprosjektet Isadora	13	Tanker til slutt	54
Litteratur	14	Litteratur	54
Vibeke Hellemann		Elisabeth Leinslie	
Dans for alle kropper!	17	Vurdering av fire forestillinger knyttet til Prosjekt Isadora, vår 2007	55
Innledning	17	Presentasjon av dansekunstprosjektet	55
Et danseteoretisk bakteppe	18	Mål	56
Isadora: Et kunstnerisk utforsknings- og utviklingsprosjekt	20	Beskrivelse av forestillingene	56
Evalueringen	23	Vurdering	58
Analytisk tilnærming	25	Prosesorientert konsept	58
Det prosessorienterte arbeidet	29	Med utgangspunkt i barna	58
Samspillsprosessen	33	Visuelt og auditivt konsept	59
Prosjekt Isadora – en vurdering	39	Koreografi og dans	59
Oppsummering og avslutning	41	Målgruppen	60
Litteratur	44	Konklusjoner	60
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til deltakere og foreldre av deltakere i Prosjekt Isadora ..	44	Om forfatterne	63
Vedlegg 2. Informasjon og samtykke- erklæring: Barn og ungdom	44		
Cathrine Bull Thorshaug			
Hvordan bevege et barn, og dets publikum?	47		
Bakgrunn for observasjon	48		
Kreativitet og medskapning	48		
Møtet mellom barna og de profesjonelle danserne	49		

Kunst og kultur – for barn, med barn og av barn?¹

Da Norsk kulturråd ble opprettet i 1965, var refleksjoner omkring kunst og kultur spesielt for barn og unge fraværende i de kulturpolitiske visjonene. For så vidt skulle vel også disse aldersgruppene omfattes av det nye Kulturrådets ambisjoner om «å stimulere skapende åndsliv i litteratur og kunst, verne vår norske kulturarv og virke for at flest mulig skal få del i kulturgodene»², men bare indirekte. Barn og unge var ingen egen kategori i kulturpolitikken, det ble ikke formulert noe særskilt om denne gruppens kjennetegn og forutsetninger med hensyn til en kulturpolitisk satsing, de omtales verken som en spesifikk målgruppe eller som noe eget satsingsområde.

Litteraturen som spydspiss

I 1966 bevilget det aller første Kulturrådet kr 300 000, eller 2 % av fondsmidlene dette året, til støtte til barne- og ungdomslitteratur. Begrunnelsen var at situasjonen for denne litteraturen om mulig var enda mer kritisk enn for den «voksne» litteraturen. Midlene ble brukt til å kjøpe inn bøker som ble fordelt til barnehjem, sykehus, internater og lignende, og dernest til innkjøpspremier til forfattere, produksjonstilskudd til forlag, egne tilskudd til kunstnerisk illustrerte billedbøker og dessuten tilskudd til en katalog over gode og tilgjengelige bilde-, barne- og ungdomsbøker (St.meld. nr. 70, 1966–67).

Norsk kulturråds støtte til barne- og ungdomslitteratur har fortsatt gjennom hele rådets over førtiårig historie. I 1973 ble denne støtten omtalt som

«den lille innkjøpsordningen», og året etter diskuterte rådet en utvidelse og samkjøring med den «store» innkjøpsordningen, det vil si innkjøpsordningen for ny, norsk skjønnlitteratur. Fra 1967 ble støtten til barne- og ungdomslitteratur behandlet av et eget fast utvalg, som etter hvert gikk under navnet Barnebokutvalget. Det var kanskje ikke så merkelig at det var på litteraturens område at barn og unge først ble gjenstand for en systematisk satsing i Norsk kulturråds virksomhet. Litteraturen var, den gang som nå, en godt befestet kulturell ytringsform, og den var inndelt i sjangre som allerede omfattet en spesifikk litteratur for barn og unge da Kulturrådet ble etablert. Her kunne man på sett og vis gå til dekket bord.

Ut over litteraturområdet kom dessuten midler fra Norsk kulturråd barn og ungdom mer indirekte til gode ved at Kulturrådet allerede i 1967 gikk inn for en prøveperiode for en nyetablering på musikkområdet, nemlig Rikskonsertene. Helt fra sitt første virkeår i 1968 arrangerte Rikskonsertene konserter på en rekke skoler rundt i landet. Utover på 1970-tallet ga Kulturrådet også årlige midler til utsmykking av skoler, en oppgave som senere ble tatt over av Utsmykkingsfondet, som ble etablert i 1977. Bortsett fra dette er det bare spredte og få prosjekter og tilskudd rettet mot barn og unge som kan spores gjennom Kulturrådets årsmeldinger de første ti årene. Selv om disse midlene sikkert var viktige nok for mottakerne,³ er dette for småtteri å regne, spesielt i forhold til den systematiske litteratursatsingen. Det var ellers Kulturrådets avsetning til

1 Takk til tidligere rådgiver i Norsk kulturråd, Ane Aamodt, som har utarbeidet et internt notat jeg har hatt hjelp av i arbeidet med denne teksten.

2 Vedtekter for Norsk kulturråd, § 2, St.meld. nr. 91, 1965–66: 7.

«Andre formål» som kom til å bli barne- og ungdomskulturens forankring gjennom de første årtiene av rådets virksomhet. Det var her det var rom for det nye og uetablerte, noe kunst og kultur spesielt for barn og unge var i utpreget grad. Tanker og ideer på dette området var jo stort sett uten forankring i etablerte institusjoner og organisasjoner på kulturfeltet.

Men etter som årene gikk kom posten «Andre formål» under stadig sterkere press:

Den handlefrihet Norsk kulturråd var ment å ha, er stadig sterkere beskåret ved at faste tilskottsordninger binder store deler av Norsk kulturfonds midler. Disposisjonsposter, og i sær avsetningen til posten Andre formål, forsøker rådet å opprettholde. Rådet fremhever at det er disposisjonsposter av dette slaget som tjener til å avdekke nye ideer og tiltak som kan fortjene støtte, – i tråd med hovedformålet for Norsk kulturfond. (Norsk kulturråd 1983:8)

Denne stadig reduserte handlefrihet er noe rådet selv har pekt på gang etter gang, også i de senere år. Og en slik utvikling den gangen gikk ikke minst ut over tiltak rettet mot barn og unge.

Et begynnende fokus på barn og unge

På begynnelsen av 1970-tallet var «det utvidede kulturbegrep» på vei inn i norsk kulturpolitikk. Begrepet ble formelt lansert i en stortingsmelding som Kirke- og kulturdepartementet la frem i 1974, men allerede et par år tidligere drøftet Kulturrådet viktige dimensjoner knyttet til dette som skulle bli et «utvidet kulturbegrep». Det dreiet seg blant annet om desentralisering av kulturtilbud, om egenaktivitet, om oppsøkende virksomhet og, ikke minst, om kulturtilbud for barn. Rådet fremhevet betydningen av å få i stand verdifulle kulturtilbud nettopp for barn, og å støtte miljøer som kunne stimulere barnas egne kulturelle opplevelser (St.meld. nr. 92, 1972–73). Kort etter nedsatte Norsk kulturråd to utvalg, ett for å utrede frivillige musikkaktiviteter for barn og ungdom, og et annet for å utrede barneteater. I 1975 arrangerte Norsk kulturråd også en større konferanse om barn og kultur

(...) for å følge opp det som sies i kulturmeldingene om betydningen av å gi barn miljø og muligheter for kulturell utfoldelse. (St.meld. nr. 97, 1975–76:12)

Oppmerksomheten rundt kunst og kultur for barn og unge fikk også synlige utslag innad i Kulturrådets administrasjon og arbeid. Fra 1980 gikk Barnebokutvalget, som fra starten hadde vurdert innkjøp og annen støtte til barne- og ungdomslitteraturen, over til å hete Barnekulturutvalget. Året etter ble ytterligere to utredninger satt i gang, den ene om den norske barnekulturens situasjon generelt, og den andre om en mulig ukeavis for barn. Høsten 1985 arrangerte Norsk kulturråd så en stor barnebokaksjon, som ble trukket frem i årsmeldingen:

Barn + bøker = bra. Stor offentlig oppmerksomhet fikk Kulturrådets barnebokaksjon høsten 1985. Under mottoet «BARN + BØKER = SANT» ble det over hele landet arrangert til sammen nesten 1 500 ulike utstillinger, forfatterbesøk, teaterforestillinger, arrangementer i folkebibliotekene, kurs m.v. i løpet av aksjonstiden. Tiltaket fikk meget god mottakelse og rådet tar sikte på å følge opp barnebokaksjonen neste år. (Norsk kulturråd 1985:7)

Årsmeldingen for 1985 kunne ellers fortelle at:

Nytt av året var *en egen avsetning* som ble opprettet spesielt beregnet på kulturtiltak for barn. Avsetningen ble benyttet til å forberede en landsomfattende barnekulturkonferanse, i tråd med det som er skissert i *langtidsnotatet fra rådets Barnekulturutvalg*. Rådet har med dette ønsket å markere økt interesse for barnekultur, og det tas sikte på å utvide avsetningen neste år. (Norsk kulturråd 1985:9)

Et par år senere ble så Barnekulturutvalget omdøpt til *Det faglige utvalg for barnekultur*. Fra 1987 var betegnelsen Det faglige utvalg for barne- og ungdomskultur, et utvalg som eksisterer og fungerer på omtrent på samme måte også i dag.⁴ Samtidig ble tilskudd til barne- og ungdomskultur spesifisert under posten «Andre formål» i rådets årsmelding, og Kulturrådets daværende formann, Oddvar S. Kvam, skrev dette om virksomheten i 1986:

Framfor alt trur eg at 1986 vil bli hugsa som det året då Kulturrådet satsa på sterkare prioritering av barnekulturen. For første gong vart det oppretta *ei eiga avsetjing til barnekulturtiltak*. Dette er seinare følgd opp av Kultur- og vitskapsdepartementet og Stortinget, med *ei særskilt løyving til Kultur-*

3 Det ble for eksempel gitt tilskudd til samisk dukketeater, dukketeaterseminar i Tromsø, Suttungteatret, Ungdommens pianomesterskap, konkurranse om kunst i lekemiljøer og frivillig musikkopplæring for barn og unge.

4 Utvalget er sammensatt av representanter fra fylkeskommune, kunstfeltet, utdanningssektoren og forskningsfeltet. Fagutvalget legger frem tilrådinge for rådet, som fatter vedtak i saken, og initierer dessuten forsøks- og utviklingsprosjekter. Fagutvalgets leder sitter i rådet.

fondet på 5 mill. kr. for 1987 som skal gå til arbeid for barne- og ungdomskultur. Her er det mange uløste oppgåver. Korleis ein skal prioritera på dette feltet vil m.a. bli drøfta på ein planlagd barnekulturkonferanse i Haugesund i mai 1987. Rådet vurderer også å arrangere ei barnekulturveke hausten same år. Tiltaket Ungdommens kulturmonstring er også eit uttrykk for denne satsinga. Her vil monstringa i 1987 dreie seg om musikk, medan oppfølginga i 1988 og 1989 vil ha teater/dans og biletkunst som tema. (Norsk kulturråd 1986:3).

Bokaksjonen fra 1985 ble gjentatt med stor suksess i 1986, og rådet startet også forberedelsene til en større konferanse om barn og kultur som ble arrangert høsten 1987.

Fra midten av 1980-tallet var dermed kultur for barn og unge definitivt inne som et satsingsområde i Norsk kulturråd, selv om feltet først fikk en synlig og selvstendig plass i årsmeldingene fra 1988 og fremover. Og søknadsmengden har øket jevnt og sterkt, fra 85 søknader i 1988 til nærmere 280 i 2005.⁵

En enkel beregning av satsingen på barn og unge i forhold til Norsk kulturfond som sådan, basert på tall i rådets årsmeldinger, viser at avsetningen til dette området startet på ca. 5 % av de midler Stortinget avsatte til Norsk kulturfond i 1988. Andelen ble stort sett liggende mellom 4 % og 5 % frem til 2000-tallet. Fra 2001 har avsetningen til barne- og ungdomsområdet sunket til mellom 3 % og 4 % av Kulturfondet. Men disse tallene gir ikke noe fullstendig bilde av Kulturrådets samlede satsing på barn og unge, for det første fordi rådet i alle år også har støttet barne- og ungdomslitteraturen, og for det andre fordi midler også er kommet gjennom tverrfaglige prosjekter og satsingsområder som finnes under andre kapitler i årsmeldingene.

I ettertid kan man peke på minst to avgjørende faktorer bak utviklingen mot barn og unge som et eget satsingsområde. Den ene var et trykk innenfra, ved at disponeringen av Norsk kulturfond mer og mer gikk til faste poster og ordninger, med det resultat at posten «Andre formål» stadig ble mindre. Det var jo nettopp denne posten som hadde vært den vesentligste forankring for tiltak for barn og unge, og i takt med at midlene her ble minsket, vokste behovet for en egen avsetning. Derneft er det åpenbart at Norsk kulturråd møtte et trykk utenfra. I takt med at etterkrigstidens barn og unge mer og

mer ble betraktet som en gruppe med «egne» kjennetegn og forutsetninger, kom de også gradvis til å få en ny og tydelig rolle i norsk kulturpolitikk. De ble en definert og uttalt målgruppe. Denne utviklingen kom ikke minst til syne gjennom «det utvidede kulturbegrepet» på 1970-tallet.

De store linjene

For 1988, det første året avsetningen til barne- og ungdomskultur omtales som et eget område i Kulturrådets årsmelding, flagget Norsk kulturråd et prinsipielt syn på arbeidet med kultur for barn og unge:

[D]ei skal handsamast som ein integrert del av samfunnet og (...) deira interesser og behov så langt råd er skal ivareta-kast innafør ordningar som vedkjem folket som heilskap.

Som følge av at barn og unge er ei gruppe med i utgangspunktet liten makt til å påvirke sin eigen situasjon, er det naudsynt med positiv særhandsaming. På kulturområdet vil dette seie at det vert satsa på særlege kulturtiltak for barn og unge. Samstundes må kulturaktivitetar for vaksne leggjast til rette for at barn kan delta der *det* høver. (Norsk kulturråd 1988:35).

Rådet gikk altså inn for en positiv særbehandling av barn og unge, en innstilling som nok ble aktualisert av at fylkeskommunale og kommunale budsjetter var sterkt preget av nedskjæringer i disse årene. Dette gikk ikke minst ut over barne- og ungdomsområdet, og nedskjæringene hadde særlig to merkbare følger for Norsk kulturråds egen satsing. Det ble for det første vanskelig å få til kommunalt og fylkeskommunalt samarbeid om de prosjekter Kulturrådet ville gå inn for, og for det andre vendte potensielle søkere og aktører i større grad seg til Kulturrådet for å få finansiert sine prosjekter.

Samtidig pekte Kulturrådet på at det var krevende å innarbeide et nytt, og forsømt, satsingsområde på kultursektoren. Selv om behovet for prosjekter og midler ble vurdert som stort, tok det tid før aktuelle instanser ble oppmerksomme på mulighetene som Kulturrådet nå hadde åpnet. Det trengtes nok dessuten en viss «opplæring» blant potensielle søkere om rådets mål, ambisjoner og virkemåter. Om virksomheten i 1987 ble det for eksempel skrevet:

Mange av tiltakene det er søkt om er blitt avslått fordi de ikke har tilfredsstillende nødvendige krav til overføringsverdi og nybrottsarbeid. (Norsk kulturråd 1987: 27)

5 Jf. Aamodt 2007.

Derfor ble det også slik at Kulturrådet selv initierte en rekke større prosjekter på barne- og ungdomsområdet, i hovedsak basert på utstrakt samarbeid med institusjoner og organisasjoner i kulturlivet. Målet for satsingen på kunst og kultur for barn og unge var todelt: å sørge for *tilgang* til kunst og kultur og for *egenaktivitet* på disse områdene:

I arbeidet med barne- og ungdomskultur er det viktig å skille mellom voksenprodusert kultur for barn og unge, og barn og unges egen kultur. Dette innebærer at det må satses både på å gi barn og unge tilgang til kulturaktiviteter på ulike områder og dessuten på at det gis rom for egen kreativitet og utfoldelse. (Norsk kulturråd 1989:31)

Prosjektet *Ungdommens kulturmønstring* er et eksempel på et tidlig og omfattende prosjekt som rettet seg mot ungdoms egenaktivitet. Det ble gjennomført i samarbeid med kommuner og fylkeskommuner og dreiet seg om organisering av årlige massemønstringer av kulturinteressert ungdom, i den hensikt å stimulere og synliggjøre ungdommens kulturelle aktivitet, både lokalt, regionalt og nasjonalt. Ungdommens kulturmønstring er et av mange eksempler på et prøveprosjekt fra Norsk kulturråds side som er blitt ført videre til en permanent organisasjon som stadig er i virksomhet.⁶

Mange sider kunne fylles med omtaler av de mange små og store kunst- og kulturprosjekter på barne- og ungdomsområdet som Norsk kulturråd har initiert og/eller støttet fra 1988 og fremover. Å initiere og følge opp slike tiltak har alltid stått sentralt, og har tatt tilsvarende mye tid og ressurser. Allerede i 1988 ble det for eksempel satt i gang et prøveprosjekt i 12 kommuner over tre år kalt *Levende bilder, barn og ungdom*. I dette prosjektet inngikk film/video/animasjonsverksteder, barnefilmklubber, media som valgfag, og skolekino. Forsøksordninger med *Kunstsoler for barn og ungdom* var et annet større prosjekt som ble drevet i samarbeid med Grunnskolerådet og omfattet 19 kommuner. I 1992 ble det satt i gang et treårig *pilotgalleriprojekt* med billedkunst, og i de etterfølgende årene prosjekter om *Kultur for og med barn og unge i drabantbyer* i samarbeid med Oslo kommune, *Teater for ungdom* i samarbeid med Riksteatret/Unge Riks,

Barn og unges dans i samarbeid med to fylkeskommuner og fire kommuner, *Ungdom og scenekunst* med midler til frie profesjonelle scenekunstnere, for bare å nevne noen. Norsk kulturråd har dessuten satt i gang en rekke kartlegginger og utredninger, om barns kultur, om det kulturelle innholdet i skolefritidsordningen, om medieverksteder o.l.

I løpet av det siste tiåret har også Norsk kulturråd initiert, eller vært involvert i, flere større prosjekter for barn og unge. Prosjektet *LilleBox* fra 1998 til 2001 skulle stimulere og formidle nyskapende scenekunst til barn og unge på Black Box Teater i Oslo, prosjektet *Inn i teksten* fra 1999 var et treårig informasjons- og litteraturformidlingsprosjekt initiert av Norsk barnebokinstitutt, prosjektet *Klangfugl – kunst for de minste* fra 2000 var et treårig prosjekt for å gi barn i alderen 0–3 år muligheter til å møte og oppleve kunst, prosjektet *Trafo.no* fra 2000 var et treårig utviklingsprosjekt for at kunstinteressert ungdom mellom 16 og 22 år skulle få råd, oppmuntring og veiledning på Internett fra profesjonelle kunstnere,⁷ mens prosjektet *DUS – Den Unge Scenen* fra 2003 til og med 2006 hadde som mål å utvikle profesjonell kvalitetsdramatikk for ungdom.⁸

Utfordringer knyttet til kunst- og kulturprosjekter for barn og ungdom

Barns situasjon skiller seg fra voksne på viktige måter. Barn er avhengige av andre, oftest voksne, i svært mange situasjoner, og barn befinner seg i en tilnærmet kontinuerlig, mer og mindre formell lærings- og/eller opplæringsprosess. Nettopp slike forskjeller er viktige grunner til at kunst og kultur for barn gjerne puttes i en egen bås – en bås som av ulike grunner ofte betraktes som mindre interessant, utfordrende og viktig enn kunst og kultur for voksne. Også innenfor Norsk kulturråd er det gjennomgående og viktige forskjeller mellom prosjekter og tiltak på området barn og unge og den øvrige virksomheten. Dette byr på særlige utfordringer, både med hensyn til Kulturrådets overordnede mål og når det gjelder aktører og søkere i feltet.⁹

6 UKM fikk tilskudd fra Norsk kulturråd fra 1987 til -91, fra Rikskonsertene fra 1991 til -92, fra kap. 320 post 79, Kulturdepartementet i 1993, fra kap. 320 post 74, Norsk kulturråd fra 1994, se Simonsen 2005.

7 Fra 2007 har Trafo.no fått tilskudd over statsbudsjettets kap. 320, post 78, «Ymse faste postar».

8 Fra 2007 har DUS fått tilskudd over statsbudsjettets kap. 320, post 78, «Ymse faste postar».

9 Jf. Aamodt 2007.

I kunst- og kulturprosjekter for barn og ungdom kan det spores (minst) tre ulike innfallsvinkler som grunnlag og utgangspunkt for opplegg og gjennomføring. I prosjekter med et hovedsakelig *barnefaglig* perspektiv går man i første rekke ut fra barnets/ungdommens eget ståsted, det vil si de kunnskaper og forutsetninger deres alder tilsier, i prosjekter med et *pedagogisk* perspektiv vil dannelse, læring og utvikling stå sentralt, mens prosjekter med et *kunstfaglig* perspektiv har kunstfeltenes egen estetikk og forståelsesmåter som de mest sentrale elementer. Den pedagogiske innfallsvinkelen har vært fremtredende i kunst og kultur for barn:

Alle, der har profesjonelt med barn å gjøre, har vidst at verken kultur eller kunst var for barn. Alle har vidst at både kunst og kultur *skulle formidles til barn* (...) Vi har haft en uddannelsespolitikk, der som del af sin pædagogiske tænkning, påtog sig at føre børn ind i kulturen, ind i traditionen til møde med kulturarven og som påtog sig at lære børn om kunst, så de senere i livet kunne møde dette fænomen uden at løbe skrigende bort. (Juncker 2005:17)

Utviklingen har nok likevel beveget seg fra dette pedagogiske og utdanningsrettede perspektivet og over mot det barnefaglige og kunstfaglige, og det gjelder også for de prosjekter som Norsk kulturråd har vært involvert i. Dette har først og fremst å gjøre med endringer i synet på barn og barndom, på hva barn «er», det vil si hvilke antatte kjennetegn som så å si konstituerer et barn.

Slike forestillinger er ikke statiske. Barnets «egenverdi» og dets samfunnsmessige plassering endres i takt med både historiske epoker og ideologiske oppfatninger, og dette har gitt seg utslag både i pedagogikkens teorier om læring og med hensyn til kunstfeltenes dominerende forståelse av hva som er god kunst. I praksis er det vanskelig å trekke klare skiller mellom det barnefaglige, det pedagogiske og det kunstfaglige perspektivet fordi disse perspektivene påvirker hverandre gjensidig. Bli barnets posisjon som en fremtidig voksen betraktet som dets grunnleggende kjennetegn, vil kunst og kultur for barn bære sterkere preg av pedagogiske tenkemåter. Da blir også kunst og kultur et middel til å danne, forme og lære barn til å bli gagns voksne. Og når barnet på denne måten først og fremst betraktes som noe uferdig, vil dette synet også påvirke pedagogikkens forståelsesmåter som sådan. Oppfatninger om barn og oppfatninger om god pedagogikk henger altså sammen. Litteraturformidlingsprosjektet *Inn i teksten* gir et eksempel nettopp på samspillet mellom

synet på barn og synet på læring idet dette prosjektet bygger på en forståelse av læreren som en tilnærmet jevnbyrdig formidler i forholdet til elevene, i motsetning til en autoritær kateterfigur typisk for tidligere pedagogisk tenkning (Aamodt 2002). Prosjektet *Klangfugl* illustrerer hvor vanskelig det kan være å trekke et skille mellom kunst og ikke-kunst blant kunstens publikum, og dermed også dra klare grenser mellom kunst og andre opplevelser, eller for den saks skyld mellom kunst og annen kommunikasjon (Borgen 2003). Forskjellen mellom opplevelse og læring er ikke entydige. Et kunstprosjekt som har læring og dannelse som sin hovedmålsetting, kan gi sterke opplevelser i øyeblikket, og vice versa: En kunstopplevelse kan også inneholde læring.

I 2003 var Norsk kulturråds årskonferanse viet temaet *barn og kunst*. Forskjellige utfordringer knyttet til det å gjøre kunst tilgjengelig for barn ble drøftet, blant annet ut fra spørsmål som: Er kunst for barn? Hva skal de minste barna med kunst? Hvordan skal kunst formidles til barn? En konklusjon var at

(...) møtet mellom barn og kunst aldri finner sted i et interessefritt rom. Premissene for dette møtet er alltid lagt andre steder. (Aslaksen 2005: 104)

Det er *flere typer premisser* som, mer og mindre synlig, er med på å prege møter mellom barn og kunst, noen av ikke-materiell eller metafysisk art, og andre av materiell, fysisk art. Til det *ikke-materielle* hører slike ideer og forestillinger om barn, pedagogikk og kunst som vi alt har vært inne på. Her spiller også dominerende forestillinger om kunsten som sådan inn. Kunst tillegges en utpreget autonom stilling i vårt samfunn, og kunstneriske kvalitetshierarkier produseres og reproduseres først og fremst gjennom kunstnere selv og kunstinstitusjoners prioriteringer. Mens pedagogikk skal overbringe kunnskap og holdninger som så å si er definert og godkjent på forhånd, forbindes kunst med brudd med det forventede. Kunst står per definisjon for det som *ikke* er kjent eller erfart tidligere, og dens nedslag og konsekvenser er derfor uforutsigbare størrelser. I idealtypisk forstand tilhører derfor kunst og pedagogikk to ulike samfunnsmessige sfærer. I praksis gir dette seg utslag i et spenningsforhold som påvirker to sentrale forhold, nemlig *prestisje* og *kvalitet*.

Så vel prestisje som kvalitet er viktige dimensjoner ved all kunst, og når det gjelder kunst for, av og med barn representerer de en særlig utfordring. Prosjekter med barn og ungdom oppfattes og vurderes

jo ofte som mindre viktige og interessante i kunst- og kultursammenheng. Den viktigste grunnen til det er trolig at slike prosjekter bygger på andre og mindre kunstspesifikke kvalitetskriterier, kriterier som springer ut fra pedagogiske prinsipper og tenkemåter snarere enn fra kunstfeltens løpende diskusjoner. Derfor kan kunstnere lett oppleve at deres autonomi og frihet begrenses når de går inn i kunstprosjekter for barn. En slik opplevelse kan forsterkes av at barn og unge nærmest per definisjon utgjør en «målgruppe», og «målgruppekunst» har gjerne et mer eller mindre tydelig normativt utgangspunkt. Kunst og kultur blir «instrumentell», et middel til å nå andre mål, og det forventes at den tilpasses bestemte forutsetninger som gjelder for den aktuelle gruppen.

Mangel på prestisje fører til lavere kvalitet, og lavere kvalitet fører til mangel på prestisje. Flere av de prosjektene Norsk kulturråd har initiert, har derfor hatt som mål å utfordre og stimulere profesjonelle kunstnere til å arbeide med kunst for barn og unge, nettopp for å høyne dette feltets prestisje. Det gjaldt for eksempel både *LilleBox* med nyskapende scenekunst (Borgen 2001) og *DUS – Den Unge Scenen* – med utvikling av profesjonell kvalitetsdramatik for ungdom (Haukelien 2007).

Blant de *materielle premissene* som preger møter mellom barn og kunst, hører den type *arena* som danner rammen for slike kunstmøter. Norsk kulturråds prosjekter har i så måte vært gjennomført ulikt: *Inn i teksten* var lagt til skoler, og prosjektlederen var en lærer. *Klangfugl* hadde prosjektledelse knyttet til en høyskole samtidig som enkeltprosjektene ble gjennomført av profesjonelle kunstnere, mens *LilleBox* foregikk på en profesjonell kunstarena, nemlig Black Box Teater i Oslo. Erfaringene viste at nettopp den fysiske konteksten, selve arenaen, spiller en stor rolle. Kunstnere kan oppleve seg ufrie i møter med skolesystemet, mens pedagoger kan være bekymret for læringsutbyttet når kunstformidlingen foregår utenfor opplæringsinstitusjoner. Med skolen som fysisk arena blir samarbeid mellom kunstnere og barn lett preget av skolens kontekst; forholdet kan komme til å likne forholdet mellom lærer og elev, slik at elevene forholder seg til kunstnere som til lærere. Satt på spissen kan man si at når kunstnere trer inn i skolens rammer, vil ett av to skje: Enten mister læreren sin autoritet eller kunstneren sin autonomi.

Den arena som velges for et kunstprosjekt for barn, vil langt på vei også bestemme hvilke grupper eller *profesjoner* som blir involvert. I kunstlivet har det særlig i løpet av 1900-tallet vokst frem et skille mellom «profesjonell» og «amatør», der den profesjonelle kunstner finnes i kunstinstitusjoner og kunstnerorganisasjoner, mens amatøren er tilknyttet det frivillige kulturlivet. Amatøren bedriver kunst på hobbybasis, er uten formell utdanning og lever ikke av sin kunstneriske virksomhet, mens den profesjonelle kunstneren på sin side har autorisert kunstutdanning og er beskjeftiget med kunst på full tid. Ettersom kunst for, med og av barn og unge i stor grad har vært knyttet til frivillighet, og frivillighet gjerne drives av amatører, har dette representert et dilemma for Norsk kulturråd. I utgangspunktet ble jo Kulturrådet opprettet med tanke på det profesjonelle kunst- og kulturlivet.

Men skillet mellom amatører og profesjonelle er langt fra så entydig som det kan se ut, og viktige forskjeller er i ferd med å viskes ut. Amatørvirksomhet er ikke det samme som dårlig kvalitet, og kunstaktiviteter og produksjon på amatørnivå gjennomføres ikke bare for aktivitetens egen skyld. Sett i et større perspektiv befinner amatører og profesjonelle seg i et innbyrdes avhengighetsforhold (Arnestad 1997, Aslaksen 2004), og det vokser frem nye samarbeidsformer. Virksomheter som bærer merkelappen amatørkultur, driver for eksempel utstrakt kursvirksomhet med profesjonelle kunstpedagoger, de har profesjonelle kunstnere i sin stab, og de nyter godt av en rekke offentlige støtteordninger. På den annen side er det ikke uvanlig med profesjonelle kunstnere som aldri har gjennomført formell kunstutdanning, og som ikke tjener nok penger på sin kunstvirksomhet til å leve av den (Aslaksen 2004:220).

Norsk kulturråds satsing på barn og unge i dag

Norsk kulturråd har trukket frem kunst for barn og unge som ett av tre overordnede strategiske mål for perioden 2006–2009, ut fra at barn og unge både er dagens og morgendagens deltakere i kunst- og kulturlivet, og dertil er en variert gruppe.

Hovedmålene for denne satsingen er å sikre

- barn og unge tilgang til nyskapende kunst av høy kvalitet
- barn og unge tilgang til profesjonelle kulturmøter

- barn og unges egen produksjon av kulturelle ytringer i en profesjonell sammenheng (http://www.kulturrad.no/fagomrader/barn_og_unge/strategi_2006-09/)

Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur delte i 2006 ut 9,3 millioner kroner. For årene 2007 og 2008 fikk utvalget ytterligere 2 millioner kroner å fordele. I 2007 var økningen øremerket kunst for de minste (barn under tre år), og i 2008 skyldtes den Mangfoldsåret.¹⁰ Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur har formulert sine mål slik:

Norsk kulturråds arbeid på barne- og ungdomskulturområdet bygger på en visjon om at alle barn og unge i Norge skal få oppleve nyskapende kunst og kultur av høy kvalitet. Erfaringen fra mer enn ti års arbeid på området viser imidlertid at det er mindre prestisjefyllt for kunstnere å produsere og formidle kunst og kultur til barn og unge enn til voksne. Skal visjonen innfris må det jobbes målrettet for å gi kunst- og kulturuttrykk til barn og unge gode produksjonsvilkår, økt prestisje og en styrket plass i offentligheten. (www.kulturrad.no)

Et mål er stadig å legge til rette for at denne virksomheten blir vurdert på linje med annen kunstproduksjon (for voksne), og at den gjøres mer attraktiv for skapende og utøvende kunstnere. Det gjelder både bredden i uttrykkene og mangfoldet i det som skapes, og Kulturrådet vil prioritere ulike former for kunstnerisk utviklingsarbeid basert på samarbeid mellom profesjonelle kunstnere og barn og unge.

Og nettopp her kommer danseprosjektet *Isadora* inn som et viktig prosjekt. *Isadora* involverer ikke bare barn og unge i selve produksjonen av danseforestillinger, men det vil også gi barn en selvstendig og likeverdig rolle i denne prosessen, på linje med voksne, profesjonelle deltakere.

Litt om danseprosjektet *Isadora*

Norsk kulturråd har bevilget midler til danseprosjektet *Isadora* i form av *prosjektstøtte til kunstnerisk utviklingsarbeid med barn og ungdom*.¹¹ Prosjektet har gått over tre år, fra 2006 til og med 2008. Initiativtakerne til prosjektet, danserne Camilla Myhre

og Caroline Wahlström Nesse, formulerte den bærende ideen bak prosjektet slik i sin første søknad:

Vi ønsker å gi barn og ungdom rom og tid til å jobbe prosessorientert med dans, utforske sin egen forståelse av hva dans kan være og finne sitt individuelle uttrykk i dansen. Arbeidet skal skje i samarbeid med og i møte med profesjonelle dansekunstnere, der alle deltar som aktive, medskapende utøvere (...) Vi ønsker å utforske hvordan vi som dansekunstnere kan være med på å tydeliggjøre og ta på alvor barnets verden, og gjøre denne synlig gjennom dans. Vi vil gi barna og ungdommen plass i et samtidig uttrykk og ta dem på alvor som formidlere av dansekunst.

Barna begynner tidlig å møte omverdenen gjennom utseende, klær, ting og rolle. Utseendet blir en viktig del identiteten, og følelsen av å ikke holde mål kan på den måten tidlig ta plass hos barnet. Barna blir vurdert ut fra prestasjon og lærer å tilfredsstille ut fra gitte normer og regler i samfunnet. Barnas egne behov og personlige egenskaper vies liten plass. Dansen har lange tradisjoner i forhold til «riktig» form og bestemte uttrykk, noe som kan være med å underbygge disse tendensene. Vi ønsker å snu på dette og se på hvilket potensiale som ligger i det enkelte individ, hva som er viktig for barnet/ungdommen. Hva skjer når individet blir hovedfokus i en kunstnerisk utforskning/uttrykk? Hva skjer når det som bor inni barnet/ungdommen synliggjøres og blir en del av det ytre uttrykket og kan ta aktiv del i et kunstnerisk prosjekt?¹²

Myhre og Wahlström Nesse er begge dansepedagoger utdannet ved Statens balletthøgskole, og de skrev hovedoppgave om barn og kreativ dans. I 1995 var de med på å starte Skolen for Samtidsdans, der de sammen har fungert som kunstneriske/faglige ledere. I 2005 etablerte Myhre og Wahlström Nesse også Rom for Dans, et møtested for barn, ungdom, studenter og profesjonelle dansere, med lokaler på Grünerløkka i Oslo. Disse lokalene rommer i dag øvings-, produksjons- og visningslokaler, og de huser Skolen for Samtidsdans, Gratis daglig trening – et tilbud til aktive dansere, og også danseprosjektet *Isadora*. Arbeidsmetoder og opplegg for danseprosjektet var tenkt slik:

Prosjektet skal legges opp som kortere og lengre workshops/forestillingsarbeider der barna/ungdommene sammen med undertegnede og andre profesjonelle kunstnere, fungerer som kunstnerisk medansvarlige. Barna/ungdommen er delaktige i tema som skal utforskes, kunstneriske valg

10 Året 2008 er et markeringsår for kulturelt mangfold. Det overordnede målet er at kulturlivet i Norge i større grad enn i dag gjenspeiler kulturelt mangfold.

11 Til sammen har prosjektet fått årlige tilskudd på kr 700 000 for 2006 og 2007 fra Kulturrådets avsetninger til barne- og ungdomskultur og scenekunst. For 2008 søkes det om et noe høyere beløp, i og med tilleggssøknader om kr 120 000 fra Kulturrådets avsetning til scenekunst og kr 110 000 fra avsetningen til musikk.

12 Søknad av 11. april 2005.

underveis og forestillingsform. De kunstneriske arbeidene skal presenteres på en profesjonell måte gjennom større og mindre forestillinger der utøvere og publikum møtes.¹³

I dag er 15 barn og unge (fra 6 til 14 år) knyttet til *Isadora*, sammen med 7 profesjonelle dansere og 8 kunstnere i andre funksjoner, i tillegg til prosjektlederne. Prosjektet er lagt opp som kortere og lengre workshops, som resulterer i 20–40 minutters lange forestillingsarbeider. Fire ulike grupper barn/ungdom arbeider over de tre prosjektårene sammen med profesjonelle dansere, og til dels er også voksne dansekunstnere med i forestillingene. Prosjektets første år (2006) resulterte i 4 ulike forestillinger som ble vist i scenerommet ved Rom for Dans og sett av ca. 700 mennesker, både barn og voksne. I 2007 ble det produsert 4 nye forestillinger som ble vist samme sted, for ca. 750 mennesker. Senere er også noen av forestillingene vist andre steder, og tanken har vært at prosjektets kunstneriske metodikk skal kunne brukes av andre produse-

rende kunstnere, og også i utdanningsopplegg innenfor dans, lærerutdanninger, kulturskoler og lignende.

I denne rapporten beskrives og vurderes samspillet og samarbeidet mellom barn og profesjonelle kunstnere i prosessene frem mot danseforestillinger presentert for et publikum. Det er prosesser der metoder blir utviklet og veier prøvet ut for å side stille barn og voksne og gi dem en likeverdig plass i det ferdige kunstneriske uttrykket. Men alle vurderingene som presenteres her, er gjort en god stund før danseprosjektet *Isadora* avsluttes, så dette må betraktes som en rapport underveis og ikke som noen endelig konklusjon. Initiativtakerne og prosjektlederne Camilla Myhre og Caroline Wahlström Nesse vil dessuten selv stå for en dokumentasjon av hele prosjektet når det er avsluttet. Til sammen vil denne dokumentasjonen og vurderingene i denne rapporten forhåpentlig gi et spennende og utfordrende innblikk i et nybrottsarbeid om kunst – for barn, av barn og med barn.

Litteratur

- Aslaksen, Ellen K. 2005. Tradisjonene tro? Om nye formidlingsordninger i kunsthvet. I: Tina Østberg, red. *Barnet og kunsten*. Norsk kulturråd. Oslo
- Arnestad, Georg & Ove Osland. 1997. Fritidskulturlivet i Norge – ein forstudie. Vestlandsforskning. Sogndal
- Aslaksen, Ellen K. 2004. Kunstlivets grenseland – om amatører og profesjonelle. I: Sigrid Røyseng & Dag Solhjell, red. *Kultur, politikk og forskning. Festskrift til Per Mangset på 60-årsdagen*. Telemarksforskning-Bø
- Borgen, Jorun Spord. 2001. *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*. Notat nr. 43. Norsk kulturråd. Oslo
- Borgen, Jorun Spord. 2003. *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*. Notat nr. 57. Norsk kulturråd. Oslo
- Borgen, Jorun Spord. 2005. *Kunstaktiv ungdom på Internett. Evaluering av nettstedet www.Trafo.no*. NIFU STEP, rapport 1/2005. Oslo
- Haugland, Valgerd Svarstad (2005): Kulturpolitikk, born og kunst – utfordringar i åra framover. I: Tina Østberg, red. *Barnet og kunsten*. Norsk kulturråd. Oslo
- Haukelien, Heidi. 2007. *DUS – Den Unge Scenen. En evaluering*. Norsk kulturråd/Fagbokforlaget. Bergen
- Juncker, Beth. 2005. Er kunst for born? I: Tina Østberg, red. *Barnet og kunsten*. Norsk kulturråd. Oslo
- Norsk kulturråd. 1983. Årsmelding 1983. Norsk kulturråd/Norsk kulturfond.
- Norsk kulturråd. 1985. Årsmelding 1985. Norsk kulturråd
- Norsk kulturråd. 1986. Årsmelding 1986. Norsk kulturråd
- Norsk kulturråd. 1987. Årsmelding 1987. Norsk kulturråd
- Norsk kulturråd. 1988. Årsmelding 1988. Norsk kulturråd
- Simonsen, Mie Berg. 2005. *Historien om en budsjett-post. En evaluering av statsbudsjettets kapittel 320, post 74 Tilskudd til tiltak under Norsk kulturråd*. Norsk kulturråd. Oslo

13 Ibid.

St.meld. nr. 91, 1965–66. Norsk kulturfond
– Årsmelding 1965
St.meld. nr. 70, 1966–67. Norsk kulturfond
– Årsmelding 1966
St.meld. nr. 92, 1972–73. Norsk kulturfond
– Årsmelding 1972

Østberg, Tina, red. 2005. *Barnet og kunsten*.
Norsk kulturråd. Oslo
Aamodt, Ane. 2002. *Inn i teksten? En evaluering
av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder*.
Notat nr. 42. Norsk kulturråd. Oslo
Aamodt, Ane. 2007. Internt utredningsnotat.
Norsk kulturråd. Oslo

Dans for alle kroppar!

En vurdering av danseprosjektet Isadora¹⁴

If my virtue be a dancer's virtue, and if I have often sprung with both feet into golden-emerald rapture, and if it be my Alpha and Omega that every thing heavy shall become light, every body a dancer and every spirit a bird: verily, that is my Alpha and Omega.

Nietzsche (Duncan 1928)

Innledning

Prosjekt Isadora er et samtidsdansprosjekt som involverer barn, unge og profesjonelle dansekunstnere som likeverdige i en dansekontekst. Stikkord er *møtet* mellom barn/voksen, ungdom/voksen. Prosjektet er rettet mot aldersgruppen fire til seksten år, det søker nye innganger til arbeidet med barn og kunst som bygger på et *prosessorientert* arbeid med dans. Det vil si at arbeidet hele tiden er med tanke på utforskning og utvikling, og der selve prosessen er like viktig som resultatet. Det handler om å veilede den enkelte i stedet for å gi instruksjon, og om å åpne opp og stille spørsmål fremfor å ha klare svar. Barn og unge skal anerkjennes som aktive og kompetente i samhandling med andre mennesker og ikke betraktes som passive mottakere som skal sosialiseres på en bestemt måte. I prosjektsøknaden er den kunstneriske målsettingen og begrunnelsen definert slik:

Vi ønsker å utforske hvordan vi som dansekunstnere kan være med på å tydeliggjøre og ta på alvor barnets verden, og gjøre denne synlig gjennom dans. Vi vil gi barna og ungdommen plass i et samtidig uttrykk og ta dem på alvor som formidlere av dansekunst.¹⁵

Det spesifikke ved prosjektet er altså at barn og ungdom blir koplet opp mot profesjonelle dansekunstnere, og at de skal lage dans på lik linje. Det vil si at alle deltakerne er med på å *lage* egne dansebevegelser, enten alene eller i par, i stedet for at de skal stå og kopiere andre, og at de i dette arbeidet skal møtes som likeverdige. Mer konkret kan vi si at prosjektet tar mål av seg til å bli som en form for «med-skaping», der alle involverte aktører aktivt skal bidra til så vel prosessen som resultatet. Alle skal bli lyttet til, og ingen sitter med full beslutningsmyndighet over de andre. Snarere tvert imot; ved at alle involverte deltar i «med-skaping» gjennom dette møtet med hverandre, vil alle i teorien også sitte igjen med en opplevelse av eierskap til prosessen og produktet. Et sentralt spørsmål blir dermed hva det vil si for det kunstneriske uttrykket at barn og voksen møtes som likeverdige i det sceniske arbeidet?

Det kan formuleres tre mål for møtet mellom barna/ungdommen og de profesjonelle danserne i Prosjekt Isadora:

- undersøke hva dans for barn og unge *kan være*, gjennom å la deres egen «verden» komme til uttrykk gjennom dansekunsten
- gi barn/unge likeverdighet som medskapere og utøvere
- gi individuell veiledning

14 Jeg vil rette en spesiell takk til lederne for dansekunstprosjektet Isadora, Camilla Myhre og Caroline Wahlström Nesse, for imøtekommenhet og åpenhet om Prosjekt Isadora, og også til de profesjonelle dansekunstnerne, alle barna og ungdommene og deres foreldre som har vært involvert i prosjektet. Alle har stilt opp og svart på spørsmål i formelle og uformelle samtaler. Jeg vil også takke for gode innspill og kommentarer fra Ane Aamodt, Cathrine Bull Thorshaug, Ellen Aslaksen, Oddrun Sæter, Elisabeth Holm Bjørge, Kara Golux, Marius Helleseng Johannessen, Trym Telje, Lars Jacob Holm og Mie Berg Simonsen.

15 Søknad til Norsk kulturråd av 11.4.2005.

Samtidig er tanken at det overordnede ansvaret for rom, komposisjon av bevegelse, virkemidler, og for retning med hensyn til kunstnerisk idé og målsetting skal ivaretas av initiativtakerne og lederne av prosjektet. Til slutt skal arbeidet presenteres gjennom 1–2 forestillinger i året i løpet av prosjektperioden, der kunstnere med ulike profesjonelle fagkompetanser, som kostyme, lys, scenografi og musikk, involveres.

I det følgende skal jeg først presentere noen teorier om dans som er relevante for å vurdere et prosjekt som Isadora. I kapittel 3 blir selve prosjektet presentert, og i kapittel 4 opplegget for evalueringen. Deretter følger en gjennomgang av den analytiske tilnærmingen til stoffet som jeg har valgt (kapittel 5). I kapittel 6 belyser jeg det prosessorienterte arbeidet som foregår innenfor Isadora, eksemplifisert gjennom ulike innganger til bevegelse og dans. I kapittel 7 tar jeg utgangspunkt i samspillet mellom de ulike aktørene og drøfter dette opp mot nye måter å konstruere en dansekunstvirkelighet, mens jeg i kapittel 8 løfter frem enkelte av prosjektets ambisjoner og drøfter på hvilken måte disse kommer til uttrykk gjennom praksis. I kapittel 9 følger en oppsummering, før jeg trekker noen konklusjoner og kommer med enkelte forslag til veien videre.

Et danseteoretisk bakteppe

I Norge kan man i dag velge mellom et vell av ulike danseformer, som jazz, hip hop, streetdance, stepp, flamenco, klassisk og moderne ballett samt samtidsdans. Men det har ikke alltid vært slik. Det ligger utenfor rammen av denne evalueringen å gå nærmere inn på alle disse ulike formenes egenart, men det kan være nyttig å trekke noen linjer fra den klassiske ballettens historie og til det som i dag blir forstått som moderne og postmoderne dans. Jeg vil i den sammenhengen både trekke frem kunstfaglige og pedagogiske prinsipper.

Den klassiske ballettarven

Ifølge den norske ballettdanseren Anne Borg begynte den klassiske ballett-teknikken sin utvikling ved hoffet i Italia og Frankrike på henholdsvis 1500- og 1600-tallet. Men det systematiske arbeidet med ballett-teknikken ble startet i Frankrike i 1669 av Ludvig 14, med dannelsen av Académie Royale de Musique. Etter hvert har det kommet ulike under-

visningssystemer, inspirert av ulike kontinenter og ulike personer med forskjelligartede stilistisk definerte danseteknikker (Reistad 2006).

Et fellestrekk ved inngangene til bevegelse for disse ulike retningene innen klassisk ballett er at dansen handler om streng form, hard fysisk trening og strikt disiplin. Dansen bygger her på en fysisk, psykisk og sosial grunnskolering som krever mye systematisk øving og tenkning for å oppøve kroppen til å mestre et gitt danserisk uttrykk. Sentrale stikkord er *estetikk, kontroll, teknikk, fleksibilitet og avspenning*, og det er et mål å oppøve kroppen til å oppnå tilstrekkelige danseferdigheter for å mestre den koreografi som blir presentert. Inngangen til dansen handler i stor grad om å kopiere et bestemt ideal, og dans forstås som et ferdig produkt som fremvises på forestillinger.

Arven fra den tidlige moderne dansen

På begynnelsen av 1900-tallet ble det fra flere hold gjort opprør mot den klassiske ballettens idealer (Reistad 2006:137). I denne sammenhengen vil jeg trekke frem ideer og tankegods fra Isadora Duncan (1877–1927), som Prosjekt Isadora har fått sitt navn etter, og Rudolf Laban (1878–1953). Felles for disse dansekunstnerne var at de hadde en visjon om *dans for alle* (Duncan 1928; Reistad 2006:97). Dansen skulle ikke bare være for de utvalgte få som hadde de rette fysiske, psykiske og sosiale forutsetningene, men for alle.

Danserinnen Isadora Duncan avviste den klassiske ballettens strikte regler og form, som hun hevdet var stygg og naturstridig, og hun la vekt på den *frie og naturlige bevegelsen*. Danseren Ragni Kolle beskriver Isadora Duncans ideal slik:

[M]enneskekroppen er sensuell, intelligent og naturleg – ein stor elegant maskin i all si hjelpeløyse (Reistad 2006:152).

Hun utviklet en egen dansestil som skulle få stor anerkjennelse av, og gi inspirasjon til, samtidens kunst og kulturliv. Hun arbeidet også mye med barn (Duncan 1928). Arven fra henne synes derfor relevant på flere måter for forståelsen av hva Prosjekt Isadora er, og forsøker å utvikle.

Rudolf Laban på sin side var opptatt av *all bevegelse* og ikke bare det som ble forstått som dans. Og han la vekt på et helhetlig syn på mennesket som «en tredelt enhet sammensatt av kropp, sjel og sinn som gjensidig påvirket hverandre» (Thorshaug

2002:15). Han hadde også bestemte oppfatninger om pedagogikk og danseundervisning som synes relevante for Prosjekt Isadora. I stedet for at danserne fungerte som redskaper for å uttrykke en koreografers visjoner, skulle de veiledes slik at de fikk tak i sitt eget unike uttrykk. Han var med andre ord opptatt av å gå utenfor det som ble oppfattet som alminnelig anerkjente normer for *hva dans er*, til å undersøke *hva dans kunne være* (Thorshaug 2002:22). Dette gjaldt også for undervisning av barn. Inngangen til bevegelse for barna skulle gå gjennom veiledning og ikke ved å kopiere den voksne danselæreren. Og selve *prosessen* ble ansett som mer betydningsfull enn resultatet (Thorshaug 2002:23).

Laban utviklet også koreografimetoder for store menneskemasser. Han skapte både forskjellige systemer for å analysere og notere dans, og han utviklet et vokabular som muliggjør dans (Reistad 2006). Disse dansens bestanddeler beskrives som «danselementer [som] er prinsipper for forståelse av bevegelse i vid forstand» (Thorshaug 2002:18). Og de har noen sentrale fellestrekk: *Rom, tid, flyt og vekt*. I stedet for en individuell orientering la han vekt på *samsillet* mellom danserne og deres egen deltakelse i komponeringen av dansene. Isadora Duncan og Rudolf Laban var altså sentrale for en ny måte å tenke om dans på som fremdeles har stor gjennomslagskraft i våre dager, både kunstnerisk og pedagogisk.

Postmoderne dans, kontaktimprovisasjon og kreativ dans
Den retningen som blir kalt *postmoderne dans*, oppstod på 1960-tallet i Greenwich Village, NYC. Her

var det en gruppe dansere som skapte en forestillingsform som utraderte skillelinjene mellom kunstartene gjennom å videreføre fokus på prosessen fremfor resultatet. Det var et opprør mot opprøret der de forfektet et demokratisk ideal for dansen, der alle kunne være med (Reistad 2006:146).

Særlig to navn er relevante i forbindelse med prosjektet Isadora. For det første Yvonne Rainer som la vekt på en inngang til dans der alle bevegelser ble oppfattet som nøytrale og som et resultat av prosessen. De var ikke noe man laget, og det eneste som kunne påvirkes aktivt, var *flyten* i dansen (Reistad 2006:148). For det andre Steve Paxton og hans utvikling av det som kalles *kontaktimprovisasjon*. Det handler om en form for improvisasjon der danserne aktivt bruker hverandres bevegelser og kropp i dansen, der de slipper opp kontrollen for så å ta den tilbake. Dette er en inngang til dans som fokuserer på at dans og bevegelse oppstår i øyeblikket og ikke gjennom å kopiere andre. Dermed er det heller ikke spørsmål om hva som riktig eller galt, men snarere hva som er den enkelte dansers sterke kvaliteter (Reistad 2006:152).

Disse postmodernistene synes å ha en danse-kunstorientert tilnærming til bevegelse og dans, men det finnes også mer pedagogiske tilnærminger. Det som kalles *kreativ dans*, bygger videre på Labans ideer om en «fri, åpen og barnesentrert tilnærming» og kan knyttes til det som betegnes «modern educational dance», som en motsats til «professional training model» (Thorshaug 2002:24). Cathrine Bull Thorshaug (2002) viser i sin hovedfagsoppgave «Det ble en annen dans» til en modell presentert av Smith-Autard:

Educational model	Professional model
Emphasis on the process	Emphasis on the product
Emphasis on the development of creativity, imagination and individuality	Emphasis on knowledge of theatre dance as the model towards which to aspire
Emphasis on feeling – subjectivity of experience	Emphasis on objective ends – e.g. trained bodies for performance of dances
Emphasis on a set of principles as a source of content	Emphasis on stylistically-defined dance techniques as content
Emphasis on a problem-solving approach to teaching teacher as guide, pupil as agent in own learning	Emphasis on directed teaching – teacher as expert, pupil as apprentice

(Smith-Autard i Thorshaug 2002:24)

Disse to modellene representerer to ulike tenkemåter. I *The Educational Model* ser vi at fokuset er orientert mot selve prosessen, og det legges vekt på

utvikling av utøverens egen kreativitet, fantasi og individualitet. I *The Professional Model* på den andre siden finner vi igjen idealer fra den klassiske ballett-

teknikken der det endelige produktet, nemlig forestillingen, blir oppfattet som målet. Tankegangen i *The Educational Model* er relevant med henblikk på Prosjekt Isadora,¹⁶ sammen med postmoderne tankegoods som bygger på Steve Paxtons kontaktimprovisasjon og Yvonne Rainers vektlegging av dansens flyt.

Dans for få – dans for alle?

Et viktig skille mellom en prosessorientert og en produktorientert tilnærming til dans er knyttet til en bestemt danserisk sosialisering. Avhengig av hvilken tenkemåte man velger å forholde seg til, legges det vekt på ulike kroppslige krav. Som vi har sett synes mye av opprøret mot den klassiske ballettens idealer å ligge i dennes krav til en bestemt danserisk sosialisering, som Byhring beskriver slik:

Skal du bli en god danser, må du trene mye – og hardt! For å nå målet vil det koste deg bokstavelig talt blod, svette og tårer. I tillegg kan du i løpet av din korte karriere bli utsatt for skader (Reistad 2006:11).

I dette perspektivet vil ikke alle kropper ha forutsetninger for å bli en danse kropp:

Det å danse og trene er kulturelt kodete praksiser rettet mot å bearbeide kroppen (Engelsrud 2006:81).

Makt og disiplin blir instrumenter for en bestemt form for danserisk sosialisering, gjennom det som kalles for:

(...) kroppsmodifikasjon, fordi det handler om å endre og bearbeide kroppens form, utseende og prestasjonsevne (Engelsrud 2006:75).

På denne måten blir det ikke dans for alle kropper, fordi det ligger noen prestasjonskrav til grunn for den enkelte kropp som ikke alle kropper kan nå. Ideen om *dans for alle kropper* er derimot et kjerne-tema i Prosjekt Isadora.

Isadora: Et kunstnerisk utforsknings- og utviklingsprosjekt

Initiativtakerne til Prosjekt Isadora er Camilla Myhre og Caroline Wahlström Nesse. De er begge utdannet ved Statens balletthøgskole¹⁷ i 1989 og har arbeidet som profesjonelle utøvere og pedagoger i snart 20 år. Deres interesse for barn og kreativ dans har vart like lenge. De har erfaring fra undervisning, veiledning og koreografi, og fra prosjekter der barn deltar på lik linje som voksne utøvere. I 1995 var de med å starte Skolen for Samtidsdans, som er en tre-årig fagskole mellom videregående skole og høyskole som utdanner profesjonelle dansekunstnere, og i 2005 etablerte de Rom for Dans¹⁸ som bygger på bestemte ideer, metoder og en filosofi som grunnlag for dansekunst.

Rom for Dans

Metodene og filosofien bak Prosjekt Isadora kan ikke forstås isolert, men må betraktes som en del av et større prosjekt knyttet til aktiviteten på Rom for Dans. Betegnelsen «Rom for Dans»¹⁹ viser til et eget foretak med danselokaler på Øvre Grünerløkka i Oslo, som i tillegg til å romme Skolen for Samtidsdans og Gratis daglig trening²⁰ også tilbyr dansetrening til barn og unge gjennom Kveldskolen. Det er også et studio der større og mindre visninger eller forestillinger kan presenteres. Det er i lokalene til Rom for Dans at Prosjekt Isadora holder til.

Rom for Dans representerer også bestemte ideer og filosofiske betraktninger som grunnlag for en bestemt metodisk tilnærming til dansekunsten. Erfaringene er i stor grad høstet gjennom undervisning for studenter på Skolen for Samtidsdans, som har gitt mye refleksjonsmateriale for det videre arbeidet. Sånn sett er største delen av den pedagogiske forskningen skjedd i arbeidet med de voksne studentene.

Et sentralt spørsmål er hvorfor man lærer? Det handler om å ta egne valg. Dette er ofte en vanskelig prosess. Det innebærer en forståelse av at dans kan

16 Det skal nevnes at der den postmoderne inngangen til dans i utgangspunktet syntes å dyrke prosessen, har den gjennom 1980- og 1990-tallet gjennomgått store endringer i fokus til også å inkludere danseformer som klassiske ballett-teknikker, etnisk dans og samværsdans (Reistad 2006:155). Med andre ord synes det å ha skjedd en utradering mellom stilartene, der også postmoderne dans utføres av dansere skolert i klassisk ballett-teknikk.

17 I dag er Statens balletthøgskole en del av Kunsthøgskolen i Oslo (KhiO).

18 Rom for Dans hadde sin formelle åpning 12. september 2005, og 7. desember samme år ble åpningen markert med en forestilling kalt «Romferd».

19 Rom for Dans har også fått økonomiske bevilgninger fra flere instanser i Kulturrådet, som Kulturbygg, som har gått inn med støtte til lokalene og rommene de arbeider og virker i.

20 Gratis daglig trening (GDT) er et daglig, gratis tilbud om dansetrening til profesjonelle dansekunstnere i Norge.

romme mye mer enn kun en bevegelse. Det er essensielt å reflektere rundt hvordan det er å være i egen kropp – i rommet, og hvordan det kjennes.

Utviklingen av Prosjekt Isadora

Prosjekt Isadora er et treårig kunstnerisk utviklingsprosjekt som hadde sin formelle start i januar 2006,²¹ og som i dag (2008) er inne i sitt tredje år. Sentrale momenter for oppbygningen av prosjektet lå i de noe ulike perspektivene som skulle ligge til grunn for hvert av de tre årene:

Det første året skulle «jeget» stå i sentrum, med fokus på det enkelte individ, og det skulle arbeides i mindre aldersbestemte grupper. Det handlet om å skape trygghet i forholdet til egen aktivitet og de andre deltakerne, og *utvikling av et materiale i den enkeltes kropp* var viktig. Spørsmål og veiledning var rettesnorer, og dialogen ble etablert rundt sentrale temaer prosjektlederne ønsket å forfølge. Det skulle ikke tas i bruk ytre virkemidler eller rekvisitter, som musikk eller kostymer. Utgangspunktet var den enkeltes bevegelse.

Det andre året skulle «jeg og du og det» stå i sentrum. Fokuset her var å *lære å forholde seg til hverandre og til rommet*. Dialogen var i sentrum. Her var det ikke aldersspesifikke grupper, og interessen lå i *hva dette gjør med kunstneriske uttrykk*. Ytre virkemidler som musikk, kostyme, stemme og sang skulle tas i bruk.

Det tredje året skal «jeg og du og de andre» stå i sentrum. Her vil andre arenaer enn det tradisjonelle scenerommet utforskes. Ideen er at ulike sammenhenger som det konkrete, arkitektoniske rommet, det private og det offentlige rommet og det sosiale rommet fordrer forskjellige innfallsvinkler med hensyn til metode og redskaper i kunstnerisk utforming. Tanken er at disse ulike perspektivene skal åpne for en refleksjon over hva slike variasjoner kan bety.

Til mai 2006 ble det arbeidet frem fire ulike forestillinger som ble presentert i scenerommet til Rom for Dans, og også for barnehager og skoler. Til sammen så ca. 700 publikummere disse forestillingene. Gjennom visningene ble det klart at forestillingene kommuniserte på forskjellige plan, både med hensyn til voksne og barn, og prosjektets målgruppe ble dermed definert som *alle*.

Disse første forestillingene var preget av mer tradisjonelt danseteater, og de benyttet mange og ulike virkemidler som lys, kostyme, rekvisitter og musikk. I tillegg hadde samtlige deltakere en liten solo som de hadde utviklet ut fra noe de selv var opptatt av. I så måte synes det som at prosessen ble koplet til barnas egen lek og skaperkraft ved at de selv fikk velge ut ideer som ble med i dansen. Et eksempel er en av guttenes interesse for papirfly, som dannet utgangspunkt for en dans. En gutt satt på scenen omkranset av papirbåter. Hele scenen var bokstavelig talt dekket av papirfly, som igjen også fungerte som rekvisitter i dansen. Et annet eksempel er en av guttenes interesse for den annen verdenskrig, som dannet utgangspunkt for hans idé til dans.

Etter hvert ønsker prosjektlederne et mer *ribbet* utgangspunkt for prosessen, noe jeg forstår som at de vil ta utgangspunkt i den tenkte oppbygning som er beskrevet ovenfor. Det vil si at istedenfor å benytte rekvisitter som barna og ungdommen kan spille på og leke med i utviklingen av eget bevegelsesmateriale, ville de arbeide med deltakernes egne bevegelser slik at disse dannet støttepunktet for dansen. De ville også selv ha ansvar for ideene som deltakerne, store og små, ville få presentert som oppgaver i dansetreningen, og som skulle fungere som rammer for deres skaperkraft.

Hvem er involvert?

Barn og unge: Barna og ungdommen i Prosjekt Isadora er i hovedsak tenkt organisert i aldersbestemte grupper: 4–6 år, 7–9 år, 10–12 år og 13 til 16 år. Et mål har vært å involvere stabile grupper barn i små grupper med 5–10 deltakere.

For å rekruttere barn og ungdom ble det først invitert til *audition*. I en dansediskurs gir begrepet *audition* konnotasjoner til prøvedans eller utvelgelse, som er den prosessen som skjer når dansere søker jobb. De går på audition og danser det beste de kan foran noen få aktører som bestemmer hvem som skal få jobben. Og ut fra en oppfatning om at begrepene *samtidsdans* og *workshop* ikke ville selge like bra til et større publikum, valgte prosjektlederne å benytte begrepet *audition* i sine første avisannonser.²² Det kom nær 50 barn, men mange ble usikre

21 Høsten 2005 bekostet og gjennomførte imidlertid Myhre og Wahlström Nesse et forprosjekt der de lot profesjonelle dansekunstnere fungere som ledere for noen av gruppene innenfor Isadora. Fra høsten 2006 ble dette endret ved at initiativtakerne selv tatt ansvaret for *alle* gruppene, for bedre å kunne følge den kunstneriske utviklingsprosessen og å trekke kunnskap ut av den.

22 Dette var i forbindelse med forprosjektet høsten 2005.

og falt fra når de skjønnte at dette handlet om samtidisdans og ikke dans de forbandt med programmer som *Dansefeber* og *American Idol*. På bakgrunn av denne erfaringen valgte initiativtakerne ved neste å korsvei å annonsere med *Audition/Workshop*. Resultatet var at det kom 15 barn og ungdom i første omgang.

Alle barn og unge som ville være med, har fått bli med i danseprosjektet Isadora. Men det har vært en forutsetning at foreldrene er innforstått med at det følger noen forpliktelser med deltakelsen; blant annet har deltakelse på Kveldsskolen én gang i uken vært anbefalt, i tillegg til danseprøver én helg i måneden, eller mer foran forestillingene.

Fra våren 2006 har barna og ungdommene vært organisert i fire grupper, 4–6 år, 7–9 år, 10–13 år og i tillegg en ren gutteklasse. Det er ingen ungdommer over 13 år med i prosjektet, og det har vist seg vanskelig å rekruttere i aldersspennet mellom 14 og 16 år. På tidspunktet for denne evalueringen involverte Prosjekt Isadora 23 barn og unge.

Foreldre: Det ser ut til at foreldrene i stor grad enten er studenter ved en høyere utdanning, kunstnere eller akademikere. Deltakerne er med andre ord barn som kommer fra en bakgrunn med mye kulturell kapital. Inntrykket er at foreldrene har et bevisst forhold til *hvorfor* barna er med nettopp på Prosjekt Isadora og ikke på en hvilken som helst annen danse-skole.

De profesjonelle dansekunstnerne: Det er til sammen seks kvinnelige profesjonelle dansekunstnere involvert i Prosjekt Isadora, der fem av dem også underviser ved Rom for Dans. I tillegg er det med en mannlig dansestudent, samtidig som det søkes etter en mannlig danser til. Ingen av de profesjonelle dansekunstnerne har formell pedagogisk utdanning. Men alle har erfaring fra å jobbe med barn, og de får kunnskap gjennom veiledning og dialog i løpet av arbeidsprosessen.

Prosjektkoordinator og produsent: Prosjekt Isadora har også involvert en prosjektkoordinator og en produsent for det administrative arbeidet. Prosjektkoordinatoren har ansvaret for kontakten med barnas og ungdommens foreldre. Dialogen med foreldrene er,

som vi har sett, ansett som viktig, og dette er en måte de trekkes inn i prosjektet på.

Prosjektlederne har også et ønske om å kommunisere med omverdenen på flere plan, og har derfor også ansatt en produsent i 20 % stilling som kan jobbe eksplisitt mot andre instanser som det anses viktig å være i dialog med, som Den kulturelle skolesekken og barnekunsthøstfestivaler i utlandet. Det arbeides også med workshopkonsepter som kan brukes i skoler som er opptatt av dans, også høyskoler og lærerutdanninger. Det synes å være et ønske om en omfattende dialog rundt prosjektet, ut fra den oppfatning at jo flere som blir involvert, jo lettere kan man også arrangere seminarer og lignende. På den måten kan diskusjonen om metodiske innfallsvinkler til arbeidet med kunst og barn, og sågar til spørsmålet om hva kunst er, utvides.

Annen kunstfaglig kompetanse: For å kunne presentere forestillinger har de involvert annen profesjonell kompetanse, som komponist, lysdesigner/lystekniker og lydtekniker.

Møtepunkter

Myhre og Wahlström Nesse har, som nevnt, et ønske om at foreldrene også deltar i prosjektet, blant annet ut fra en oppfatning om at engasjerte foreldre spiller en utslagsgivende rolle i møtet med barna. I den forbindelse arrangerer de det de kaller møtepunkter.²³ Et møtepunkt er en uformell visning i en dansetime der foreldrene inviteres til å være med. På denne måten trekkes foreldrene inn i arbeidsprosessen, og til dialog og refleksjon sammen med barn og kunstnere.

Høsten 2006 ble det gjennomført 3 møtepunkter, og i februar 2007 ble det også arrangert et seminar rettet spesielt mot foreldrene. Foreldrene fikk se smakebiter av dansen, og det var rom for meningsutveksling og drøfting av ulike sider ved prosjektet.

Dette bryter med det som er vanlig praksis på mer tradisjonelle ballettskoler, der det er et poeng at foreldrene ikke får være med inn og se. Foreldrene får først se den ferdige elevforestillingen til sommer og/eller jul. Og selv om en dialog med foreldrene skulle være viktig ved enkelte ballettskoler, så er ikke et slikt innslag gjennomført systematisk på samme måte som i prosjektet Isadora.

23 I den sammenhengen har initiativtakerne også knyttet til seg ressurspersoner som Gunn Engelsrud, professor i helsefag, og kunstneren Karstein Solli.

Forestillingene

Ifølge den oppsatte planen skulle prosjektarbeidet gjennom 2006 resultere i én eller flere forestillinger i februar 2007. Dette ble utsatt, og et møtepunkt/foreldreseminar ble holdt i stedet. Ny premieredato ble 27. april 2007, og det ble da vist fire ulike forestillinger à 20 til 30 minutter. Det var: «En titt inn i himmelen», «På gjennomreise», «Jeg er jeg og du er du» og «Öppna landskap».

Danseprøvene

Høsten 2006 ble det gjennomført danseprøver for alle deltakerne, store som små, annenhver helg fra uke 40 til desember. I tillegg ble det avholdt en danseprøve for de profesjonelle dansekunstnerne. I løpet av våren 2007 ble det også gjennomført flere rene danseprøver for de profesjonelle dansekunstnerne frem til premieren i april, ved siden av prøver med alle deltakerne. Grunnen var at de profesjonelle dansekunstnerne skulle forberedes til møtene med barna og repetere det de skulle gjøre, ved siden av at de trengte et voksent bevegelsesmateriale. Til dette er det nødvendig med egne prøver, ellers kommer barna og ungdommen i fokus.

Økonomi

Etter tilråding fra Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur og Faglig utvalg for scenekunst har Norsk kulturråd innvilget prosjektstøtte for tidsrommet 2006 til 2008. Fra avsetning til scenekunst er det bevilget en samlet sum på 300 000 kroner, fordelt over tre år, det vil si 100 000 kroner i året. Fra avsetning til barne- og ungdomskultur er det bevilget 600 000 kroner i det første året. Etter ny søknad ble det bevilget samme sum det andre året også. For det tredje året (2008) ble det gitt en bevilgning på 700 000 pluss 350 000 til arenautvikling til Rom for Dans. Totalt er det samlede beløpet som Norsk kulturråd har bevilget til prosjektet, på 2 500 000 kroner. I tillegg har Prosjekt Isadora i 2007 mottatt 70 000 kroner i støtte fra Fond for utøvende kunstnere.

Det har kostet mellom kr 2600 og 2900 for barn/ungdom å være med som deltakere i Prosjekt Isadora. I utgangspunktet kan dette synes mye, men et raskt søk på Google²⁴ viser at dette er et vanlig prisnivå for slike kurs. På den annen side mottar

ingen andre dansetiltak av denne typen økonomisk støtte fra Norsk kulturråd, og slik sett kan man stille spørsmål ved en slik deltakerbetaling.

På den andre siden er prosjektet helt spesielt: Barna og ungdommene skal få være med på noe som aldri har vært gjort før. De skal få danse med profesjonelle dansekunstnere, de skal møtes som likeverdige og få lov til å utfolde seg i kraft av egen personlighet. Det unike i personene står i fokus, og de skal ikke klemmes inn i en form. Dette ser ut til å representere kvaliteter som foreldrene setter pris på, og inntrykket er derfor at selv om deltakelse koster litt, gir den også konnotasjoner til noe som er litt spesielt, ordentlig og skikkelig. Det heter at *god kvalitet koster!* Og det synes ikke å være tvil om at Prosjekt Isadora blir forstått som kvalitetstid for barna og ungdommen. Som vi har sett er det åtte profesjonelle dansekunstnere involvert, og i budsjettet for 2007 er det satt av 200 000 kroner som skal dekke deres lønn som utøvere.

Evalueringen

Samtidsdans er i liten grad tilgjengelig for barn, og generelt er det behov for økt kunnskap om samarbeidet mellom profesjonelle kunstnere og barn og unge. Mandatet for denne evalueringen er å dokumentere og beskrive organisering, arbeidsmetoder og resultater i prosjektet Isadora. Fokus vil ligge på både prosjektets kunstneriske aspekter, på de barnefaglige sidene og på organisering og gjennomføring. Jeg vil beskrive samspillsprosessen mellom de ulike deltakerne (barn og unge / profesjonelle dansekunstnere / prosjektledere og foreldre) både når det gjelder innhold, arbeidsmetoder og de kunstneriske prosesser. Spørsmålet er om Prosjekt Isadora representerer en danseform som er åpen for alle, og i hvilken grad prosjektlederne evner å overskride de tenkemåter og potensielle motsetninger som kan knyttes til prosjektets barnefaglige og kunstfaglige sider. Prosjekt Isadora står i en særstilling, både på grunn av høye ambisjoner og fordi ingen andre dansekunstprosjekter med barn og unge har fått støtte fra Norsk kulturråd i den størrelsesorden det her er snakk om.

Evalueringen er gjennomført innenfor tre månedsverk, finansiert av Norsk kulturråd. Kultur-

24 Gjennom et raskt søk på noen tilfeldige ballettskoler fant jeg at prisen varierte fra kr 2200 til kr 1650 for en times trening for barn. Søket ble gjort den 1.2.2007 på søkemotoren Google.

rådet har også satt sammen en referansegruppe som har bestått av dansepedagog Cathrine Bull Thors-
haug, rådgiver Ane Aamodt og undertegnede.
Gruppen har til sammen hatt fire møter i Norsk kul-
turråds lokaler. I tillegg har vi vært til stede på et
seminar 7. februar 2007 om Prosjekt Isadora, arran-
gert av initiativtakere. Bull Thorshaug og underteg-
nede så også de fire forskjellige forestillingene som
ble presentert.

Begrunnelser for støtte

Det var flere årsaker til at Prosjekt Isadora fikk støtte
fra Norsk kulturråd. Scenekunst for barn har sjelden
samme status som kunst for voksne, og det er et for-
bedringspotensial på dette området, både når det
gjelder antall forestillinger som lages for barn, og
disse forestillingenes kvalitet. Et vesentlig argument
for støtte var derfor at initiativtakerne til Prosjekt
Isadora er profesjonelle dansekunstnere, samt at de
viste en åpenbar interesse og motivasjon nettopp for
å arbeide med barn og ungdom.

Faglig utvalg for scenekunst trakk også frem mer
kunstpolitiske hensyn. Prosjekt Isadora ble oppfat-
tet som interessant fordi det synes å søke nye retnin-
ger, i tråd med Kulturrådets ønske om nyskaping.
Prosjektet handler om en prosess der barn fritt får
uttrykke seg selv innenfor en gitt ramme. De skal
ikke trenes til å lære bestemte bevegelser som alle-
rede er definert, men selv være med å definere hva
uttrykket skal bli. Det spesielle ved Prosjekt Isadora
er intensjonen om å ivareta både de pedagogiske,
barnefaglige og kunstfaglige sidene i en slik prosess
ettersom arbeidet skal resultere i forestillinger som
har en egenverdi, utover den nytteverdi de måtte ha
for barna.

Problemstilling og avgrensning

Denne evalueringen er gjennomført i prosjektets
andre år (2007) og er derfor ingen fullstendig doku-
mentasjon av Prosjekt Isadoras utforsknings- og
utviklingsarbeid, som jo skal strekke seg over tre år.
Jeg vil konsentrere arbeidet rundt det prosjektle-
derne kaller for *proessorientert arbeid*, og også, men i
mindre grad, komme inn på prosjektets organisering
og resultater. Jeg vil derimot ikke vurdere forestillin-
gene som hadde premiere i april 2007, og kommer
heller ikke til å drøfte begrepet *kunst* nærmere utover
det som er sagt om dansekunst i innledningen.

Evalueringens problemstilling er: I hvilken grad
kommer ambisjonene det er gitt uttrykk for i pro-
sjektet, til uttrykk gjennom praksis?

For å belyse dette har jeg tatt utgangspunkt i en
fenomenologisk tilnærming der kritiske spørsmål til
det vi forholder oss til som viten, står sentralt (Ber-
ger & Luckmann 1992:27). Bakgrunnen for dette er
at en barnefaglig og en kunstfaglig tilnærming til
området barn og kunst synes å være preget av mot-
stridende normer og regler som lett kommer i kon-
flikt (Spord Borgen 2001:31). Min hypotese er at
prosjektet vil bidra til å konstruere en ny danse-
kunstvirkelighet, og for å belyse det vil jeg legge an
en relasjonell forklaringsmåte (Schou Andreassen &
Wadel 1989:35).

Ut fra dette har jeg formulert noen underspør-
smål:

Hva kjennetegner Prosjekt Isadoras innganger til bevegelse
og dans, og på hvilken måte synes de å representere nye inn-
ganger til dansekonsten?

I denne sammenhengen vil jeg trekke inn prosjek-
tets målsettinger om individuell veiledning, delta-
kernes likeverdighet som medskapere og det å ta
vare på dansegledden, samtidig som barna tas på alvor
som formidlere av dansekonst:

På hvilken måte forholder den enkelte seg til samspillet med
henholdsvis barn/ungdom, profesjonelle dansekunstnere,
ledere og foreldre?

Har deltakerne bestemte forventninger til samarbei-
det, det være seg kunstnerisk, barnefaglig, sosialt
eller på andre måter? Andre sentrale temaer er hvem
som kommer med ideene, og hvem som styrer pro-
sessene.

Datagrunnlag og metode

Ulike metoder gir svar på forskjellige spørsmål, og
jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for denne eva-
lueringen, basert på observasjon og intervjuer.

Informasjon og samtykkeerklæringer: I første omgang
valgte jeg å informere deltakere og foreldre i Pro-
sjekt Isadora muntlig om hvem jeg var og hvorfor
jeg så på danseprøvene. Det er også blitt levert ut
skriftlig informasjon.²⁵ For å ivareta de etiske sidene
ved evalueringen har alle deltakere som er inter-
vjuet, underskrevet en informasjons- og samtykke-

25 Se vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere og foreldre til deltakere i Prosjekt Isadora.

erklæring,²⁶ utenom initiativtakerne, som av åpenbare grunner er forpliktet til å samarbeide.

Datagrunnlag: Datagrunnlaget er basert på flere kilder og er innsamlet i tidsrommet 5. oktober 2006 til 7. februar 2007.

Veien inn til Prosjekt Isadora var i første omgang å lese seg opp på relevant materiale, for deretter å gjennomføre et uformelt intervju med initiativtakerne for å bli kjent med dem. Deretter observerte jeg til sammen 11 danseprøver og fikk i den sammenhengen også anledning til å snakke med noen av foreldrene og de profesjonelle dansekunstnerne. Dette var delvis uformelle samtaler og delvis strukturerte intervjuer. På bakgrunn av dette gikk jeg tilbake til initiativtakerne med et delvis strukturert intervju som tok utgangspunkt i det jeg hadde sett og lært så langt. Jeg har også gjennomført et gruppeintervju av de minste barna, og et delvis strukturert intervju av to av de eldste guttene.

For å bli nærmere kjent med Norsk kulturråds begrunnelse og motivasjon for støtte har jeg gjennomført to delvis strukturerte intervjuer med henholdsvis Cathrine N. Høgset, rådgiver for Faglig utvalg for barne- og ungdomskultur, og Grete Indahl, seksjonssjef for Faglig utvalg for scenekunst i Norsk kulturråd.

Jeg har benyttet skriftlige kilder, som prosjektets søknader, budsjetter og regnskap. I tillegg har jeg sett på studieprogrammet for Skolen for Samtidsdans, informasjonsskriv til foreldrene og en logg skrevet av noen av de profesjonelle dansekunstnerne fra prosjektet, samt sett en DVD av forestillingene i mai 2006 og vært til stede på et seminar om Prosjekt Isadora 7. februar 2007. Andre kilder er Rom for Dans sine hjemmesider på Internett.²⁷

Etter å ha samlet inn datamaterialet valgte jeg å gå tilbake til litteratur om dansekunst for bedre å kunne plassere prosjektet i en større dansekunstkontekst.

Lyddoptak og transkripsjon: Alle intervjuene ble tatt opp på en MP3-spiller og lagret forsvarlig. Deretter er intervjuene delvis transkribert, og sitatene er til dels redigert fordi den muntlige formen kan skygge for utsagnenes gyldighet når de plasseres i en skrift-

lig kontekst (Malterud 2003:78). Det er jo synspunkter og meninger formidlet gjennom intervjuene som er relevante for denne evalueringen.²⁸

Min inngang til dansen: Før jeg begynte å lære om Prosjekt Isadora, kunne jeg lite eller ingenting om samtidsdans utover mine erfaringer som publikummer i henholdsvis Oslo og New York på begynnelsen av 1990-tallet. På den annen side har jeg arbeidet gjennom 12 år som frilansdanser, dansepedagog og koreograf. Dans og dansekunst er derfor et område der jeg opplever å ha mye kunnskap som har hatt betydning for mitt møte med Prosjekt Isadora.

Den klassiske ballett-teknikken har ligget til grunn for all dans jeg har bedrevet: klassisk ballett, jazz, showdans, og til og med stepp som er min hovedinteresse. Koplingen mellom klassisk ballett-teknikk og stepp er kanskje ikke åpenbar, men det er en oppfatning at denne teknikken i praksis fungerer som et grunnlag for en bestemt kroppslig modifisering som er ønskelig ut fra både praktiske, dansetekniske og estetiske idealer. Og det er også derfor det er viktig å trene riktig, for i tillegg til å mestre visse dansekunstneriske krav virker trening forebyggende på skader.

Derfor har jeg gjennom arbeidet med denne evalueringen valgt å notere og reflektere rundt *hva dans er for meg*, og det har vært et poeng å forsøke å gå utenfor denne virkelighetsoppfatningen. Som vi har sett, trekker inngangene til bevegelse og dans i Prosjekt Isadora på tradisjoner som er over 100 år gamle. På den måten er det ikke noe nytt. Det har vært av betydning for meg å søke å møte prosjektet så åpent som jeg har kunnet. En refleksjon er at det kan være elementer i prosessen man ikke helt fanger, ved at man ikke deltar i prosessen selv og dermed får føle på kroppen hva disse øvelsene gjør med en. Den fysiske, psykiske og sosiale opplevelsen av å *være i prosessen* mangler altså, men jeg har søkt å møte prosjektet med åpne sanser og å la meg berøre.

Analytisk tilnærming

En hovedutfordring i et prosjekt som Isadora er forholdet mellom de ulike normsett som er forbundet

26 Se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring: barn og unge. Jeg valgte å lage egne informasjons- og samtykkeerklæringer til barn og unge, foreldre og foresatte, og de profesjonelle dansekunstnerne. Av plasshensyn legges frem kun ett benyttet til barn og unge. De andre er lignende, men rettet mot den spesifikke gruppe.

27 <http://www.romfordans.no/infoside.php?id=5> (Lest: 4.9.2006)

28 Prosjektet er meldt til Datatilsynet, og alle data vil bli slettet ved prosjektets slutt.

med henholdsvis de kunstneriske og barnefaglige tilnærminger i arbeidet med barn og kunst. Et kunstnerisk og et barnefaglig perspektiv har rot i ulike kulturer og er styrt av forskjellige normer, regler og verdier. I kunsten er det av betydning å bryte samfunnets regler, i pedagogikken er det viktig å bevare dem, og det har vist seg vanskelig å ivareta begge i praksis (Spord Borgen 2001:31). Prosjekt Isadora har som mål å gjøre nettopp det.

Konstruksjon av en ny dansekunstvirkelighet?

For å drøfte dette vil jeg legge an en fenomenologisk tilnærming og støtte meg til det som kalles vitenssosologi. Det viser til en erfaringsbasert tilnærming som går ut på å stille spørsmål til alt som går for å være viten (Berger & Luckmann 1992:27). Det handler om:

(...) forholdet mellom den menneskelige tanken og den sosiale kontekst hvori den oppstår (Berger & Luckmann 1992: 16).

Begrepene *virkelighet* og *viten* blir definert med henholdsvis:

(...) en kvalitet knyttet til fænomener som vi erkender som eksisterende uafhængigt af vor egen vilje, (og en) overbevisning om, at fænomener er virkelige og besidder specifikke karakteristika (Berger & Luckmann 1992:13).

Vi kan kalle det for *etablerte sannheter* når ulike fenomener tas for gitt og ikke stilles spørsmål ved, for eksempel den «sannhet» at kunst utøves for kunstens skyld, at en kunstner har rett til å bryte normer og regler for å «skape» kunst, og at denne retten sågar ligger som en forutsetning for å kunne gjøre det. Denne tenkemåten står i motsetning til en barnefaglig forståelsesmåte som gjerne ser en kunstproduksjon som et ledd i en oppdragende og oppbyggende dannelsesprosess for barna. Men hva hvis alle disse gode forsettene om å bygge opp og skape gode verdier for barna gjør forestillingene kjedelige? Eller hva med kunstuttrykk som bryter med en barnefaglig logikk og som kan være utfordrende, rampe eller til og med onde? På hvilken måte oppfatter barn og unge dem, og i hvilken grad evner de å nyansere poengene?

Teorier om hvordan vi konstruerer våre virkeligheter, er interessante i denne sammenhengen. Berger & Luckmann (1992) tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten er skapt eller konstruert av mennesker i samhandling med ett eller flere andre

mennesker. Og det er ikke snakk om én virkelighet som dominerer samfunnet. En påstand som oppfattes som sann blant en gruppe mennesker, blir ikke nødvendigvis oppfattet slik i en annen. Det er et mangfold av virkeligheter der *språket* spiller en viktig rolle. Mennesker lærer å bli sosiale individer ved hjelp av språk, samtidig som «virkeligheten» konstitueres gjennom språket.

Ulike tenkemåter:

Prosessorientert og resultatorientert dansekunst

En relevant oppfatning i denne sammenhengen er at dans på et høyt kunstnerisk nivå bare er for de få som besitter de rette fysiske, psykiske og sosiale ferdighetene. Dette er en virkelighetsoppfatning som viser til personens *individuelle egenskaper*. Ifølge Berger og Luckmanns perspektiv vil denne påstanden kunne gi mening og tilhørighet for de mennesker som befinner seg i en dansekunstkontekst der dette blir oppfattet som en «sannhet», som noe som tas for gitt, mens andre utenfor denne aktuelle dansekunstkonteksten vil kunne være dypt uenige. Vi snakker med andre ord om ulike måter å oppfatte en «dansekunstvirkelighet» på. Ut fra dette kan vi hevde at ulike danseformer har ulike «språk» i sine vokabular, knyttet til ulike normer, regler og verdier.

En illustrasjon av dette finnes i idealet fra en klassisk ballettvirkelighet, der språket kjennetegnes av en struktur og disiplin som også gjelder en bestemt type kroppslig mestringsevne som ikke alle er forunt å ha forutsetninger for. Dans i dette perspektivet er nødvendigvis ikke noe man reflekterer så mye over. *Dans er noe man er og noe man gjør*. Dans handler om trening og atter trening. Som for en sanger som har sin egen stemme som instrument, fungerer kroppen til danseren som redskapet for dansen. Og denne kroppen skal trenes, pushes, pleies og styrkes, og konsekvensen er at dansekunsten ikke kan være for alle kropp. Ekskluderingsmekanismene er mange, og er knyttet både til ytre individuelle forhold, som en persons utseende, kroppsvekt og høyde, og til rent dansetekniske ferdigheter som styrke, fleksibilitet og eleganse. Med andre ord ser vi forhold knyttet til individet, og ikke samhandlingen.

Denne måten å tenke på tar man avstand fra i Prosjekt Isadora. I stedet for prestasjonskrav knyttet til et bestemt ideal vektlegges den enkeltes egne «naturlige» bevegelser, både alene og i møtet med andre. Til grunn for dette ligger en oppfatning om

at individet selv, uavhengig av alder, vil utvikle et bevegelses- og danserepertoar som er bedre for kroppen og som har en dansekunstnerisk egenverdi utover bevegelsene, gjennom utforskning og utvikling av egne bevegelser og refleksjon, alene og sammen med andre. Og her er selve prosessen viktigere enn resultatet. Dette vil bli nærmere belyst i analysen.

Et aktivt, barnekulturelt fellesskap: Et eksempel på en annen virkelighetsoppfatning enn den som er knyttet til det klassiske ballettidealet, kan vi finne i oppfatningen om at barn kun er *passive mottakere* av kunst og kultur. Dette viser til individuelle egenskaper ved barnet. Et slikt pedagogisk perspektiv utfordres av Beth Juncker (2006) som hevder at barn tvert imot må forstås som *aktive medspillere* i kunst og kultur. De er kompetente, men på en annen måte enn voksne. Der voksne kan sies å tenke i tråd med rasjonell logikk, er barna derimot styrt av en følelsesorientert logikk:

Barn er som barn ikke rasjonelt kompetente, men de er sensitivt kompetente (Juncker 2006:149).

Med utgangspunkt i ulike episoder skisserer hun et bilde av «et større kulturelt fellesskap» som det enkelte barn har eierskap i, deltar i og bidrar til. Og barnas mest ettertraktede værensform er *leken* som de finner i dette fellesskapet med andre. Denne virkeligheten oppfattes som selvstendig og samsvarer *ikke* med den sosiale virkeligheten. Den er symbolsk i sin representativitet. Leken er en hoveddrivkraft, og den gir status for de som utmerker seg (Juncker 2006:188).

Dette er et interessant perspektiv i relasjon til Prosjekt Isadora hvor fokus er *kunst for, med og av barn*, der barnas lek og danseglede beskrives som sentral, og der ideen om likeverd i skapelsesprosessen er sentral. Poenget er at barn kan kreativt benytte og omsette kunnskap fra sine forskjellige barnefellesskap til ulike bevegelsesmønstre og uttrykksformer (Juncker 2006:172 f.). Og denne være- og tenkemåten er styrt av sensitivitet, det barnet kjenner og føler som sant (Juncker 2006:175), og ikke av for eksempel demokratiske prinsipper som ofte kjennetegner en rasjonell logikk. På denne måten kan det barnekulturelle fellesskap i forbindelse med kunst, i dette tilfelle dans for barn, beskri-

ves som en «sensitivt styrt orden» (Juncker 2006:126). Et interessant spørsmål er i hvilken grad disse ulike former for logikk eller tenkemåter kommer til uttrykk i den måten Prosjekt Isadora utforsker og utvikler innganger til bevegelse og dans som er for alle, samtidig som det skal makte å ivareta prosjektets kunstneriske ambisjoner gjennom profesjonelt presenterte forestillinger.

En relasjonell forklaringsmåte

Prosjekt Isadora tar altså mål av seg til å ivareta kvaliteter knyttet til en bevisstgjøring av individets eget potensial gjennom dansekunsten, samtidig som arbeidet skal resultere i profesjonelt presenterte forestillinger som har en egenverdi utover nytteverdien for barna. Og måten dette er tenkt gjennomført på, er gjennom *møtet* eller *samspillet* mellom barn/ungdom og de profesjonelle dansekunstnerne. Med dette som bakteppe forstår jeg det slik at i stedet for å undersøke hva dans kan være for den enkelte, vil prosjektets fokus ligge på *hva dans kan være for den enkelte, sammen med de andre som deltar*. Og i stedet for å undersøke prosjektets kunstfaglige og barnefaglige sider hver for seg vil evalueringens fokus derfor være rettet mot *å undersøke prosjektets kunstfaglige og barnefaglige sider – sammen*. For å belyse dette vil jeg inkludere fenomenet *ledelse* og dens betydning i drøftingen av prosjektet Isadora.

Her kan det være fruktbart å låne begreper utenfor en kunstvirkelighet. I boken «Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og næringsliv» benytter forfatterne Kjell Schou Andreassen og Cato Wadel (1989) eksempler fra fotballen som metafor for samspill og ledelse i næringslivet. Dette kan være et nyttig redskap for å drøfte og beskrive samspill i dansekunst.²⁹

Relasjonelle ferdigheter: I dansekunst, så vel som i fotball, handler samspill om å «arbeide sammen og for hverandre» (Schou Andreassen & Wadel 1989:12). Det dreier seg om å flytte fokuset fra individuelle ferdigheter over til «hvem som er gode sammen» (ibid.:13). Relasjonelle ferdigheter defineres som de ferdigheter to eller flere besitter sammen (ibid.:33).

I vår sammenheng vil dette gjelde både kunstneriske og barnefaglige ferdigheter. Den enkeltes

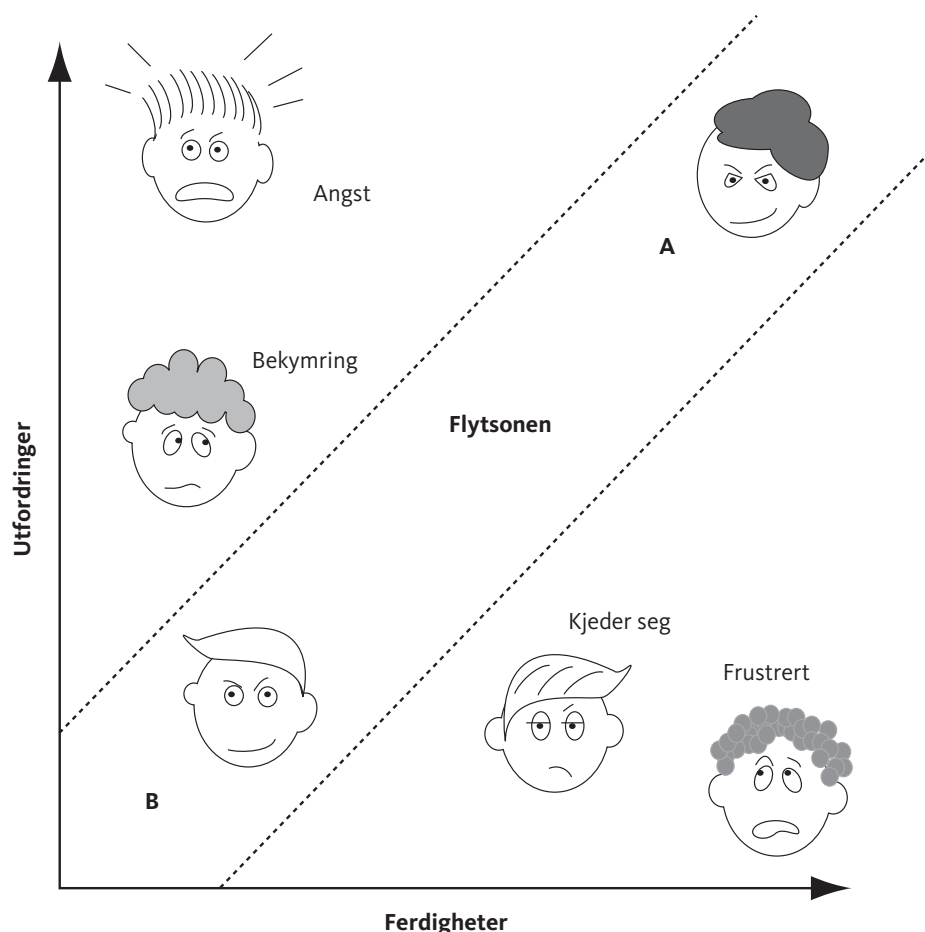
29 Slik jeg oppfatter forfatterne, Kjell Schou Andreassen & Cato Wadel (1989:32), er en av deres intensjoner med å benytte eksempler fra fotball som metafor på samspill og ledelse i næringslivet at andre skal kunne «oversette» dem til andre arbeidsområder. Denne ballen er herved mottatt.

ferdigheter blir oppfattet som en *delferdighet* som han/hun bringer med seg til dansetreningen. I fotballspråket er det snakk om forholdet mellom pasning og mottak, i den forstand at dette er en ferdighet som innehas av to spillere (ibid.:33). I Prosjekt Isadora skal det legges vekt på en deltakende, demokratisk prosess når bevegelsessekvensene skapes. Begrepet «pasning–mottak» kan i den forbindelse både oversettes til aktiviteten mellom utøverne, og mellom utøvere og ledelse, for eksempel når det gjelder vekslingen mellom hvem som styrer og bestemmer hvilke bevegelser som gjøres.

Balanse mellom ferdigheter og utfordringer: En kjerneutfordring i all trening, enten det gjelder konsu-

lentarbeid, fotball, musikkundervisning eller danse-kunst, er at utfordringene ikke blir så store i forhold til de ferdighetene en besitter at motivasjonen og gleden forsvinner. På den annen side må de heller ikke bli så enkle at man blir understimulert og kanskje etter hvert frustrert (Schou Andreassen & Wadel 1989:37). For å beskrive dette har Schou Andreassen og Wadel (1989:38) introdusert begrepet «flytzone». En person befinner seg i flytsonen når det er balanse mellom oppgavens utfordringer og personens individuelle ferdigheter.

I den dansekunstvirkeligheten som prosjektet Isadora representerer, vil god ledelse være å holde seg selv samt store og små utøvere i flytsonen. Dette krever at alle involverte har forståelse for det som forventes.



Modell 1. Relasjonen mellom utfordringer og ferdigheter (Andreassen & Wadel 1989:38).

Definerte mål: En premisse for å lykkes er å ha definert et klart mål (jf. Schou Andreassen & Wadel 1989:21). I prosjektet Isadora er et hovedmål å synliggjøre barnets verden i dansen gjennom et samspill mellom profesjonelle dansekunstnere og barn og unge. Barna skal tas på alvor ved at deres ideer og forslag til bevegelse og dans blir lyttet til på lik linje med de profesjonelle dansekunstnerne.

Forståelse for dansen: I dette perspektivet er det viktig å ha en grunnleggende forståelse for dansen, som for eksempel å velge ut riktig antall relasjoner, men også for hvem som synes å ha størst betydning til enhver tid. I det andre forestillingsåret i Prosjekt Isadora ble det lagt vekt både på samspillet utøverne imellom, og på utøvernes forståelse av rommet. Det skulle heller ikke være aldersspesifikke grupper. Det handler dermed om en pågående prosess for å finne de beste løsningene, og dette ble gjort av leder sammen med utøvere. Ble det for mange eller for få relasjoner, kunne dette forstyrre danseforståelsen.

Harmoni mellom indre og ytre samtale: Disse løsningene eller relasjonene blir ifølge Andreassen & Wadel (1989:41) valgt ut gjennom et *dynamisk forhold* mellom «den ytre og den indre samtale», som viser til henholdsvis sosiale og psykiske forhold. Den indre samtalen finner sted inne i det enkelte individ, mens den «ytre samtalen foregår gjennom flere media, som språk, tegn, bevegelse og plassering» (ibid.:41). Målet er en harmoni mellom disse. I vår sammenheng kan den ytre og indre samtalen knyttes til de ulike utøvernes forventninger til prosjektet. Hva opplever den enkelte som betydningsfullt? Hva formidles gjennom språket? Man kan anta at det finnes ganske ulike forventninger til prosjektet, alt etter alder, profesjonalitet og lignende.

Tillit: Tillit er noe som oppstår mellom mennesker og som trenger gjentakende bekreftelser. Å virkelig danse sammen forutsetter tillit, som igjen forutsetter at man er blitt enige om et sett av forventninger eller spilleregler. Dette kan for eksempel dreie seg om en rett til å gjøre feil uten at det får negative konsekvenser (jf. Schou Andreassen & Wadel 1989:42).

Et prosjekt som både involverer barn og unge, profesjonelle dansekunstnere, samt ekstern kunstnerisk kompetanse som lysdesigner og komponist, synes å forutsette spilleregler på ulike nivåer – noen

generelle for alle deltakerne, men også noen som er spesielt tilpasset ulike grupper. Dette kan for eksempel dreie seg om krav til hvordan man lager en dans, alene eller i samspill med andre. Og disse kravene kan være forskjellige, tilpasset den enkelte utøvers dyktighet og knyttet til forhold som alder, ferdigheter og opplevelse av mestring.

Forståelse av oss selv i kontekst: Ulike scener eller forestillingsrom kan kreve ulik romforståelse og ulik praktisering av regler. Det er derfor viktig å definere hvor dansen skal vises, fordi ulike arenaer vil ha forskjellige utfordringer. Med andre ord vil det være ulike krav til utførelsene i forestillingene alt etter som de skal vises i et scenekunstrom, i en gymsal på en skole eller ute i det fri. Andre hensyn er knyttet til forhold som scenens størrelse, dansernes fortrolighet med scenerommet, tekniske hjelpemidler og antall publikummere, for å nevne noe (jf. Schou Andreassen & Wadel 1989:43).

Coaching og veiledning: I dette perspektivet er ledelse en pågående prosess. Man trener ikke på å lede for så å bli utlært. Ledelse er noe som skjer i samhandling med andre mennesker, gjennom coaching eller veiledning (jf. Schou Andreassen & Wadel 1989:45). Som vi har sett, tar inngangen til bevegelse i prosjektet Isadora utgangspunkt i at den enkelte skal veiledes til egen dansekunst og ikke lære gjennom kopiering av en fast form.

Det prosessorienterte arbeidet

I dette kapitlet vil jeg belyse problemstillingen: Hva kjennetegner Prosjekt Isadoras innganger til bevegelse og dans, og på hvilken måte synes de å representere nye innganger til dansekunsten? Her er prosjektets målsettinger om individuell veiledning, likeverdighet som medskapere og ivaretagelse av dansegledden samtidig som barna tas på alvor som formidlere av dansekunst, relevante. Dialog og likeverd forutsetter en veksling mellom rollene som aktiv mottaker og aktiv deltaker. Det handler med andre ord om spillerommet mellom å være aktiv i utforskning av egen lek og dans, og å være aktivt lyttende til andres ideer og impulser, i en kontekst der prosessen er viktigere enn resultatet.

Jeg har valgt å konstruere to ulike rom for bedre å kunne belyse problemstillingen og beskrive prosessen. Det første rommet viser til første del av

arbeidsprosessen, nærmere bestemt aktiviteten under danseprøvene. Jeg har kalt dette et rom for *prosessen*. Den andre delen eller aspekten av arbeidsprosessen har jeg kalt et rom for *resultatet*. Dette synes å romme en mer målorientert tilnærming gjennom en viderekomponering av materialet utviklet i det første rommet.

Det første rommet: prosessen

Jeg vil nedenfor gi et eksempel på en inngang til bevegelse og dans slik jeg oppfattet det under en danseprøve. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er når dette blir dans, og ikke bare bevegelse? Inngangen til denne typen dans handler – slik jeg oppfatter det – om å aktivt bidra til å skape flere bevegelser etter hverandre, og når de settes sammen, blir det kalt en dans.

Veien til bevegelse og dans: Prosjektlederne beskriver ulike innganger til bevegelse, enten med rekvisitter som tape, tepper og/eller krakker, for å nevne noe, eller uten rekvisitter. Og det kan være å jobbe solo eller i duetter, eller til og med i trio. Et eksempel hentet fra observasjonene jeg gjorde, involverer noen rekvisitter:

Gruppen består av fem barn, to gutter og tre jenter, og fem profesjonelle dansekunstnere som alle er kvinner. Fire av dem er tidlig i tjueårene, og de er tidligere studenter ved Skolen for Samtidsdans, mens den femte er en kvinne på over femti år med lang fartstid som pedagog innen kreativ dans. Alle utøverne er klar over hvorfor de er der. Målet er klart definert, og lederne har vært tydelige med å formidle det til alle sammen. De skal være med på å lage en forestilling. Men istedenfor at de voksne danser alene og barna danser alene, skal de danse sammen. Først sitter alle i en ring. Målet i dag er å snakke sammen og å bli bedre kjent med hverandre. De forteller navnene sine. De snakker om forrige forestilling. Ungene er i tale om minner fra den.

Som vi ser er dialogen sentral. På denne måten åpner lederne opp for alles perspektiv ved at alle får ha en stemme. Alle blir lyttet til. I et relasjonelt perspektiv handler det om å bygge tillit og trygghet til hverandre for bedre å spille eller danse med hverandre, og gjennom dette bli enige om spilleregler for hva som skal skje videre i prosessen. Og et eksempel på en spilleregel i Prosjekt Isadora er at alle bidrar på lik linje når de skal løse oppgavene de får tildelt, mens Myhre og Wahlström Nesse, som ledere, tar sjefsavgjørelsene.

Myhre og Wahlström Nesse bytter på å lede prøvene. I dette eksemplet er det Wahlström Nesse

som veileder. Her blir det ikke satt opp en fasit. Stemningen er konsentrert. Lederne har bestemt seg for å benytte det største studioet. Her er det lagt ut matter, det står to barrer plassert på gulvet, noen krakker samt flere små, runde tepper ligger rundt. Alt dette er utplassert for å fungere som rekvisitter for barna. Det er også hengt opp matter i ulike farger over noen barrer ved den ene enden av rommet. Det ser ut til at barna synes det er morsomt å leke der. Det er et nydelig studio, stort og luftig:

Rommet er satt til fri disposisjon, og ungene benytter seg av det. De løper, klatrer og balanserer alt etter hva som faller dem inn. De er oppe i vinduene. De er bak, over og under barrene og mattene som er satt opp. Og de profesjonelle dansekunstnerne følger etter.

Så gir Wahlström Nesse en oppgave: De skal bestemme seg for noen ting, og så skal de utforske og gjenta og huske det. Alle parene er i bevegelse:

Noen går i vinduskarmen, andre henger i barrene som er festet på veggen, eller på den som er plassert midt i rommet. Atter andre kryper over og under krakkene som er satt ut, eller leker med mattene som ligger fremme. Målet synes å være det som skjer her og nå. Aktiv tilstedeværelse.

Deretter gir Wahlström Nesse enda en oppgave: Hvordan kommer de seg fra et sted til et annet?

Alle deltakerne, store og små, fortsetter å lage bevegelser mens de forflytter seg rundt i rommet.

Etter å ha laget små bevegelsessekvenser blir de oppfordret til å danse for hverandre. Da setter noen seg ned på gulvet og ser på at andre gjøre sine små danser. Når de respektive parene er ferdige med sine små duetter, får de gjennomgående masse ros. Begreper som «rett» og «galt» synes fraværende i vokabularet. Dette gjelder også begrepet «flinkhet». Som vi har sett, forventes alle å løse oppgavene ut fra seg selv, noe som trolig kan oppfattes som skummelt av enkelte. En annen spilleregel er derfor at alle forslag er gode nok. Alle løsninger på oppgavene og alle fremførelsene anses som veldig bra.

Deretter kommer en tredje spilleregel, nemlig å prøve å huske alle sekvensene og finne overganger mellom dem, slik at de blir til en lang dans. Så skal de igjen vise frem det de har laget i dag, først ett par, så neste. Det er en øvelse i å vise seg frem og en forberedelse til den kommende forestillingen. Og en observasjon er at de i stor grad lager sine egne bevegelser:

Paret som er først i ilden, beveger seg mot vinduskarmen. Barnet klatrer opp i den og beveger seg bortover, mens den voksne følger etter. Det andre paret har en liknende tilnærming. Barnet klatrer opp i vinduskarmen, og balanserer bort til den andre enden av vinduene og de, n voksne lar seg lede. Deretter klatrer de på barren og henger fra den. Det tredje paret bryter mønsteret. Dette barnet introduserer det å gå bak gardinet foran speilet, som er i andre enden av rommet. Barnet beveger seg bak gardinet foran det store speilet, mens den voksne følger etter. I det fjerde paret er barnet slitent, men i likhet med de foregående parene er det barnet som leder, og dansekunstneren følger etter. I tillegg til de bevegelsene vi allerede har beskrevet, introduserer de enda flere bevegelser. Barnet har stadig nye ideer, men her forhandler den voksne om siste bevegelse. I det siste paret skjer det noe annet. Det synes å være en annen kontakt. I stedet for at barnet leder, synes de å følge hverandre. Begge synes være for hverandre.

En fjerde spilleregul er at alle prøver å huske til neste gang det de har laget denne gangen. Men det skal også understrekes at barna ikke blir sanksjonert om de skulle glemme, de bare oppfordres til å prøve litt til. Husker barna ikke, får de heller lage en ny bevegelsessekvens. Dette kan forstås som en femte spilleregul.

Deretter sitter alle deltakerne i ring og snakker om det de har gjort og sett. Ved å åpne opp for dialog på dette stadiet, istedenfor å sende deltakerne rett hjem, gir lederne alle utøverne, store som små, en mulighet til å komme med egne refleksjoner rundt det de er med på. Og ved at lederne lytter til dette, kan misforståelser oppklares, ønsker kan innfris, eller deltakerne kan rett og slett drøfte det de har vært med på. Og de kan vurdere, revurdere og vurdere på nytt. Og alle er med.

Dialogen om dans: Som vi ser er utviklingen av et verbalt språk et sentralt element i arbeidsprosessen beskrevet ovenfor. Det handler ikke bare om å lage rammer som utøverne kan skape bevegelser innenfor, enten alene eller sammen med andre. Prosjekt Isadora søker å utvikle et språk der alle kan beskrive og reflektere rundt det de gjør, og hvorfor. I så måte synes dette arbeidet å bygge videre på en danse-kunstnerisk arv fra tidlig på 1900-tallet med Rudolf Labans utvikling av et eget notasjonssystem for dans. Steve Paxtons ideer om likeverd i skapelsesprosessen synes åpenbar, samt den kreative dansens vektlegging av veiledning.

Samtidig skjer utviklingen av *dette språket* i vår samtid, i Norge, ut fra referanserammer som er gyldige her og nå. Hvis vi følger ideen om en sam-

funnskapt virkelighet, er det gjennom samtalen og språket denne aktuelle danse-kunstvirkeligheten synliggjøres (jf. Berger & Luckmann 1992:54). Mitt inntrykk er at det å invitere barn og unge til en slik dialog setter prosjektet i en særstilling, både gjennom dialogens omfang og ved at det legges så stor vekt på å lytte til barna og ungdommen. Dette synes å representere noe helt nytt.

Mestring kontra prestasjon: Felles for alle gruppene er at det legges opp til stor grad av selvstendighet. De må finne ideer, ta ansvar og repetere det de finner. Løsningene kommer innenfra dem selv. De har ingen som står utenfor og ser på dem. De har ingen å kopiere direkte. Det er heller ingen som sier at det fungerer, eller det fungerer ikke. Det enkelte individet, stort eller lite, er nok i seg selv, og derfor skal ingen vurderes etter ytre faktorer som kropp, fasong eller linjer. Dette står i kontrast til tiden vi lever i, der aviser og media er fulle av bilder og fortellinger om vakre mennesker som lever vellykkede liv, noe som ofte er forbundet med tynne kroppsideal og pengeøkonomisk velstand. En underliggende dimensjon i målsettingen for Prosjekt Isadora synes å være at deltakerne gjennom prosessen skal lære å forstå sitt eget potensial bedre og på den måten også lære å stille spørsmål ved samfunns-kapte idealer. I et intervju forteller Wahlström Nesse at:

Vi er opptatt av at de skal læres opp til å ta selvstendige valg. Det er kjempevanskelig å vurdere seg selv og ta valget. Med en gang du begynner på skolen skal du prestere i forhold til noe annet. Ofte (må en) tilfredsstillte andres behov som ikke dreier seg om deg. Ytre krav.

Det handler om mestring, men ikke ut fra en gitt form. Som i kreativ dans er målet å kunne mestre sin egen form og sine egne valg. I denne prosessen avvises velkjente begreper fra en tradisjonell tilnærming til dans, som hva som anses som rett teknikk eller hva som er rett og galt. Snarere vektlegges «funksjon», «bevisstgjøring av egen form» og «bevegelsesforståelse» i egen kropp.

Dans for alle kropp: Som vi har sett, avviser Prosjekt Isadora dansetradisjoner som definerer hva som er riktig og galt innen et gitt formuttrykk, for i stedet å fokusere på den enkeltes uttrykk og potensial. Arven fra Laban synes åpenbar ved at man legger vekt på å undersøke *hva dans kan være* for den enkelte, i stedet for å ta utgangspunkt i en oppfat-

ning av hva dans er. På den måten synes prosjektlederne å befinne seg godt inne i en tradisjon som handler om å søke nye innganger til bevegelse og dans som har betydning for *egen samtid*. I denne sammenhengen handler det om å inkludere barns og ungdoms naturlige bevegelser i en kunstnerisk prosess og å utforske hvordan dette fungerer i forhold til det som ligger naturlig for barn, som deres umiddelbarhet og åpenhet, for ikke å snakke om danseglede. På den måten kan vi si at normen er at *alle kropp er gode nok*. Og Isadora Duncans visjon om en dans for alle blir til virkelighet ved at *alle kroppene* kan være aktivt med.

Samtidig er det et spørsmål om ikke en slik inngang til dansekunsten også har sine begrensninger. Dans er en kunstart der kroppen er utøverens «instrument», og i den sammenhengen er *treningslære* sentralt. Det handler om metoder og teknikker for å trene opp kroppen til å mestre de ulike belastninger og utfordringer, enten det gjelder dansekunst eller idrett som langrenn og fotball. Det handler om en systematisk trening som har en viss struktur og som over tid gir en kroppslig mestringskompetanse. Denne treningen dreier seg ikke bare om å modifisere kroppen inn i for eksempel en bestemt dansesosialisering, men vel så mye om å forebygge skader og muliggjøre mer «ekstreme» dansekunstneriske bevegelser. Stikkord er det som kalles *core-stability*, en grunnstyrke sentrert rundt mage og rygg. Dette er sentralt i relasjon til vesentlige treningselementer som stabilitet, kontroll, balanse, kondisjon og rytmeforståelse, og er også viktig for å øve opp koordinasjon og romforståelse.

Slike elementer er for så vidt også sentrale i Prosjekt Isadoras innganger til dans og bevegelse, men i stedet for en systematisk trening for å tilegne seg den kroppslige mestringskompetansen skjer dette gjennom den enkeltes utforskning av egne bevegelser. Inntrykket er at inngangene til bevegelse og dans i prosjektet dermed kan ha noen begrensninger med hensyn til selve bevegelsesrepertoaret og kravene til prestasjonsnivå ved at den enkelte skal hente alt ut ifra egen kropp – og dermed også egne referanserammer.

Det andre rommet: resultatet

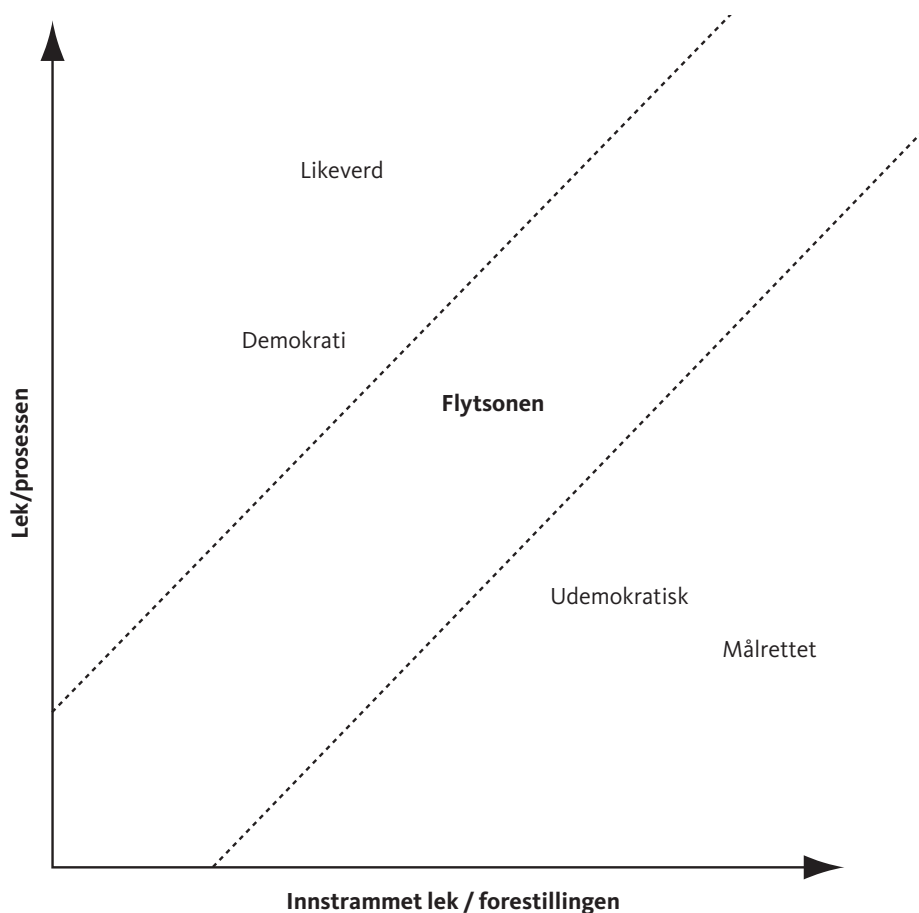
Prosjektet Isadora handler ikke bare om det prosessorienterte arbeidet med å veilede barna og ungdommen og de profesjonelle dansekunstnerne i å finne sin egen dansekunst. Et overordnet mål er, som

nevnt, at dette skal ende i profesjonelt presenterte forestillinger, noe som representerer andre ledelsesutfordringer og innganger enn dem vi har observert i det første rommet.

Som eksemplene ovenfor viser, får utøverne høre at det de finner på, er veldig bra og at det skal være med i forestillingen. Samtidig ligger det et overordnet ansvar hos prosjektlederne for hvordan det hele skal settes sammen. Som redskap til å huske hva som blir skapt, blir prøvene videofilmert. På den måten får de dokumentert prosessen samtidig som videoen representerer en mulighet til å se og repetere det skapte materialet. Og det er dette materialet som danner utgangspunkt for prosjektledernes videre muligheter til komposisjon av det endelige resultatet, forestillingen, som skal presenteres på en profesjonell måte. En sentral ledelsesutfordring er derfor knyttet til forholdet mellom barnas lek som skjer i nuet, og prosjektets dansekunstneriske krav.

En ting er de valgene som blir tatt i prøvesituasjonen, en annen ting er valgene med hensyn til resultatet eller forestillingen. Dette synes å gi ulike spilleregler for leken, som går fra å være fri lek til å bli en mer innstrammet lek med klare begrensninger. En viktig del av arbeidet for prosjektlederne blir dermed å tenke langsiktig fra gang til gang: *Hvor begynner vi neste gang? Hva er målet nå? Er det noe vi skal gi en annen retning? Er det noe vi skal ta tak i?* Dette synes både å gjelde måten de ulike deltakerne møtes på, samt prosjektets kunstneriske sider.

Et sentralt spørsmål er hvor lenge deltakerne skal tillates å være i utviklingsprosessen i det første rommet før de blir trukket videre til det andre rommet. Det handler om hvor lenge de skal tillate det kaoset det er når man utforsker stadig nytt bevegelsesmateriale. Når har de store og små deltakerne produsert tilstrekkelig med bevegelsesmateriale, slik at lederne kan gå inn og benytte det til den videre komposisjonen som skal ende i en ferdig forestilling? Det synes innlysende at de ulike utøverne vil ha forskjellige flytsoner i denne prosessen. Hvordan ivareta den enkeltes opplevelse av å bli tatt på alvor som medskapere, og avveie for eksempel de minstes lek i forhold til de eldre barnas og de profesjonelle dansekunstneres krav og forventninger til et seriøst dansekunstprosjekt? Dette synes å være en grunnleggende utfordring for Prosjekt Isadora fordi forflytningen fra det ene rommet til det andre også innebærer å trekke prosessen fra leken og utforskningen av noe som skjer i nuet, til en litt annen kurs,



Modell 2. Forholdet mellom leken i det første rommet og prosjektets dansekunstneriske krav og ambisjoner knyttet til resultatet.

rettet mot produksjon av en forestilling som skal presenteres på en profesjonell måte.

Samspillsprosessen

For å belyse samspillsprosessen vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen: På hvilken måte forholder den enkelte seg til samspillet med henholdsvis barn/ungdom, profesjonelle dansekunstnere, ledere og foreldre? Som vi har sett, handler Prosjekt Isadoras kunstneriske målsetting om å ta barnas og ungdommens «verden», eller virkelighet, på alvor. Og dette skal skje i møtet mellom barn/voksen, ungdom/voksen og voksen/voksen. Sentrale spørsmål i den sammenheng blir derfor: Hvem kommer med ideene? Hvem styrer? Hvordan vil de beskrive prosessen? Hvordan vurderer de prosessen? Og hvilke forventninger har de til samarbeidet – kunstnerisk, barnefaglig, sosialt? Har de andre forventninger?

Det første rommet: prosessen

Her vil jeg først ta utgangspunkt i ledernes perspektiv, før jeg trekker frem barnas og ungdommens vinkling. Jeg vil deretter presentere synspunkter fra de profesjonelle dansekunstnerne, før jeg avslutter med foreldrenes forhold til samspillet i prosjektet.

Møtet – å veilede deltakernes egne

dansekunstprosjekter: Som vi har sett, forholder prosjektlederne seg til det prosessorienterte arbeidet gjennom å *veilede* den enkelte. En underliggende målsetting for Prosjekt Isadora handler om det de kaller å *finne dansekunsten i seg selv*. Caroline Wahlström Nesse beskriver dette slik:

Det handler om å bli tydelig i forhold til sitt eget kunstprosjekt. Vi prøver å definere den individuelle kunstprosjekt. Og den individuelle dans og setter det inn i en større kontekst. For vi danser ikke bare for å danse. Vi danser i forhold til noe. Det er en del av en større helhet hele tiden. Vi prøver

hele tiden å reflektere over det og å gi våre studenter redskaper i forhold til det.

Prosjektlederne jobber altså med form, men i en annen fasong enn det som tradisjonelt forbindes med dans, så som streng disiplin, inn med magen, strekk på tærne og opp med brystet. De forsøker å veilede den enkelte frem til egen dansekunst *i relasjon til noe eller noen*, enten dette er en rekvisitt, en idé eller i form av samdansing med andre. På den måten synes det som den enkelte utøver søkes møtt på sine egne premisser og ut fra sine egne forutsetninger, som alder, størrelse og modenhet.

Lederne gir frihet innenfor gitte rammer: Inntrykket er at lederne styrer prosessen ved å sette klare rammer rundt de oppgavene som blir gitt. Det er med andre ord de som definerer det «rommet» som barna, ungdommen og de profesjonelle dansekunstnerne skal arbeide og være kreative innenfor. Camilla Myhre forteller:

I stedet for å si at alle skal [bevege seg på en bestemt måte], prøver vi å finne metoder for å bevisstgjøre kroppen. De kan være rette, og de kan være bøyd eller slappe. [Det handler om at] de kan kjenne forskjellige former i kroppen og at ikke bare det er en måte som er riktig som det er innenfor den klassiske dansen.

Ut fra dette kan det hevdes at det ikke er tale om full likeverdighet som medskapere; den tilsynelatende likeverdige, demokratiske prosessen har helt klare begrensninger. For rammene er tydelige og klare, samtidig som det forventes at alle kan og vil finne på egne små bevegelser ut fra eget bevegelsesrepertoar, noe de også gjør. De umiddelbare resultatene kan virke kaotiske, men i dette samspillet mellom de ulike aktørene ser det ut til at veiledningen fungerer som redskap til å dra en kunstnerisk prosess videre i den enkelte og i gruppen.

Barna og ungdommen forberedes til forestilling: Et sentralt element i ledernes rolle i samspillet med barna og ungdommen er å forberede dem til den forstående forestillingen. Dette er et arbeid som startet allerede på første danseprøve, og det handler om å gi en mestringsopplevelse knyttet til trygghet og naturlighet i det å danse for hverandre. På den måten kan vi si at det handler om en form for *desensitivisering*. Dette er en del av prosessen som de har lagt særlig vekt på etter erfaringene fra pro-

sjektet i mai 2006. Caroline Wahlström Nesse forteller:

Det var selvfølgelig noen av barna som ikke skjønnte hva det var de var med på. Og det tok kanskje 3–4 forestillinger før de hadde en opplevelse av at «WOW! Jeg står her og hun ser på meg og jeg uttrykker noe». For de små er i leken hele tiden. Også sitter noen og ser på også blir man litt flau, også løper man og glemmer seg.

Det dreier seg med andre ord om å oppøve en forståelse hos den enkelte *av seg selv i kontekst*. Ved å øve seg på å danse for hverandre og få umiddelbar respons får utøverne også en fortrolighet med hva som forventes. Derfor er det viktig å forberede barna og ungdommen på dette møtet med publikum. Intensjonen er at de etter hvert vil lære å mestre situasjonen og ta ansvar for det som blir kommunisert. Det forventes at de skal kommunisere noe, det er ikke vanlig trening de driver med. Og Myhre og Wahlström Nesse fremhever at en bakenforliggende motivasjon er at deltakerne, gjennom øvingen og opplevelse av mestring, også skal kunne få mange gode opplevelser rundt det å ta plass og danse for et publikum.

Ledernes forventninger til barn og unge, og de profesjonelle dansekunstnerne: Det er ingen konkrete forventninger eller krav til barna og ungdommen utover at de er aktivt tilstedeværende i dansen. Prosjektet ser ut til å bygge på forståelsen av at barn og unge krever forskjellig av oppmerksomhet og tid, og dette preger samspillet med dem. Vi kan slutte at dette er en ledelse som er oppmerksom på at ulike individer med ulik alder og modenhet fordrer ulike «spilleregler» for å bli i flytsonen.

Barna skal ikke trenge noen forkunnskaper. Det sies derimot at det kan være en fordel om de ikke kommer fra en tradisjonell dansebakgrunn. På den annen side er inntrykket at prosjektlederne har et ønske om å involvere barn som er fortrolig med dialogen som form, og som er vant til å bli hørt og snakket til av sine foreldre. Det synes altså å være visse sosiale og kulturelle forutsetninger for å kunne delta, selv om de ikke kan sies å være rent kroppslige. Derfor er det et spørsmål om det ikke likevel finnes noen forventninger om en bestemt sosiokulturell bakgrunn.

Derimot stilles det helt klare forventninger og krav til de profesjonelle dansekunstnerne om at de skal forsøke å ivareta både den barnefaglige og

kunstneriske kompetansen som møtet og arbeidet med barn og unge krever innenfor dette prosjektet. Dette vil bli nærmere belyst under drøftelsen av de profesjonelle dansekunstnerne.

Ledernes forventninger til foreldrene – dialog og møtepunkter: Inntrykket er at ønsket om foreldre-deltakelse er større fra prosjektledernes side enn det som er vanlig ved dansetrening. Ønsket om å inkludere foreldrene i prosessen synes å bunne i en oppfatning om et bedre samspill med barna og ungdommen dersom foreldrene også er involvert. Dette kravet manifesterer seg i en uformell forpliktelse til å delta. Og mange foreldre beskriver at det er positivt å få være med.

Barnas perspektiv:

Noe bestemmer vi selv, og noe bestemmer de voksne
Her vil jeg ta utgangspunkt i hvordan barna og ungdommen beskriver samspillet med de andre deltakerne.

«Danseblomsten» – et rom for lek og danseglede (aldersgruppen 4–6 år): Vi har sett at det er lederne som setter rammer og som bestemmer det som skjer under danseprøvene, og inntrykket er at de har skapt et rom der barna og ungdommen trives og får utfolde seg med egne ideer og lek. Dersom barna ikke er enige, er de trygge nok til å si ifra. Et eksempel fant sted på den første prøven, der lederne ble møtt med protester mot inngangen til selve danseprøven, av de aller minste barna, gruppen 4–6 år. Danseprøven hadde startet med å sitte i en sirkel for å bli kjent og å snakke litt om hva som skulle skje, før de skulle få oppgavene. Da sa ungene ifra: «Det er viktig å åpne danseblomsten!»

Danseblomsten³⁰ er et ritual som de minste barna gjør i starten av timen og for å avslutte timen, og som synes uhyre viktig for dem. Det skjer mens de sitter sammen i en sirkel, og det kan beskrives slik:

Alle sitter i ring og holder hendene foran seg. Nevene er knyttet og fingrene peker opp. Så åpner de én og én finger. De starter fra en side og åpner til den andre siden. Barna sitter med åpne små hender som peker oppover mot himmelen. Da kan timen begynne.

Dette ritualet gir konnotasjoner til en blomsterknopp, der ett og ett blomsterblad folder seg ut til

den skjønneste blomst, og det synes å symbolisere noe viktig for de minste barna, knyttet til en forventning om hva som skal skje. Når timen skal avsluttes, går de motsatt vei. Det kan skildres slik:

Alle sitter i ring med hendene åpne foran seg. Håndflaten peker opp. Én etter én går fingrene igjen til å bli en lukket knyttneve. Så spretter barna opp, og det synes å være tid for lek – uten de voksne.

For de minste barna er det innenfor dette rommet at aktiviteten foregår, og det er noe som skjer her og nå. Dette er rommet de lager bevegelsene og dansen i. De er aktive og til stede, og gjennom leken bygger de sitt fellesskap (jf. Juncker 2006:188). Det er et rom der barna forteller at de bruker kropp og energi og blir sterke, men det formidles også at det er et rom for hvile. Danseblomsten kan således forstås som et ritual som markerer overgangen fra en kontekst til en annen. Den fremstår som et eksempel på barnas bevissthet rundt egne «spilleregler» i ulike kontekster.

Dette er da også en illustrasjon av en ledelse som makter å ivareta dette barnekulturelle fellesskapet, der barna får leke og danse på egne premisser, sammen med de andre. De eldre barna og ungdommen verken kjente til eller benyttet dette ritualen under prøvene. Jeg velger likevel å nevne det fordi det gir et godt bilde av hva Prosjekt Isadora handler om av danseglede og moro for de minste, og inntrykket er at dette gjelder i stor grad for de andre gruppene også. Samtidig synes de eldre barna å vise en annen holdning til målrettet arbeid enn de yngste.

To gutter, 11 år: De bestemmer, vi bestemmer og de bestemmer: Noen av de eldre barna beskriver inngangen til bevegelse og dans på denne måten:

De [lederne] gir oss en oppgave. Vi bygger på den. Og helt på slutten når vi har gjort ferdig det vi skal, så bygger de videre på den.

Nærmere bestemt ligger det en forventning om at de skal bygge videre på den konkrete oppgaven som er gitt dem. I den prosessen er det ingen som lærer dem hvordan det skal gjøres. De lager bevegelsene og dansen for seg selv, og de gjør det på forskjellige måter. Samtidig er de ikke helt enige i at ingen kopierer hverandre. For de mener at det er noen som gjør det – som kikker, men det forklares med at de som gjør det, ikke har lært det ordentlig ennå.

30 Lederne er ikke opphavskvinner til ideen om *Danseblomsten*.

De større guttene viser også en forståelse for dansen ved at de er bevisst at det de lager, skal ende i en forestilling, og at en del av spillereglene i prosessen er at lederne tar utgangspunkt i noe barna har laget og benytter det i sin komposisjon. Denne innsikten synes ikke å være til stede hos de minste barna. Der er fokuset på den leken og moroen som skjer her og nå. Selve forestillingen som skal skje en gang i fremtiden, bryr de seg mindre om.

Det er moro å danse med de voksne: Alle barna og ungdommene, uavhengig av alder, ser ut til å trives i møtet med de profesjonelle dansekunstnerne. Ved å følge tanken om et barnekulturelt fellesskap er inntrykket at barna og ungdommene blir møtt av de voksne i dansen med grader av lek og alvor, ut fra barnets alder og personlighet. Der de minste barna later til å være mest opptatt av leken, beskriver de større guttene også en annen motivasjon for samspillet med de voksne:

Det er morsomt og en ny opplevelse. For de kan mye mer, og vi ser på dem og lærer.

På den måten representerer de voksne, i kraft av å være profesjonelle dansekunstnere, også ny kunnskap som de eldre barna finner verdifull. Og vi ser eksempler på at ulik alder forutsetter ulike flytsoner. Gjennom dette synliggjøres også de profesjonelle dansekunstnernes evne til å *møte* barna og ungdommene med bevegelser som passer ferdighetsnivået til den enkelte.

Guttenes forventninger til de andre barna og ungdommene: Der de mindre barna synes mindre opptatt av prosjektets målsetting om å ende i en forestilling, viser de eldre barna en helt annen innstilling. De forstår også poenget med repetere for å huske:

Det er viktig å pugge det. Det er viktig å repetere. Vi får en oppgave. Og vi gjør den ikke akkurat slik vi gjorde den forrige gang. Vi gjør den litt forskjellig selv om det er repetering. Bevegelserne er forskjellige og vi trenger ikke gjøre dem helt nøyaktig. Men soloer er viktige at vi har rett.

Det målbæres en oppfatning om at det betyr noe at det blir stilt krav til alle sammen om å være forberedt. Hvis noen bryter spillereglene om å komme når de skal, huske det de skal eller gjøre det de skal, så skaper de problemer for andre. Og det er dumt. Samtidig

synes det ikke å være formulert noen klare sanksjoner hvis man bryter spillereglene. Da forventes det i stedet at alle aksepterer at sånn er det, og så får bare de som er der, danse. For dans blir det, uansett.

Likeverdighet i teori, og praksis?

De profesjonelle dansekunstnere er den gruppen som synes å ha de største utfordringer knyttet til likeverd i møtet med barna og ungdommen.

Likeverdighet er en utfordrende, men givende øvelse: Flere av de profesjonelle dansekunstnerne er satt til å lede egne klasser på Kveldsskolen, der barna og ungdommen som er knyttet til Prosjekt Isadora, går én gang i uken. Det beskrives ulike utfordringer med hensyn til kommunikasjon. Under prøvene til Prosjekt Isadora er det viktig å få til en kommunikasjon der de voksne ikke styrer, men der de spiller på samme lag som barna. I klassen på Kveldsskolen er det annerledes. Da er de voksne ledere, og per definisjon ikke helt likestilt. Dette synes å gi utfordringer i forhold til målsettingen om likeverd i samspillet med barna og ungdommen. En av de profesjonelle dansekunstnerne beskriver det slik:

Foreløpig har jeg ikke helt turt å gå inn i den siden av det, men jeg tenker at det kommer nok. Fordi barna tar jo veldig selvfølgelige valg og plutselig bare springer de av gårde. Nei, – kan jeg springe vekk fra dem? (...) Jeg synes det er spennende det likeverdige møtet, når du faktisk tør: «Ok, du drar av gårde, jeg drar andre vei. Jeg har lyst til å gjøre dette.» Og se hva som skjer da. Foreløpig prøver jeg å strekke meg veldig mot barna og å serve de.

Likeverdighet synes å forutsette at deltakerne har hatt nok tid sammen til å utvikle tillit og trygghet til hverandre. Og dette gjelder både for stor og liten. Det er et naturlig instinkt å ville passe på barna og hele tiden være oppmerksom på hva som er deres behov, og da kan det oppleves som utfordrende å også ivareta egne kunstneriske krav. Det er i dette dilemmaet de profesjonelle synes å befinne seg. Men dette er forhold som de mener at lederne er oppmerksomme på. Lederne har pushet de profesjonelle dansekunstnerne til også å konsentrere seg om det de selv gjør, og de har tillit til at dette ivaretas. Dette synes å bygge på en formodning om at barna vil forholde seg til det de profesjonelle gjør, og at de dermed vil kunne møtes som likeverdige. Men dialogen krever mot og synes å være en pågående oppgave som beskrives slik:

Dialogen som er med et barn, er på en annen måte enn med en voksen. Med en voksen tar jeg veldig mye for gitt. De er disiplinerte, de gjør akkurat det de får beskjed om. Det er en del ting som allerede er satt og som bare skjer. Men med barn kan du aldri vite fordi de er så utrolig i øyeblikket. De kan tolke det helt annerledes enn hvordan du tolker det, eller så har de ikke lyst til å gjøre det. Da må du egentlig ta et raskt valg om du skal fortsette med det du holder på med, eller om du skal kreve å fortsette å kommunisere om noe. Man må finne ut hva er det som skjer nå. [Det kan kanskje bli] en sånn spiralsak som forflytter seg hele tiden i forhold til en oppgave. Plutselig er du på et helt annet sted.

Således befinner alle seg i en kontinuerlig læringsprosess. Hva forstår egentlig et barn? Totalt abstrakte bevegelser for et 4-årig barn beskrives som liten vits, de har ingen idé om hva det er. Man lærer etter hvert hva de ulike aldersgruppene kan forholde seg til. Det handler om en bevissthet rundt hva som er prosjektets mål. En spillregel for de profesjonelle dansekunstnerne synes å være en åpenhet for barnas umiddelbare tilstedeværelse, og det trekkes frem at likeverdighet ikke må oppfattes som en konstant størrelse:

Det kommer veldig an på oppgavene vi gjør. Mange ting er gitt på grunn av størrelsen på kroppen og sånn. Om vi hadde villet, hadde vi ikke kunnet be barnet være et klatrestativ. Noen ting gir seg selv, men det bidrar også til den følelsen av at man skal være den voksne, den bautaen. Mens andre oppgaver som når vi utforsker bevegelsene til kroppene – over og under [hverandre] – opplever jeg et utrolig fint møte med min.

Et annet viktig aspekt er å innse at det ikke bare er aldersgruppene det er forskjeller på, men at alle er forskjellige. Og Prosjekt Isadora er satt sammen av mange forskjellige mennesker, uavhengig av alder. Og arbeidet med barna kan også gi nye perspektiver:

Det er jo den dialogen som jeg føler handler om en forhandlingssituasjon, men på en fysisk måte. Noen ganger snakker vi litt sammen også. Vi løser en slags oppgave sammen, men det er veldig åpent for å finne på, i øyeblikket. Jeg føler ikke at det er barna som bestemmer heller.

I dette perspektivet gir samspeillet med barna andre innfallsvinkler og vyer, og den voksne utfordres til å se nye og andre aspekter:

Selv om vi er vant til å jobbe veldig fritt og at ting blir til underveis, føler jeg at det er en enda sterkere påminnelse om det, med å jobbe med barna. De er så veldig til stede og tar så veldig raske beslutninger. De kan skifte fort. Man må tenke, eller slutte å tenke selv og bli med på den reisen og utforske sammen med dem.

Målet om dialog – å være i møtet med barna og ungdommen – synes å være en spennende, men også krevende øvelse. De profesjonelle dansekunstnerne viser en ydmykhet for hvordan møtet med barna kan gi nye perspektiver på dans også for dem. Det handler om en kontinuerlig årvåkenhet for barnets og ungdommens innspill til bevegelse. De lytter, vurderer og kommer med forslag selv.

De profesjonelle dansekunstneres forventninger til profesjonelle forestillinger: Dansekunstnerne er spurt om å være med i Prosjekt Isadora, og deres rolle er forstått i en profesjonell sammenheng, og det ligger derfor en forventning om at prosjektet skal ende i en profesjonell forestilling. Det handler med andre ord også om en jobb der de er hyret inn som dansekunstnere, ikke pedagoger. I den sammenheng kan vi også tillate oss å stille spørsmål ved de profesjonelle dansekunstneres inngang og motivasjon til Prosjekt Isadora, legitimert som et profesjonelt dansekunstprosjekt. Ville andre profesjonelle dansekunstnere i Norge, som ikke er tilknyttet Rom for Dans, oppfatte prosjektet på samme måte? Dette er usikkert.

Foreldrenes innfallsvinkel

Som vi har sett, synes barna og ungdommene å ha det til felles at de er rekruttert fra en bestemt sosio-kulturell sfære som består av høyt utdannede foreldre, som synes å ha et definert forhold til hvorfor barna og ungdommene danser akkurat her.

Barna og ungdommene blir møtt i en profesjonell sammenheng: Gjennomgående synes det å være stor tillit fra foreldrenes side til aktiviteten i Prosjekt Isadora. Barna får danse sammen med profesjonelle dansere, noe som oppfattes å ha stor verdi og læringspotensial for barna. I tillegg får de tidlig en opplevelse av å bli tatt på alvor i en profesjonell sammenheng.

Møtet med barna er viktig: Inntrykket er at selve måten barna og ungdommene blir møtt på, appellerer til flere av foreldrene. Det handler om prosessen der den enkeltes uttrykk vektlegges fremfor en fastsatt form. En far forteller:

Det er viktig for ungene å få bekreftelse. Den er ikke likegyldig. Når han viser noe, ønsker han en tilbakemelding og en bekreftelse på hva som er bra. Og her er det ingen fasit på hva som er bra. Det er lettere å gi en begrunnelse, fordi

det er barnets eget uttrykk enn hvis det er en fasit. Og er man utenfor de trinnene da oppfyller man ikke fasiten helt. Da blir man lettere negativt vurdert. For det barnet er redd for etter hvert, er den kritiske, negative vurderingen. Her er det ingen mal som skal oppfylles.

På den måten handler prosjektet om mye mer enn det som skjer der og da. Kunnskapen har overføringsverdi til andre områder i livet også. Det dreier seg om noen grunnleggende verdier som legger vekt på det å være seg selv – og at det er bra nok. En forventning til prosjektet er at måten barnet blir møtt på, gir en mestringsopplevelse ved at det han eller hun bidrar med, er godt nok. Ved at barnet ikke blir møtt med ferdige oppfatninger om hva som er rett og hva som er galt, utvikles også barnets egen selvstendighet og vurderingsevne. En mor beskriver det slik:

Det er et dansekurs som handler om så mye, mye mer. Dette bygger ikke bare kroppen. (...) Med utgangspunkt i det unike i den enkelte vil jeg påstå at de ikke skaper svake elever, fordi ingen er umulig og ingen er helt svak. Alle har sine styrker. Styrker som ikke måles i skolen.

Sånn sett ligger det en forventning om at prosjektet kan bidra i barnets utvikling som en egen personlighet også, som et ledd i et allmenndannelsesprosjekt samtidig som barnet også må lære å tilpasse seg et samfunn og andre mennesker. I tillegg har barna og ungdommen glede av å bevege seg, og de har fått økt kroppsbeherskelse. Det trekkes frem at dette er kunnskap og erfaringer som også burde komme flere barn til gode, uavhengig av etnisk opprinnelse eller sosial status.

Det andre rommet: resultatet

Et av hovedmålene for Prosjekt Isadora er, som sagt, at prosessen skal ende i profesjonelle forestillinger.

Et rom for utforskning av egne kunstneriske ideer og ambisjoner: Det andre rommet synes å være en pågående prosess. Vi kan kalle det for *ledernes rom* til å vurdere og å revurdere prosessen. Der det første rommet synes å være styrt av demokratiske idealer om likeverd i beslutningsprosessen, synes dette andre rommet også å representere en mulighet for lederne til å fokusere på *dansekunsten i seg selv*. Denne delen av Prosjekt Isadora er dermed et rom der lederne har kunstnerisk frihet med hensyn til hvordan de vil komme frem til resultatet, manifes-

tert i den endelige forestillingen. Camilla Myhre forteller:

De valgene de tar må vi også ta. Men hvordan vi komponerer dette, hva vi trekker ut fra det, vil bli «voksent» på en måte. Men vi prøver å beholde deres uttrykk for hvordan de prøver å løse oppgavene, for det blir en viktig del av utviklingen.

Mens prosjektlederne fungerer som veiledere i det første rommet, har de altså større beslutningsmyndighet i det andre rommet. Aktiviteten i det første rommet er noe som skjer der og da, mens det andre rommet fordrer et overblikk over hele prosessen, fra begynnelse til slutt, og med lederne som ansvarlige. Caroline Wahlström Nesse forteller:

Vi driver med prosessorientert kunst. Og vi må også tillate oss å være til stede i den prosessen. Og kunne stå fritt kunstnerisk om hvilke valg vi skal gjøre.

Det er her prosjektlederne kan trekke materialet inn i en større kunstnerisk kontekst. På den måten åpner det seg også et rom for utforskning av hvordan komposisjoner av det foreliggende bevegelsesmaterialet kan tenkes. De har i den sammenheng full kunstnerisk frihet når det gjelder hvordan forestillingen(e) skal presenteres, på samme måte som de også har beslutningsmyndighet når det gjelder antall forestillinger, om de skal lage fire forestillinger eller bare én, eller om forestillingen skal være «ferdig» eller vises som «work-in-progress».³¹

I dette rommet har de med andre ord ansvaret for å komponere videre på det som er utviklet i det første rommet, og å trekke dette inn i en profesjonell sammenheng. Men der man i en tradisjonell forståelse av dans forventer å se forestillingen presentert som et ferdig produkt, blir vi her presentert for et produkt som synes å være i en prosess i stadig endring. Prosesstankegangen holdes åpen. Bevegelsene utføres gjennom lekenhet og spontanitet, samtidig som det stilles krav til at alle bidrar med sitt. Og inntrykket er at alle gjør dette, og det er det som er det unike.

Dans i «flytsonen»: På denne måten synes Prosjekt Isadora å være et eksempel på en tydelig ledelse som gjennom veiledning av den enkelte, alene og i møte med andre, i stor grad makter å finne en balanse mellom den enkelte utøvers ferdigheter og utfor-

31 «Work-in-progress» handler om å vise et pågående arbeid.

dringer. Flyten er avhengig av den enkelte kroppen, enten i relasjon til seg selv eller sammen med andre kroppar. Når flere danser sammen, synes fokuset å flytte fra den enkelte kroppen til å handle om kontakten mellom kroppene, enten de er barn eller profesjonelle dansekunstnere. Og lederne lytter, trekker det hele sammen og bygger tillit, slik at arbeidet synes å være i en kontinuerlig prosess.

Gjennom å legge vekt på et relasjonelt perspektiv synes dermed heller ikke prosjektets kunstfaglige aspekter og barnefaglige sider å utgjøre motpoler. Å holde hele prosjektet innenfor flytsonen, ikke kun den enkelte utøver, men utøverne sammen, innebærer nødvendigvis også at ledelsen besitter kompetanse om *både* de kunstfaglige og de barnefaglige sidene. Men vel så viktig er innsikten og forståelsen for hvordan de skal ivareta denne kompetansen i møtet med utøverne, slik at de utfordringer de blir presentert for, blir håndterbare. Også dette arbeidet synes å være i en stadig pågående prosess.

Prosjekt Isadora – en vurdering

I dette kapitlet vil jeg gå tilbake til evalueringens hovedproblemstilling og se nærmere på hvordan noen av prosjektets målsettinger er kommet til uttrykk i praksis.

Stabile grupper barn og unge som deltakere

Prosesen er tenkt som et treårig utviklingsprosjekt, og søknaden til Kulturrådet uttrykte et ønske om å involvere stabile grupper med barn og unge i alderen 4 til 16 år gjennom prosjektperioden. Dette må sies å være oppnådd. Noen barn og unge har valgt å slutte, samtidig som nye er kommet til. Men status våren 2007 er at det ikke er behov for å rekruttere flere barn og unge til et eventuelt tredje år for å nå målet om mellom 5 og 10 barn på hver gruppe dersom alle eller flesteparten av deltakerne som var med på dette tidspunktet, valgte å fortsette.

Samtidig har det vist seg vanskelig å rekruttere fra aldersgruppen 14 til 16 år, og denne gruppen er derfor falt ut. Dette kan ha ulike årsaker. Det kan ha vært lite informasjon ut til den gruppen slik at mange ikke er kjent med tilbudet. En annen grunn kan være at ungdom ikke har funnet prosjektet interessant nok i konkurranse med andre fritidsaktiviteter. En tredje mulighet er at foreldre trolig ikke er i samme posisjon med hensyn til å velge fritidsaktivitet for en ungdom som for et mindre barn.

Dans for alle barn og unge?

Det er ikke spesifisert hvilken type barn og unge som var ønsket som deltakere i Prosjekt Isadora, bortsett fra at barnas foreldre skulle involveres som støttespillere i prosessen. I så måte er praksis gjennomført ut fra målsettingen. Men man kan stille spørsmål ved Kulturrådets motivasjon for å gi støtte til et prosjekt som fremstår som såpass smalt ved at det tilsynelatende bare involverer barn fra en viss sosiokulturell status. Kulturrådet har, som Berg Simonsen nevnte i sin innledning, en demokratisk målsetting om å nå *alle* barn og unge. Hva med alle de andre barna? Og hva med de barna og unge som ikke har foreldre som evner å være med i prosjektet på denne måten, ut fra ulike årsaker som for eksempel tid, økonomi eller prioritering?

Spørsmålet er hva Kulturrådet tenker seg videre. Et argument for støtte var, som nevnt, kunnskapsproduksjon. Det synes klart at Isadora representerer noen innfallsvinkler som kan gi økt kunnskap til området barn og unge og kunst. Og denne kunnskapen vil trolig kunne overføres til andre områder innen *scenekunstheltet* (som teater og musikkteater) og til *andre tverrfaglige sammenhenger* som har et kunstnerisk utgangspunkt og siktemål. I tillegg er det min oppfatning at prosjektets inngang til bevegelse kan anvendes med henblikk på *alle barn og unge*, langt utenfor en dansekunstvirkelighet og uavhengig av kroppslige, fysiske eller psykiske forutsetninger. Alle kan være med fordi kjernen i denne inngangen til bevegelse er at alle kroppar og alle bevegelser er bra nok. Fokuset ligger på den enkeltes bidrag ut ifra sine unike forutsetninger.

Kopling av barn og unge

med profesjonelle dansekunstnere

Ideen om å kople barn og unge med profesjonelle dansekunstnere slik at de fremstår som likeverdige, representerer nye perspektiver i norsk dansekunst og i arbeidet med barn, unge og kunst generelt. Og dette målet nås fordi de involverte profesjonelle dansekunstnere ser ut til *virkelig å møte* barna og ungdommen i dansen. Det handler om selve samspillet med barna, og hvordan danserne evner å ta vare på dem. Dette fremstår som formidabelt. Til tross for at ingen av danserne har formell pedagogisk kompetanse, er det innlysende at de i praksis besitter mye slik kompetanse. Det kan ha sammenheng med disse dansekunstnerens erfaringer fra egen undervisning og som

studenter ved Skolen for Samtidsdans, der veiledning og dialog står sentralt for danseforståelsen.³²

På den annen side er det et spørsmål om hvor likeverdige voksne og barn kan være i en slik samspillsprosess. Målet om at de profesjonelle også skal ivareta egen dansekunst, synes å være en utfordrende og krevende øvelse. *Samspillet* skal vektlegges fremfor *individet*, fokuset skal ikke ligge i den enkelte kropp, men i samspillet mellom kroppene, uavhengig av størrelse og kompetanse. Bevegelsesgrunnlaget skapes av den enkelte i det første rommet, og løftes av prosjektlederne i det andre. Det handler om evnen til å bygge tillit, om å ta kontroll, men også om å gi den fra seg og forstå hvor langt/kort man kan gå i dette møtet med barna før kontakten brister. For barn og unge vil si ifra og slutte hvis det blir tegn til brudd i flytsonen og hvis de ikke trives. Prosjektets suksess er dermed også avhengig av profesjonelle dansekunstnere som mestrer dette møtet med barna, at de også besitter en barnefaglig kompetanse og forståelse for samspillet med barna i tillegg til en kunstfaglig kompetanse. Fremfor alt er det viktig med åpenhet for en ny dansekunstningang som de skal utforske sammen.

Danserne som er involvert i Prosjekt Isadora, er alle lysende eksempler på dette.

Profesjonelt presenterte forestillinger

Målet om å produsere én til to forestillinger i året ble oppfylt ved at Prosjekt Isadora i tillegg til de fire forestillingene som ble vist i april 2007, også viste fire ulike forestillinger i mai 2006.

Visningen av forestillingene i 2007 ble gjennomført senere enn først fastsatt. Dette var en beslutning fra ledelsen som var begrunnet med at de trengte mer tid, og den viser at de var seg sitt kunstneriske ledelsesansvar bevisst. Vi har sett at Prosjekt Isadora på mange måter er legitimert som et dansekunstprosjekt gjennom den overordnede målsettingen om å ende i profesjonelle forestillinger som også evner å ivareta de kunstfaglige sidene. Dette synes å være avhengig av prosjektledernes mulighet til å fokusere på egne kunstneriske krav og ønsker, knyttet til deres egne kunstneriske ambisjoner om å inkludere annen profesjonell kunstfaglig kompetanse som komponist, lysdesigner og lydtekniker.

Det neste spørsmålet blir da hvem som er den egentlige målgruppen for Prosjekt Isadora. I tillegg

til å søke å nå «alle» er det et spørsmål om ikke prosjektet vel så mye kan handle om å søke en anerkjennelse fra andre profesjonelle dansekunstnere i Norge for den inngangen til dans de har valgt å utforske. I så måte er inntrykket at det handler om mer enn Prosjekt Isadora, og at en bakenforliggende motivasjon er forbundet med et ønske om å legitimere det utforsknings- og utviklingsarbeidet som skjer ved Rom for Dans, fortrinnsvis i dansekunstmiljøet, men også andre kunstmiljøer i Norge.

Ivaretakelse av både kunstfaglige og barnefaglige sider?

Et interessant spørsmål i arbeidet med barn er i hvilken grad det å inkludere barnets egne ideer og interessefelt har effekt på dansen og leken. I Prosjekt Isadora later det til å ha hatt den effekt at barna nettopp blir aktive i prosessen, og at de får et spesielt eierskap til det de gjør. Deres eget bevegelsesmateriale springer ut fra egen interesse og er, bokstavelig talt, spesielt akkurat for dem. Inntrykket var at barnas «verden» får rom og uttrykk i det prosessorienterte arbeidet i møtet med de voksne. I så måte synes de barnefaglige perspektiver som tillit, inkludering og oppmuntring til egen kreativitet å være godt ivaretatt, også når fokuset ligger i samspillet mellom ulike kropp og ikke kun i den enkelte kropp.

Det er et spørsmål om det ikke har vært, og stadig er, en utforskning for ledelsen å komme dit at de evner å ivareta leken og spontaniteten gjennom hele prosessen fra begynnelsen og frem til forestillingen for barna og ungdommene. Der dialog, demokrati og likeverd kan sies å stå som støttepillarer for arbeidet i det første rommet, innebærer arbeidet mot en forestilling at alle involverte også jobber mot et felles mål. Når spillerommet for egen lek og utforskning begrenses og barna og ungdommen skal følge de voksnes instruksjoner, kan det være en risiko at leken kan utfordres. Dette synes ikke å ha vært et markant problem her.

Men for å holde hele Prosjekt Isadora i flytsonen må lederne også møte de profesjonelle dansekunstnerne som ser dette som en jobb de får betalt for. Danserne stiller krav om at prosjektet også ivaretar deres dansekunstneriske integritet, noe som synes å kreve en ambisiøs og klok veiledning ut fra de mange ulike hensyn som skal tas. Det er liten tvil om at Myhres og Wahlström Nesses innsats som både barnefaglige og kunstneriske ledere står i en

32 En av dansekunstnerne er ikke tidligere elev ved Skolen for Samtidsdans, men har over 20 års erfaring fra undervisning.

særstilling i så måte. Å følge opp en slik ambisjon er ikke mulig uten ledere som behersker nettopp ledelsesverktøyet på en slik måte.

Et kunstnerisk utforsknings- og utviklingsprosjekt
Prosjekt Isadora handler, som sagt, om å undersøke *hva dans kan være* for den enkelte, og der prosessen anses viktigere enn resultatet. Det tar mål av seg til å starte en utvikling fra bunnen av, med en tidsramme på tre år. Det interessante er at Myhre og Wahlström Nesse synes å innta en «bottom-up»-tilnærming til spørsmålet der de inviterer inn annen ekspertkompetanse og barnas foreldre, samtidig som de bygger videre på arven fra både Isadora Duncan, Rudolf Laban, Steve Paxton og Yvonne Rainer. Dette gjøres gjennom veiledning, som er et kjennetegn for det som kalles kreativ dans. Det handler om å utforske og utvikle innganger til dansen og arbeidet med barn gjennom *erfaring*. Ideene er ikke kommet fra en overordnet teori som er uttenkt på forhånd og knyttet til en oppfatning av hva som vil virke eller hva som vil selge i et kommersielt perspektiv. Prosjektlederne har ikke hatt eksempler fra andre prosjekter eller forestillinger; de har måttet finne ut av ting og gjøre alle erfaringene selv, noe som nødvendigvis er tidkrevende.

Prosjekt Isadora og samtidsdans i dag

Som beskrevet tidligere trekker Prosjekt Isadora på tradisjoner fra postmoderne dans og modernistisk kunstteori. Men hvilken definisjon av samtidsdans gjelder for Prosjekt Isadora og for målsettingen om å undersøke *hva dans kan være* for den enkelte, sammen? Innenfor dans i vår samtid finner vi et vell av ulike stilarter og innganger som *ikke* trekker på en moderne eller postmoderne arv, blant annet representert i danseformer som hip hop, break og electric boogie. I hvilken grad har prosjektet åpenhet for disse samtidige uttrykkene i dansen?

Under observasjon har jeg sett lite av dette. Mitt inntrykk er imidlertid at samtidig som prosjektets *intensjon* er å være åpen for alle uttrykk, er det et krav om at det skal ligge en dypere motivasjon for *hvorfor man gjør det man gjør*. Denne motivasjonen skal bygge på en bevisst holdning til samfunnsaktuelle temaer og det man vil uttrykke i relasjon til dem. Camilla Myhre beskriver det slik:

Jeg tenker at hvis det bare er noen få ting som er lov innen kunsten, så er det ekstremt begrensende. Og det er det vi har

sett når man skal utdanne dansekunstnere at man kan ikke først stå og drille noen og si at dette er lov og det er ikke lov. Og så kan du etterpå få gjøre akkurat hva du vil.

Det handler om dialogen med den enkelte og respekt og aksept for hva den enkelte velger å danse, basert på hans eller hennes perspektiv. I så måte forstår jeg intensjonen bak inngangen til bevegelse i Prosjekt Isadora til å handle om en åpenhet for andre samtidige uttrykk så lenge dette innebærer standpunkt i forholdet til vår egen samtid.

Oppsummering og avslutning

Prosjekt Isadora er et dansekunstprosjekt som bygger på prosessorientert arbeid der både barn og unge og profesjonelle dansekunstnere er involvert. Deltaerne skal være likeverdige, og resultatet skal vises i profesjonelt presenterte forestillinger. Med utgangspunkt i disse ambisjonene har evalueringens hovedspørsmål vært: *I hvilken grad kommer ambisjonene det er gitt uttrykk for i søknaden, til uttrykk gjennom praksis?*

Ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming har jeg forsøkt å drøfte og løfte frem sentrale poenger, i hovedsak det som gjelder arbeidsprosessen, de ulike innganger til bevegelse, samspillet utøverne imellom og mellom utøvere og ledelse. Prosjektets organisering og resultat er berørt, om enn i mindre grad.

Det prosessorienterte arbeidet er beskrevet gjennom to ulike «rom». Det første rommet viser til en side ved prosessen som jeg har kalt *rom for prosessen*. Det er et rom for utforskning, lek, dialog og likeverd. Dette er kjennetegnet av en forståelse som oppfatter barn og unge som likeverdige i det å skape eget bevegelsesmateriale, og der de ulike aldersgruppene antas å ha ulike bidrag å komme med. Det ligger en klar forventning til at alle skal skape egne bevegelser alene eller sammen med andre, og alle forslag lyttes til og applauderes, enten de er uttrykt gjennom dialog eller bevegelser. Med andre ord synes det å være en grunnleggende verdi ved Prosjekt Isadora at alle kropper er bra nok, og at alle har noe å gi.

Det andre rommet har jeg kalt *rom for resultatet*. Det er her prosjektlederne tar beslutninger med hensyn til fremdriften av prosjektet, komposisjon samt det barnefaglige og det kunstneriske ansvaret for å løfte bevegelsesmaterialet slik at det kan vises som egne forestillinger. Disse to rommene kan ikke

sees uavhengig av hverandre, selv om de er ulike med hensyn til målet om at det prosessorienterte arbeidet skal ende i profesjonelt presenterte forestillinger. Hvis det første rommet tilhører utøvere og ledelse sammen, tilhører det andre rommet kun ledelsen.

Inngangene til bevegelse og dans synes å være godt fundert i en moderne og postmoderne tradisjon, men ettersom enhver samtidig representerer egne samfunnsforhold, så har ikke velkjente tanker fått sitt uttrykk i en norsk dansekunstvirkelighet akkurat på denne måten før. Det handler om verdien av kritisk tenkning i et samfunn som kan stille store krav til individet hva gjelder ytre krav til å passe inn i en gitt form. Og det unike er at prosjektet introduserer barn og unge som likeverdige i en slik prosess.

Gjennom en relasjonell forklaringsmåte har jeg søkt å trekke frem fenomenet *ledelse* for slik å belyse samspillet i Prosjekt Isadora. Spørsmålet er på hvilken måte lederne har klart å holde den enkelte utøver og utøverne sammen innenfor flytsonen, som er det rommet der den enkelte opplever en balanse mellom utfordringer og mestring. En lyttende og åpen form for veiledning har vært løsningen, og i dette perspektivet synes oppfatningen om en motsetning mellom en barnefaglig og en kunstfaglig tilnærming å være utilstrekkelig. Gjennom arbeidet med å holde prosjektet og dansen innenfor flytsonen er inntrykket at lederne også har maktet å ivareta en balanse mellom disse perspektivene. Det handler om aktivt å forholde seg til Prosjekt Isadoras kunstneriske aspekter og barnefaglige sider samtidig og i en kontinuerlig prosess.

Veien videre

Det synes klart at Prosjekt Isadoras forestillinger har et publikumspotensial, og Myhre og Wahlström Nesse har gitt uttrykk for at de også har et ønske om å kommunisere med omverdenen gjennom forestillinger, for eksempel på barnekunsthøstfestivaler i utlandet. Forestillingene vil trolig også med hell kunne vises på skoler og i barnehager i geografisk nærhet til Rom for Dans. Den kulturelle skolesekken burde derfor være av interesse.

En annen mulighet er å sende forestillingene ut på mindre turneer, hvis dette kan la seg ordne praktisk og administrativt. Det synes å være en utfordring å ta barn og unge med ut på en turné, gitt at de har forpliktelser i en skolehverdag. Men dette vil

trolig avhenge av omfanget på turneen, og av foreldrenes vilje til å følge opp.

Slik jeg oppfatter det, kan forestillinger fra Prosjekt Isadora også vises som dansekunstinnslag i tilknytning til foredrag, seminarer og lignende, både innenfor og utenfor en kunstvirkelighet. I tillegg til å være et dansekunstprosjekt representerer Prosjekt Isadora også et eksempel på en ledelsesform som har gjort – og gjør – slike forestillinger mulig. Disse erfaringene kan ha overføringsverdi til alle områder i arbeidslivet som involverer samhandling mellom mennesker.

Veien videre for den pedagogiske metoden: Kunnskaper og erfaringer fra Prosjekt Isadora antas å være av interesse for hele dansekunstmiljøet i Norge. Dette handler selvsagt om selve utforskningen av denne tilnærmingen til bevegelse og dans, men vel så viktig er måten dette blir gjennomført på. Og det ligger et åpenbart potensial i å utdanne flere dansekunstnere som behersker denne måten å møte dansen på.

Selve inngangen til bevegelse vil trolig også kunne utfordre dansekunstnere som befinner seg utenfor en samtidsdansvirkelighet, i form av kunnskapsformidling, slik denne formidlingen er gjennomført i Prosjekt Isadora, eller ved å velge ut sentrale poenger og «oversette» dem til den egne dansekunstvirkeligheten.

Seminarer, foredrag og større eller mindre samlinger kan også være fora for å presentere Isadoras pedagogiske metoder. I tillegg er det min oppfatning at kunnskaper om samspillet mellom ledere, barn og unge og de profesjonelle dansekunstnerne har overføringsverdi til andre kunstarenaer, som teater, musikk og billedkunst, som ønsker å involvere barn og unge i kunst.

Rom for kommunikasjon og dialog om dans: Det er et spørsmål om ikke den sentrale plassen som dialog om dans har i Prosjekt Isadora, kan representere et spennende element i alt arbeid med dans, for alle dansere, pedagoger og/eller koreografer. Det kan være i denne formen eller som et element i en mer tradisjonell danseundervisning. Det handler ikke nødvendigvis om måten språket er benyttet på i prosjektet, men like mye om en mer generell bevisstgjøring rundt egen dansekunstvirksomhet.

Med utgangspunkt i en mer tradisjonell forståelse av dans som plassert i et klassisk, estetisk ideal, er inntrykket at det er og har vært lite rom for dialog

og kommunikasjon i danseundervisning generelt. I den forstand kan dans betegnes som en taus kunstform, ved at refleksjon, kritisk tenkning og ettertanke sjelden blir lagt vekt på eller oppmuntret. Det er kroppen som skal formes, ikke intellektet. Og dermed blir heller ikke den jevne danser stimulert til å utvikle og bevisstgjøre språket. Dette kan igjen ha ført til at mange dansere føler seg ukomfortable med å snakke fordi måten de er vant med å uttrykke seg på, er gjennom bevegelse.

Språket har blant annet den egenskap at når noe blir uttrykt, så blir det ofte tydeligere for en selv også (jf. Berger & Luckmann 1992:54). En større vekt på dialog om dans vil derfor kunne lette kommunikasjonen med andre mennesker, enten disse befinner seg innenfor eller utenfor en dansekunstvirkelighet. Dette kan ha positive virkninger i en rekke forhold, fra det å skape egne arbeidsplasser til det å skrive søknader om midler til egen dansekunstvirksomhet.

Bevegelse og dans for absolutt alle: Arbeidsmetodene og prosessen ved Rom for Dans har inspirert personer innen ulike faglige retninger, utover det rent kunstneriske. Det pedagogiske og helseperspektivet synes her å stå sentralt. Prosjektlederne selv har ønsket om dokumentasjon av utviklingsprosessene, og det er blant annet flere forskningsprosjekter på gang.³³ Inntrykket er at den prosessorienterte tilnærmingen, beskrevet i det første rommet, har vært kjent blant helsefaglig personell og fysioterapeuter i lang tid, men at det ikke har vært særlig benyttet i Norge. I den forbindelse vil jeg trekke frem Veronica Sherborne fra Nederland, som synes å være en pioner innenfor arbeid med barn med ulike fysiske og psykiske hindringer, ut fra en teori om at å utvikle

en bevissthet i relasjon til seg selv og en bevissthet i relasjon til andre er vesentlig for en tilfredsstillende menneskelig utvikling.³⁴

Det synes derfor innlysende at også grupper utenfor en dansekunstvirkelighet vil kunne ha nytte og glede av aspekter ved Prosjekt Isadoras inngang til bevegelse og dans. Det kan nok være et spørsmål om hvor god fysisk form man må ha, men slike krav kan nedjusteres slik at mulige målgrupper også kan være førskolelærere og lærere i grunnskolen. Det handler som sagt ikke om flinkhet, men om bevegelse, medbestemmelse, dialog og refleksjon rundt prosessen. Det handler om å se muligheter og ikke begrensninger, og om å bli trygg i egen kropp, det å kunne kjenne etter hva som kjennes godt og hva som ikke kjennes så godt, for så å gi uttrykk for dette. Inntrykket er at man kan gjøre det så vanskelig eller enkelt man vil, og slike prosesser trenger ikke å involvere det andre rommet med målsetting om å ende i en forestilling presentert på en profesjonell måte.

Avsluttende betraktninger

Det synes å være liten tvil om at Prosjekt Isadora oppfyller målsettingen om nyskaping og utforskning. Ideene er stadig i utprøvningsfasen, slik at denne evalueringen ikke er en evaluering av et sluttresultat.

Men konklusjonen så langt er at initiativtakerne bak Prosjekt Isadora i stor grad lykkes i å virkeliggjøre sin visjon om en dans for alle kroppar gjennom utvikling og utforskning av eget bevegelsesmateriale i den første delen av prosessen. Samtidig synes det å knytte seg noen utfordringer til det å ivareta både prosjektets barnefaglige sider og de kunstneriske aspektene knyttet til selve resultatet.

33 Gunn Engelsrud, som er professor ved Seksjon for helsefag ved Universitetet i Oslo, arbeider med en rapport som omhandler metoder for kunstnerisk og prosessorientert arbeid med barn. Kristine Høegh Eliassen har skrevet masteroppgave i pedagogikk (UiO) med utgangspunkt i arbeidet ved Rom for Dans. Og Wenche Bjorbækmo er i gang med en doktoravhandling ved Institutt for sykepleievitenskap og helsefag, UiO, som omhandler erfaringen av bevegelse og trening hos funksjonshemmede barn og unge.

34 <http://www.sherbornemovement.org/Veronica.html> (Lest 22.2.2007)

Litteratur

- Andreassen, Kjell Schou & Cato Wadel. 1989. *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og næringsliv*. SEEK. Flekkefjord
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann. 1992. *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*. Lindhardt og Ringhof. København
- Borgen, Jorunn Spord. 2001. *Møter med publikum. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*. Norsk kulturråd, rapportserien nr. 23. Oslo
- Duncan, Isadora. 1928. *My life*. Gollancz. London
- Engelsrud, Gunn. 2006. *Hva er kropp?* Universitetsforlaget. Oslo
- Juncker, Beth. 2006. *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne Skifter. København
- Malterud, Kirsti. 2003. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Universitetsforlaget. Oslo
- Reistad, Helge et al. (red.). 2006. *Dansekunst*. Bind 1. Tell forlag. Vollen
- Thagaard, Tove. 1998. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Bergen
- Thorshaug, Cathrine Bull. 2002. *Det ble en annen dans*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til deltakere og foreldre av deltakere i Prosjekt Isadora

Jeg heter Vibeke Hellemann-Berg (vibekhel@online.no) og jeg er frilans sosiolog. Min bakgrunn er fra dans og teater, der jeg arbeidet som frilanser gjennom 12 år, som danser, dansepedagog og koreograf. Norsk kulturråd har gitt støtte til Prosjekt Isadora som et treårig utviklingsprosjekt, fra 2005–2008. I den forbindelse har jeg fått i oppdrag av Norsk kulturråd, Forsknings- og utviklingsavdelingen, å gjøre en evaluering av Prosjekt Isadora, fordi de har behov for økt kunnskap om samarbeidet mellom profesjonelle kunstnere og barn og unge. Målet med evalueringen er å beskrive og undersøke både organisering, arbeidsmetoder og resultater. Evalueringen vil fokusere både på det kunstneriske aspektet, de barnefaglige sidene og organisering og gjennomføring.

Kulturrådet har satt sammen en referansegruppe som samlet dekker nødvendig kompetanse til å belyse evalueringens problemstillinger. De er Camilla Eeg (camilla.eeg@c2i.net), Cathrine Bull

Thorshaug (cathor@online.no) og Ane Aamodt (ane.aamodt@kulturrad.no).

Hvordan vil jeg gjøre det?

Min intensjon er å observere flere av danseprøvene for å lære om prosjektet. Jeg vil også ha uformelle samtaler med noen av de profesjonelle dansekunstnerne, samt foreldre til deltakerne. I tillegg vil jeg gjennomføre intervjuer med initiativtakerne, Camilla og Caroline.

I den forbindelse er det særskilte etiske forpliktelser, som at alle som deltar i prosjektet vil bli anonymisert. Jeg vil kunne benytte meg av sitater, men ingen skal kunne vite hvem som har sagt hva. Prosjektet er også meldt til Datatilsynet, der jeg har forpliktet meg til å følge de gjeldende lover og regler for denne type evaluering.

For spørsmål ta kontakt!

Vedlegg 2. Informasjon og samtykkeerklæring: Barn og ungdom

Informasjon til deltakere og foreldre tilknyttet Prosjekt Isadora.

Jeg heter Vibeke Hellemann-Berg (vibekhel@online.no) og jeg er frilans sosiolog. Min bakgrunn er fra dans og teater, der jeg arbeidet som frilanser gjennom 12 år, som danser, dansepedagog og koreograf. Jeg har fått i oppdrag av Norsk kulturråd

å dokumentere og beskrive Prosjekt Isadora. Kulturrådet har også satt sammen en referansegruppe som samlet dekker nødvendig kompetanse til å belyse evalueringens problemstillinger. De er Camilla Eeg (camilla.eeg@c2i.net), Cathrine Bull Thorshaug (cathor@online.no) og Ane Aamodt (ane.aamodt@kulturrad.no).

Om prosjektet:

Den foreløpige tittelen til prosjektet er: *Prosjekt Isadora* – et annerledes dansekunstprosjekt. Prosjektet har som mål å gi mer kunnskap om samarbeidet mellom profesjonelle kunstnere og barn og unge, gjennom å beskrive og undersøke både organisering, arbeidsmetoder og resultater. Evalueringen vil fokusere både på det kunstneriske aspektet, de barnefaglige sidene og organisering og gjennomføring.

Hvordan vil jeg gjøre det:

Jeg ønsker å spørre barna/ungdommen noen få spørsmål om Prosjekt Isadora, for å lære litt om hva som er deres perspektiver. Fremgangsmåten eller metoden jeg legger opp til, er det som kalles kvalitative intervjuer. Det handler om å forsøke å få til noen gode samtaler om dette temaet. Hvilke tanker, forventninger, valg og oppfatninger barna har til prosjektet?

Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet, det er viktig at hvis du ikke synes dette er ok, så kan du

trekke deg og ditt barn/ungdom fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt. Det vil ikke medføre noe erstatnings- eller begrunnelsesplikt, eller noen andre konsekvenser. For å bedre kunne høre etter hva som blir sagt, ønsker jeg å ta opp intervjuet på en MP3-spiller, fordi jeg da kan være mer nøyaktig når jeg skal gå igjennom intervjuet etterpå. Intervjuet vil ikke bli skrevet ut i full lengde. Jeg vil konsentrere meg om sentrale poeng som vil bli brukt som grunnlag for evalueringen. Enkelte utsagn kan bli sitert, men alle intervjupersonene kommer til å bli anonymisert. Det skal ikke være mulig å kunne finne ut av hvem som har sagt hva. Videre vil ikke opplysningene bli videreført til andre. Jeg er underlagt taushetsplikt og alt som kommer frem av opplysninger, vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil anonymiseres ved at lydbandopptakene slettes ved prosjektets slutt, i februar 2007. Prosjektet er meldt til Datatilsynet. Prosjektet er fullfinansiert av Norsk kulturråd.

Hvem er ansvarlig for dette prosjektet:

Dette prosjektet er knyttet til *Norsk kulturråd*, Forsknings- og utviklingsavdelingen.

Adressen er: Postboks 101 Sentrum, 0102 Oslo

Oppdragsgivere av prosjektet er:

Forskningsleder Ellen Aslaksen og Ane Aamodt, rådgiver i Norsk kulturråd, Forsknings- og utviklingsavdelingen.

Adresse: Postboks 101 Sentrum, 0102 Oslo

E-postadresse: ellen.aslaksen@kulturrad.no

E-postadresse: ane.aamodt@kulturrad.no

Daglig ansvarlig er:

Vibeke Hellemann-Berg, som er engasjert som frilansforsker av Norsk kulturråd, Forsknings- og utredningsavdelingen.

Adresse: Postboks 101 Sentrum, 0102 Oslo

E-postadresse: (vibekhel@online.no)

Samtykkeerklæring:

Jeg er informert om prosjektet og samtykker i intervju av mitt barn/ungdom. Vi deltar frivillig.

Navn: _____

E-post-adresse: _____

Underskrift: _____

Hvordan bevege et barn, og dets publikum?

Betraktninger fra en observatør³⁵

Det er lørdag morgen, og klokken er 10, og det hviler en rolig stemning over ankomstrommet. Noen voksne er her allerede, de snakker stille sammen. Barna kommer sammen med foreldrene. Alle virker kjent med hverandre. De takker for sist, noen får en klem. Jeg legger spesielt merke til den yngste deltakeren, en gutt på 5 år som holder godt rundt pappas bein, og vil ikke helt slippe det. Han sier: «Det er ingen her fra min gruppe ...» Jeg får vite at han egentlig skulle vært her en annen dag, men var forhindret. Camilla og Caroline har gitt ham muligheten til å komme i dag istedenfor. Han visste nok at de andre ikke skulle være der, men nå ser han det virkelig. Det virker ikke som om han har sett noen andre enn C&C før. Og han er yngst. Og «alene». Pappa blir med inn når alle er kommet. Det er en uensartet gruppe: fire gutter ca. 11 år, en jente 14 år, i tillegg tre mannlige dansestudenter fra Skolen for Samtidsdans ca. 20 år, og en kvinnelig profesjonell danser, 12 personer til sammen pluss pedagogene C&C.

Jeg følger spesielt med «Aksel», 5 år. Han har løsrevet seg fra pappas fang og setter seg i ringen sammen med alle de andre. C&C presenterer seg selv og minner om at dette møtet er på grunn av danseprosjektet Isadora, og alle de tilstedeværende skal delta i forestillinger til våren.

Det går forholdsvis raskt fra introduksjonen og til bevegelse. Camilla sier at alle skal bevege seg rundt i rommet og si sitt eget navn. Aksels stemme høres godt, han snakker høyt og mye. Ikke bare navnet sitt, men også andre ting han har på hjertet. Han får ekstra oppmerksomhet fra Camilla, hun går nær ham, bøyer seg og demper sin egen stemme når hun skal snakke med ham. Det virker beroligende. Aksels bevegelser og stemme går inn i modus med de andre i rommet. Han deltar aktivt i de ulike oppgavene: gå tett, gå langt fra hverandre, gå fort, gå

sakte, står stille. Camillas stemme høres nesten hele tiden, rolig og forklarende.

Gruppen blir delt i to. Jeg følger etter til rommet hvor Aksel skal være. Der er det nå to par. Aksel får tildelt en av de mannlige studentene som sin partner. Dessuten er den unge jenta på 14 sammen med den kvinnelige danseren. Camilla instruerer: «Den ene i paret skal ligge på gulvet som en stjerne, og den andre skal gå forsiktig rundt inntil og tegne omrisset med føttene sine. Rolig, slik at du ikke trækker.» Aksel mestrer dette fint, og går små «museskritt» rundt hele «Andreas». Han er konsentrert og holder fokus på føttene sine og passer på avstanden til Andreas sin kropp. De bytter på å ligge på gulvet, nå er det Aksel sin tur. Han er nå helt konsentrert om oppgavene og bruker ikke stemmen mer, bare kroppen.

Camilla sier: «Prøv å tegne med andre kroppsdeler – kanskje med hendene? Kanskje du kan finne et lite rom hvor du kan legge deg? Et lite soverom?» Hun går bort til Aksel og antyder at Andreas har et rom under armen sin. Aksel prøver, og det går helt fint, kroppene passer til hverandre. De får nye utfordringer: «Prøv å legge forsiktig vekt på den andre. Og den som ligger, kan bytte figur fra stjerneform til noe annet.» Aksel deltar med hele seg, han krabber, ruller, smyger og åler seg over og under Andreas. Uten at jeg oppfatter at de snakker sammen, klarer de å være i en samdans hvor de er meget oppmerksomme overfor hverandres bevegelser. Det ser ut som om de to glir inn i en fysisk enhet. Den ene holder en posisjon, og den andre er i bevegelse i forhold til den gitte figuren. De veksler på rollene stadig.

Aksel blir mer og mer dristig og kaster seg opp på ryggen til Andreas, holder seg fast, blir løftet og senket.

35 Med unntak av prosjektlederne Camilla Myhre og Caroline Wahlström Nesse opptrer alle deltakere som er omtalt i denne delen av evalueringen, med fiktive navn.

Det er vanskelig å se dette som noe annet enn en likeverdig improvisasjon med to jevnbyrdige partnere. Det er vakkert og rørende. Jeg ser to meget ulike personer i en likeverdig anerkjennende samdans. De er hele tiden svært nær hverandre fysisk. Av og til tar Aksel fart fra litt avstand og hopper opp på Andreas med hele kroppen: bein, armer, hode, kinn.

Camilla er meget nærværende for begge par. Hun går nær dem, ser, vurderer og veileder: «Prøv å løfte kroppen her, beveg dere til et annet sted i rommet, legg enda mer vekt i bevegelsen.» Andre ganger ligger responsen i et smil eller anerkjennelse ved nærhet og blikk.

Jeg ser at det er vanskeligere for «Lene» 14 år å slippe seg løs. Legge vekt mot en annens kropp, utforske og improvisere. Hun er forsiktigere enn Aksel og mer kontrollert i sine bevegelser enn ham. Hennes bakgrunn er fra jazzdans, og ikke fra samtidsdans. Hun er i par med «Rita» som er profesjonell danser. Men på tross av dette tror jeg hun har gjort nye positive oppdagelser. Etter dagens dans sier hun at: «Det har vært gøy fordi jeg er vant til at læreren lager danser.»

Dagen avsluttes med at alle viser hverandre sine pardanser. Helt til slutt forteller C&C litt om hva de har sett, og alle deltakerne får fortelle om sine opplevelser.

Bakgrunn for observasjon

Etter invitasjon om å delta i referansegruppen for Prosjekt Isadora befinner jeg meg i lokalene til Rom for Dans. Jeg skal se spesielt på den barnefaglige delen av prosjektet.

I søknaden til prosjektet står det:

Vi ønsker å gi barn og ungdom rom og tid til å jobbe prosessorientert med dans, utforske sin egen forståelse av hva dans kan være og finne sitt eget individuelle uttrykk i dansen. Arbeidet skal skje i samarbeid med og i møte med profesjonelle dansekunstnere, der alle deltar som aktive, medskapende utøvere.

Og ifølge Rom for Dans sin hjemmeside skal prosjektet

(...) ivareta danseglede hos den enkelte og ta barn og ungdom på alvor som formidlere av dansekunst. Barn og ungdom gis rom og tid til å lage «sin egen dans» sammen med voksne dansere (...) Resultatet vises frem som profesjonelle forestillinger, der barn og profesjonelle utøvere møtes som likeverdige på scenen.

Stikkordene *danseglede* og *likeverdighet* samt løftet om tett, individuell veiledning har blitt mitt hovedfokus som observatør av prosessen. Jeg ønsker å se nærmere på de ulike «møtene» i prosjektet:

1. Møte mellom utøverne. Spesielt mellom barna og de profesjonelle danserne
2. Møte mellom barna og pedagogene
3. Møte mellom utøverne og publikum

Kreativitet og medskapning

Vygotskij (1897–1938) sier i boka «Fantasi och kreativitet i barndommen» (1995):

Just denne förmåga att ur olika element skapa en konstruktion att sätta samman det gamla til nya kombinationer, är också grunden för allt skapande. (Vygotskij 1995:16)

Lene, 14 år, mente muligens at erfaringene var «gøy» fordi hun hadde erfart noe nytt og annerledes. Denne gangen var hun medskaper i dansen. Hun brukte sitt «gamle» bevegelsesrepertoar, som Vygotskij sier, og skapte noe nytt av det. I tillegg var hun faktisk i par med en danselærer, men ble ikke instruert av henne. De var i denne sammenheng likeverdige medskapere i dansen.

Slik jeg tolker det jeg har observert av undervisningen i Prosjekt Isadora, er metodene *improvisasjon* og *kontaktimprovisasjon*. Og uttrykket er *kreativ dans*.

In creative dance there is no «right» or «wrong». There are no routines to learn. What is important in creative dance is that the dancer draw upon inner resources to make a direct and clear statement. An increase in skill increases ability to communicate, but in creative dance the statement comes before the technique. The individual is the first source; in teaching, you seek to reach the point of the individual that is a composer rather than a player, an originator rather than an interpreter, a creator rather than a performer (...) They need to develop a language of movement (...) Working with the craft opens the pathway for expression of the inner being. (Joyce 1973:1)

Ifølge mine observasjoner er det sammenfall mellom Joyces beskrivelse og det jeg har sett. Deltakerne i Isadora blir ikke fortalt om noe er «rett» eller «galt». De blir veiledet fremfor korrigeret. Det individuelle uttrykket til hver enkelt danser, liten eller stor, blir akseptert for det det er – en koreograf i arbeid.

Rudolf Laban (1879–1958) blir av mange anerkjent som den kreative dansens far. Lisa Ullman var hans elev og førte mange av hans teorier i pennen.

This is why Laban advocated a «free» dance technique, one that is free from a particular fashioned style, but by no means chaotically free. There are the universal rhythm and form elements which are part of our human make-up and

experience. These we try to touch and elicit from within ourselves, and in bringing them up to consciousness our creative powers may be enriched. (Lisa Ullman i Laban 1975:117)

Dansens elementer slik Laban forstår dem, er fem ulike: *space, dynamics, body, relation, action*. Disse elementene består all dans av, mente han, men ikke bare dans. All bevegelse kan analyseres etter disse elementene (Thorshaug 2002).

I hovedfagsoppgaven min, «Det ble en annen dans» (2002), hevder jeg at kreativ dans skiller seg fra all annen dans fordi

(...) den kreative dansen inneholder noe mer: frihet til at utøverne velger sine uttrykk selv og gjør sine egne kreative valg. (Thorshaug 2002:44)

Og det finnes mange sammenfallende forståelser mellom kreativ dans og kontaktimprovisasjon:

Improvising is perhaps another name for «playing»: curiosity, aimless experimentation, discovery, openness. One may think it is easier to get lots of ideas when improvising in a form, void of structure under the motto «dance what you want». But that is not the case. We are hesitant, restricted to habitual movement patterns or simply resort to showmanship. «Only through the setting of priorities» said Steve Paxton, «was it possible to experience contact improvisation's particular form of fascination. Teaching experience shows that freedom, new discoveries and distinct statements often come about within a clearly defined structure or «score». (Kaltenbrunner 1998:153)

Metodene C&C anvender i sin undervisning, bærer også preg av en bestemt struktur og visse ritualer. Bevegelsesmaterialet varierer, uttrykkene blir ulike fra individ til individ, par til par og fra gruppe til gruppe. Men undervisningen har noen faste innslag som gjentas: Et tema blir presentert verbalt, deltakerne improviserer, de får ytterligere hint, råd, ideer, veiledning for så å utvikle en bevegelsessekvens. Da blir deltakerne utfordret til å gjøre valg, bestemme struktur, velge rekkefølge – et mønster trer frem. Deretter følger visninger hvor de observerer hverandres dans. De er vekselvis publikum og utøvere. Til slutt får de anledning til å gi respons og gi kommentarer til andres og egen dans.

I tillegg innebærer ritualene i Isadora jevnlig video-opptak, både av improvisasjonene og av de «ferdige» dansene.

Learning to Dance: The Key Processes. Learning to dance involves many different processes, for example:

observing, copying, exploring, improvising, selecting, sharing, collaboration, practising, refining, performing, perfecting, analysing, looking, considering, discussing, reflecting.

Education in dance involves three crucial elements: composition, performance, appreciation. (Gough 1993:41)

Møtet mellom barna og de profesjonelle danserne

Det jeg har sett, er en respektfull gjensidig anerkjennelse. Det er en likeverdighet i hvordan de gir hverandre tid og rom.

En anerkjennende relasjon er basert på likeverd. En relasjon kan ikke bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mindre eller mer verd enn den andre. (Bae 1996:147)

Sett fra et voksen-barn-perspektiv betyr det at den voksne er bevisst sin dominans i maktforholdet og mestrer så langt det er mulig å tone det ned. Det jeg har sett av samspill, er et møte mellom *individer* mer enn et møte mellom stor/liten, voksen/barn eller profesjonell/amatør. Jeg mener at det må ha vært gjort et grundig forarbeid fra C&C sin side i relasjon til de profesjonelle danserne. Slik at deres ferdigheter, deres koder for dans, deres erfaringsbakgrunn er bevisstgjort til en individuell ressurs. Ikke noe de skal demonstrere, ikke noe de skal konkurrere om, ikke noe de skal fremheve seg selv med. På den måten kan de profesjonelle danserne fremstå slik at deres individuelle ressurser kan samspille likeverdig med andres individuelle ressurser uavhengig av ferdigheter og alder. Det er muligens lettest å beskrive dette med motsatt fortegn: Hadde dette møtet *ikke* vært basert på likeverdighet, tillit og trygghet, ville uttrykket i samdans vært et helt annet. En duett ville forblitt to individer i hvert sitt uttrykk. Det jeg har sett, er to individer i en likeverdig samdans. Gjennom blikk, fysisk kontakt og lydhørhet overfor hverandre, slik som i dansen til Aksel og Andreas. Å observere dem var som å høre en samtale mellom venner. Bare at denne gangen var det to nære individer i bevegelseskommunikasjon. Andreas er ikke pedagog, men dansestudent. Han mestret å være nærværende, lyttende og deltakende. Han var aktiv, men ikke overdrevet, han var avventende mer enn styrende. Og blikkontakten holdt de så å si gjennom hele dansen. Og om de ikke så på hverandre direkte, så hadde de et slags indirekte blikk for hverandre. Som observatør fikk jeg følelsen av at de «så» hverandre med alle sansene sine. Både den voksne og

barnet som mestrer dette, må ha en solid porsjon trygghet. En indre trygghet, en trygghet i relasjon til oppgaven, og en evne til å signalisere trygghet. Dette er forutsetningene for at to ukjente kan samdanse likeverdig i en så asymmetrisk relasjon som dette – en ganske liten gutt og en nesten voksen mann.

Vygotskij beskriver dette i sine teorier om barnets potensial for utvikling innenfor «den nærmeste utviklingssonen» (ZPD – zone of proximal development (Vygotskij 1978)). Dette potensial oppstår i sosiale sammenhenger mellom barnet og en «more capable peer». Denne andre kan være en jevn gammel eller en voksen som er mer kompetent/kapabel, og i oversatt betydning av «peer» må denne være en jevnbyrdig, likeverdig eller likemann. Sonen er definert ut ifra det et barn kan mestre alene mot det barnet kan mestre i samarbeid med denne andre. I Isadora-prosjektet er det lagt stor vekt på samspill og dialog. Og for flere av barna, særlig de yngste, var det slik at de fikk en egen voksen som partner over tid. Gjennom prosessen fra utviklingen av danseideer til ferdig forestilling hadde barna en mer kompetent annen ved sin side. Forutsetningen for en utviklingsmessig sett vellykket samhandling for barnet er ifølge Vygotskij erkjennelse av intersubjektivitet og likeverdig dialog. Det vil si at den voksne i dette tilfellet forstår og respekterer barnet som en aktiv agent i prosessen der hun/han gis mulighet til å bidra ut ifra sine forutsetninger.

Møtet mellom barna og pedagogene

Jeg opplevde dette møtet som preget av ro og tid. C&C har en egen evne til å bli værende i en improvisasjonsperiode over lang tid. Og denne perioden var preget av deres nærvær. De kom med spørsmål, veiledning, forslag og innspill. For eksempel sa Caroline omtrent dette: Er det vanskelig å finne på noe mer? Prøv litt til! Kanskje det plutselig oppstår noe spennende du ikke har gjort eller sett før?

Etter hva jeg observert, var det ikke noe mer eller mindre fokus på de profesjonelle danserne enn på barna. Jeg så en likeverdighet i henvendelser til individene i rommet. På denne måten kan man si at likeverdigheten slik den ga seg uttrykk i samdansen, også ble gjennomført som «metode» i undervisningen.

Et annet stikkord er konsentrasjon. Undervisningen ble i stor grad gjennomført uten andre lydstimuli enn stemmene til pedagogene C&C. Det var

sjelden musikk til improvisasjonsarbeidet. I tillegg var stemmene rolige og dempede slik at skulle deltakerne i rommet høre hva som ble sagt, måtte de for det første være stille selv, og de måtte bevege seg uten for mye støy. Hele stemningen i rommet var rolig, bare fylt av bevegelse og lytting. Barna stoppet sjelden opp, fordi instruksjonene ble gitt mens deltakerne var i bevegelse. På denne måten ble de ledet videre fra én utfordring til en ny. Pedagogene selv var i bevegelse, de flyttet seg i rommet, og de beveget seg nært når de skulle gi individuell veiledning.

Den voksne, læreren, utnytter på sin side de mulighetene som ligger i den sosiale situasjonen og styrer og veileder barnets egne kognitive prosesser for å fremme dets utvikling. Dette krever selvsagt at læreren er godt kjent med elevens individuelle psykologi, men også at han kjenner den sosiale dynamikken som karakteriserer de omgivelsene eleven er nedfelt i. For det tredje må læreren være fortrolig med pedagogiske virkemidler som gjør at han kan lede barnets psykologiske prosesser inn i nye og mer avanserte former. Den samarbeidende form for undervisning som Vygotskij beskriver, forutsetter dermed et pedagogisk møte mellom en lærer og en elev som begge tilfører den felles sosiale situasjonen både aktivitet og kreativitet. (Bråten 1996:33)

I tillegg er undervisning som er basert på dialog og likeverd, stimulerende for motivasjonen til deltakelse. Pedagogene la til rette for meningsfulle oppgaver i trygge omgivelser som ga motivasjon til individuelle uttrykk. Samtidig må det altså ifølge Vygotskij ligge en ansporing til noe å strekke seg mot, noe uprøvd, noe nytt, noe utfordrende for å skape ny mening. Grensene for dette nye oppstår i fellesskapet mellom dansepartnerne stor/liten, styrt og drevet frem av veiledningen fra pedagogene.

Undervisning innenfor den nærmeste utviklingssonen tar utgangspunkt i de prosessene som er i emning hos hvert enkelt barn og stimulerer derigjennom videre utvikling. (Bråten og Thurmann-Moe i Bråten 1996:130)

C&C som pedagoger mestret både å vurdere deltakerne som gruppe og samtidig se enkeltindividene. Innholdet i undervisningen ga deltakerne en strukturert frihet. De ble satt i gang med felles bevegelsesoppgaver, men løsningene var ytterst individuelle. Strukturen var gitt av pedagogene, og friheten var stor, men jeg opplevde ikke at den var *for* stor. Da tror jeg at utryggheten kunne gjort deltakerne passive, men selv Lene, 14 år, som var helt ny og uerfaren med improvisasjon, ble inspirert til bevegelse og fant sitt uttrykk.

Møtet mellom barna og publikum

Dette fikk jeg anledning til å se da Isadora-prosjektet ble presentert på seminar i Rom for Dans (7.2.2007). Vi fikk oppleve en rekke visninger av dans i løpet av den dagen. Jeg så igjen mange av danserne jeg hadde sett tidligere, blant andre Aksel og Andreas. Deres duett var nå flettet inn i en dansesekvens med flere deltakere. Den var gjenkjennelig, og Aksel, 5 år, fortalte: «Nå kan vi den. Vi vet hva vi skal gjøre.»

Dette var gjennomgående for alle dansene at barna virket rolige, konsentrerte og trygge. De hadde improvisert seg frem til dansesekvenser. De hadde bestemt seg. Det var egne valg.

En gutt på 10 år fortalte etter en visning: «Vi glemte noe, da!» Men vi som publikum kunne vanskelig observere at noen stoppet opp, eller at det var noen periode med forvirring.

På mange måter ble dansen overfor et stort publikum ganske lik dansen overfor noen få observatører på øvelsene. De gangene jeg hadde observert, var vi kun to personer til stede langs veggen, men på seminaret var vi ca. femti (!). Barna virket trygge og sikre. Strukturen var også nå at deltakerne fikk anledning til å beskrive sine bevegelser og opplevelsene av dem med ord. Det var det flere av barna som gjorde. Jeg opplevde at barna også var trygge i den verbale situasjonen overfor et stort publikum. I bevegelsene virket de også konsentrerte og fokuserte. Det følte godt å være publikum. Det var et sterkt møte å se barna blottlegge sine individuelle bevegelser for oss. Det var som om vi var utsatt for deres tillit uten at de kjente oss.

I tillegg var særlig de yngste barnas samdans med de profesjonelle en svært rørende opplevelse. Det så ut som om både barna og de voksne nøyte dansen og var til stede med hele seg. Det vi som publikum observerte, var dansere som skapte gjensidige forutsetninger for hverandre. I deres gjensidige anerkjennelse av hverandre beveget de seg i et felles scenerom. En anerkjennende relasjon gir rom for selvhevdelse, individualitet, tilknytning og bekrefte (Løvlie Schibbye 2002). Man kan si at både relasjonen voksen/barn på scenen og relasjonen publikum/barn fra sal til scene var preget av anerkjennelse. For begge relasjoner er barnet løftet frem som verdifull deltaker på tross av sin ulikeverdige posisjon og de voksnes definisjonsmakt (Bae i Bae & Waastad 1992). Barnet blir sett som subjekt som har noe viktig å bidra med, og de voksne har tatt sjansen på å miste noe av kontrollen.

Isadora i årstema

I søknaden til Kulturrådet står det at dette treårige prosjektet tenkes inndelt i like mange tema:

Første år: «Jeg»

Andre år: «Jeg og du og det»

Tredje år: «Jeg og du og de andre» (Opprinnelig søknad om kunstnerisk utviklingsarbeid barn–unge 4–16 år, Myhre/Nesse s. 6 og 7)

Det første året var planlagt ut fra at det individuelle skulle være i fokus, og siden utvides til å gjelde å arbeide i duetter, trio og mindre grupper. «Vi ønsker å gi den enkelte en tydelig stemme og jobbe med det personlige uttrykket.» (sst.)

Min tid til observasjon har foregått i deler av det andre året i prosjektet. Dermed har jeg ikke sett det faktiske arbeidet som ble gjort det første året. Men ut fra et barnefaglig perspektiv undrer jeg meg over denne «utviklingstrappen»: *fra* det individuelle *til* det sosiale/relasjonelle. Nyere forskning om barns utvikling hevder at vi er sosialt orienterte individer fra dag én. Og stadietenkningen med hensyn til barns utvikling fra det egosentriske individet til det sosialt orienterte har vært utsatt for kritisk forskning. Man hevder derimot i dag at selv spedbarn har intuitive forutsetninger for sosial interaksjon, for eksempel deltakelse i andre menneskers følelser og oppfattelse av andres intensjoner og handlinger (Lamer 1997).

Dermed er det ikke mulig i et sosialt rom å skille individene til isolerte enheter. Det foregår en stadig kommunikasjon, sending og mottak av signaler, både verbalt og non-verbalt. Deltakerne i denne sammenhengen sanser hverandre, de hører hverandres pust, stemme og føtter, de føler hverandres nærhet, og de ser kroppene bevege seg på forskjellige måter i forskjellig tempo. De påvirkes, og ønsker denne påvirkningen, det er en menneskelig, sosial tilstand.

Self/other fusion is the background state to which the infant constantly returns. This undifferentiated state is the equilibrium condition from which a separate self and other gradually emerge. In one sense, the infant is seen as totally social in this view. Subjectively, the «I» is a «we». The infant achieves total sociability by not differentiating self from other. (Stern 1984:101)

Olga Dysthe (1996) diskuterer det sosiale aspektet i læringsforskning og viser til Piaget som understreket at sosialt samspill kunne sette læringsprosesser i

gang, men det var i individet kunnskapen ble reformulert og lært. Men som hun sier:

Vygotsky snur det heile på hovudet når han hevdar at dei sosiale uttrykka for mentale prosessar faktisk kjem før det individuelle: Vi lærer først gjennom samspel med andre, og deretter blir kunnskapen internalisert. (Dysthe 1996:107)

Fra det individuelt orienterte perspektiv viser Dysthe til Bakhtin (1984), som legger avgjørende vekt på det sosiale samspillet for å skape mening:

Meining blir heller ikkje skapt av individet, den blir skapt i sampelet mellom dei som kommuniserer. Bakhtins idear om korleis mening og forståing blir skapt, er av grunnleggende betydning for undervisning og læring. Det er ikkje individet, men «vi» som skaper mening. (Dysthe 1996:111)

Mine observasjoner ble som sagt gjort det andre året av Prosjekt Isadora da fokus var «jeg og du og det». Og det var nettopp det jeg så: utarbeiding av dansesekvenser fra individuelle oppgaver og til duetter, samt arbeid med rekvisitter. Som en konklusjon ville jeg, sett fra et barnefaglig ståsted, ha anbefalt at fokus hadde vært: «vi og jeg og vi igjen» for alle årene i prosjektet.

Hva gjør det med danseuttrykket at barn deltar?

Etter min mening har det med følelser å gjøre. En voksen danser i bevegelse kan bevege oss – eller ikke. Jeg tror at vi som publikum blir mer selektive og kritiske i relasjon til uttrykket når bare voksne står på scenen. Vi kan se det rasjonelt: Er danserne teknisk gode? Vi kan se det koreografisk: Er det nyskapende? Vi kan se det innholdsmessig: «Snakker» historien til meg? Vi kan identifisere oss i større eller mindre grad i relasjon til uttrykket.

Men når barn slippes til på scenen, er identifikasjonen umiddelbar for alle voksne. Vi har alle vært barn, og vi kan sanse opplevelsen av å delta i dansen på en personlig måte uten filtre som innhold, ferdigheter og historie. I tillegg er barna «frie» fra teknikk, og det åpner for en involvering og et engasjement hos publikum. En teknisk god danser får oss til å lene oss tilbake i beundring, mens et barn i fri bevegelse får oss til å lene oss frem for å komme nærmere. Derfor mener jeg at barna i Isadora er en døråpner til kunstverket. Vi vil nærmere, vi vil *inn*.

Alvor og latter

Barna i Prosjekt Isadora har fått en unik mulighet til å delta i et unikt prosjekt. Både prosess og produkt er og blir unikt. Noe av det spesielt unike for barnas vedkommende er tilgangen på alle de voksne å danse sammen med. I tillegg er gruppestørrelsene så små at tilgangen på respons fra pedagogene er unikt hyppig. «Faren» ved det unike og spesielle er at det kan bli eksklusivt – *før* eksklusivt. Det vil si at Isadora i sin unike form kan virke så eksklusivt at det blir ekskluderende for andre enn de innvidde og de spesielt interesserte. For alle barn er det slik at de er avhengige av foreldrenes støtte og oppfølging, henting og bringing for å kunne delta i fritidsaktiviteter. Og i dette prosjektet er barna i tillegg avhengige av foreldrenes kunnskaper og interesse for dans generelt, og Isadora spesielt.

Dette er et kunstprosjekt. Og et slikt prosjekt må starte et sted, med noen, for noen. Men hvis målet er å nå utover de spesielt interesserte, både deltakere og publikum, har de et større oppdrag å utføre. Jeg kommer tilbake til dette i avslutningen.

Gjennom beskrivelser av prosjektet sies det ofte at de skal «ta barna på alvor». Og det gjør de i aller høyeste grad, slik jeg oppfatter det. Men jeg stiller meg spørsmålet om alvorret har blitt for alvorlig? Så alvorlig at det har blitt stille? Jeg hørte lite latter og lite stemmer da barna danset. Min erfaring er at ivrige barn snakker mye og beveger seg mye, samtidig. Man skal være forsiktig med å sette voksne standarder på barn slik at konsentrasjon er lik stillhet.

C&C mestrer på en fantastisk måte å ta vare på det konsentrerte og dvelende bevegelsesmaterialet. Jeg håper for barnas skyld at pedagogene også vil inkludere det ville, hoppende, sprelske, komiske og lekne. Det var som om modus fra undervisningen ble overført til dansevisningene. Det foregikk stille, konsentrert, dvelende med «bundet flyt» (Laban 1975).

The child should be given the opportunity to develop his own expression through efforts of his own choosing. Dance movements should be evolved from strong, direct, quick type of efforts; light, sustained movements develop naturally later. (Laban 1975:21)

I Isadora-prosjektet er det pedagogene som legger til rette for utforskning av visse bevegelsestema, og setter til en viss grad normene for anvendelse av bevegelseskvaliteter. Åse Løvset Glad sier at pedago-

genes rolle i undervisningen er å legge til rette for variasjon.

Det får vi ved å oppfordre elevene til å gjøre små eller store forandringer i bruk av kroppen, rommet, dynamikken eller i relasjonene mellom danserne. En liten forandring kan gjøre en «kjedelig» dans interessant og medføre at vi ser den på en ny måte. Kontraster blir skapt ved å spille på motsetninger: bevegelse i høyt/lavt plan, fremover/bakover, sterk/kvikk, kvikk/langsom, en/alle. Kontrast er ikke bare et virkemiddel på bevegelsesnivå, men også et dramaturgisk redskap. En rolig sekvens kan for eksempel settes opp mot en kvikk. Det er med på å gi komposisjon en dynamisk utvikling. (Løvset Glad 2002:175)

Til syvende og sist når undervisning skal planlegges og forestillinger skal avgjøres, er det C&C med sitt voksne kunstblikk som gir stort rom for noen bevegelser og mindre rom for andre. Bae (1996) omtaler de voksnes måte å anerkjenne barns lekende væremåter. Det forutsetter at de voksne tør å slippe behovet for å kontrollere, definere og moralisere. Hun sier videre:

Bekreftende humoristisk samspill lærer barn at *latter, glede, fryd, løsluppenhet og overraskelser er en del av forholdet til andre*. Alt i livet behøver ikke være så veldig alvorlig og seriøst hele tiden; det er rom for å vri om på flisa og ha det litt moro et øyeblikk. Kanskje er det slike opplevelser som legger grunnlaget for en humoristisk innstilling til seg selv og andre? En slik holdning gjør det mulig å omskape en situasjon slik at pussige og lattermilde aspekter kommer i fokus, noe som i sin tur forløser tilbakeholdte følelser og tanker. (Bae 1996:208)

Bevegelse og tale

Det jeg savnet av variasjon i dynamikk og i bevegelse, ga seg også uttrykk når det var så stille, lenge, i dansesekvensene. Når Aksel begynte timen den lørdagen med en strøm av ord, ble han etter hvert stillere og roligere. Talen er sosialt instrument for kontakt og et redskap for samarbeid og planlegging. Som en konsekvens mener Vygotskij (1978) at barna vil stanse en aktivitet hvis de ikke samtidig har muligheten til å snakke.

These observations lead me to the conclusion that *children solve practical tasks with the help of their speech, as well as their eyes and hands*. This unity of perception, speech and action, which ultimately produces internalization of the visual field, constitutes the central subject matter for any analysis of the origin of uniquely human forms of behavior. (Vygotskij 1978:26)

Nå var det *ikke* slik at Aksel sluttet å delta i bevegelsen når hans talestrøm avtok, men det er viktig å være oppmerksom på at små barns taleflom ikke nødvendigvis er uttrykk for uro eller manglende konsentrasjon, men er en side ved små barns utvikling som henger sammen med ønsket om å løse en oppgave. Det er viktig å skille mellom negativ og positiv støy. Det betyr at man som pedagog må være forsiktig med å sette de samme normer for «oppførelse» til små barn som til litt eldre barn og som til ungdom.

Refleksjoner etter Isadora-forestillingene april/mai 2007

Jeg fikk sett alle de fire forestillingene denne våren. Det var en positiv opplevelse! Mye av det jeg – sett fra barneperspektivet – savnet med hensyn til kontraster og dynamikk, var til dels forløst her. Og spesielt kom det til uttrykk i forestillingen med de aller yngste barna: «En titt inn i himmelen».

Fire femåringer og fire profesjonelle dansere var på scenen, rommet var badet i et varmt lys, musikken var livlig, og bevegelsene var i gang da vi ble sluppet inn. Alle på scenen lekte med store hvite ballonger. Og vi ble invitert inn i et luftig lekent landskap. Ballongene ble nikket, sparket og kastet mens alle personene på scenen også var i konstant bevegelse med tilsvarende lette hopp, kast og fall. Senere vekslet danserne mellom duetter voksen/barn og *alle samlet*.

Og i duettene igjen mestret barna og de voksne denne transformasjonen fra å være stor/liten og profesjonell/amatør til å bli to likeverdige individer i samdans, slik jeg har beskrevet det med Aksel og Andreas. De var som om parene ble organiske enheter, en symbiose som pustet av liv, reiste seg for å synke igjen, fra *contract* til *release*, som en bølge frem – og tilbake igjen. Her var det gjort et solid arbeid for å skape tillit mellom barn og voksne. Man kunne se gjennom hele dansen hvilke par som «hørte sammen».

Og kontrastene var der! Fra det stillferdige, dvelende til det byksende, hoppende livlige. Fra musikk til ren samtale og til stillhet. Forestillingen var frodig, overraskende og sprudlende. Jeg syntes «barnas verden» lyste igjennom i denne forestillingen. Som for eksempel da en voksen spurte barnet hun nettopp hadde løftet opp og snudd opp ned: «Du! Åssen er det å være opp ned? Hva er opp? Hva er ned?»

Eller i en av de siste sekvensene hvor alle de fire voksne beveget seg fremover mot publikum med hvert sitt barn stående på skuldrene, og en av de voksne sa: «Hvordan gikk det?» Og barna svarte: «Fint!» Og helt fremme ved publikum ble barna spurt om de ville ta «heisen» ned til gulvet. Og det ville de.

Aller siste scene var da alle åtte satte seg ned på gulvet sammen og leste slutten av et eventyr. Publikum ble invitert til å brøle som en drage ... gjett om!

Jeg synes C&C i denne forestillingen viste at de virkelig tar barna på alvor, uten at det nødvendigvis trenger å bli alvorlig av den grunn. Her er barns lek, barns undring, barns søken etter trygghet og barns selvstendighet i en vakker blanding med de voksnes verden.

C&C følger her i tradisjonen om en helhetlig tenkning angående barns utvikling og læring. Det handler om kommunikasjon på ulike plan, å kunne innta andres perspektiv, ta adekvat kontakt med andre, hevde seg selv uten å dominere, og stimulere til selvstendighet, kreativitet og fleksibilitet (Lamer 1997).

Litteratur

- Bae, Berit & Jan Erik Waastad. 1992. *Erkjennelse og anerkjennelse*. Universitetsforlaget. Oslo
- Bae, Berit. 1996. *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk forum. Oslo
- Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostojevsky's poetics*. Caryl Emerson (red.) University of Minnesota. Minneapolis
- Bråten, Ivar (red.). 1996. *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Dysthe, Olga (red.). 1996. *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Glad, Åse Løvset. 2002. *Dans på timeplanen*. Tell forlag. Oslo
- Gough, Marion. 1993. *In Touch with dance*. White-thorn Books. Lancaster
- Joyce, Mary. 1973. *First Steps in Teaching Creative Dance to Children*. Mayfield. Palo Alto, California
- Kaltenbrunner, Thomas. 1998. *Contact Improvisation: moving, dancing, interaction*. Meyer & Meyer. Aachen
- Laban, Rudolf & Lisa Ullmann. 1975. *Modern Educational Dance*. Macdonald & Evans. Suffolk
- Lamer, Kari. 1997. *Du og jeg og vi to!* Universitetsforlaget. Oslo
- Myhre, Camilla & Caroline Wahlström Nesse. Opprinnelig søknad kunstnerisk utviklingsarbeid barn–unge 4–16 år
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. 2002. *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget. Oslo
- Stern, Daniel N. 1984. *The Interpersonal World of the Infant*. Karnac Books. London
- Thorshaug, Cathrine Bull. 2002. *Det ble en annen dans!* Hovedfagsoppgave Høgskolen i Oslo
- Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind in Society*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Vygotskij, Lev S. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Daidalos. Göteborg

Tanker til slutt

Mitt håp og min tro er at det finnes «smittemuligheter» fra Isadora nr. 1 til Isadora 100 000. For at det unike skal få et stort publikum slik det har fortjent, burde det filmes. Både prosess og produkt sett i sammenheng. På den måten kan det spres til mange flere enn de som velger å komme på forestillingene. I tillegg kommer de skriftlige dokumentasjonene av prosjektet, som heldigvis mange gjør. Det er mitt håp at de som forvalter det skriftlige materialet, evner å spre det på hensiktsmessige måter. Både til høgskolelærere som underviser kommende pedagoger som har dans og bevegelse som fagområder, og til allerede utdannete lærere som befinner seg i skolen. Jeg har en drøm for *alle* barn. Og alle barn befinner seg i skolen. Der ønsker jeg at denne spesielle formen for dans ikke bare er en «happening», ikke bare et tidsbegrenset prosjekt, ikke bare glasur, men et *fag*. På timeplanen. Hver uke. Hele året. Alle årene.

Så til Camilla & Caroline: Dyrk det, og spre det!

Vurdering av fire forestillinger knyttet til Prosjekt Isadora, vår 2007

Høsten 2005 gjennomførte Prosjekt Isadora visning av forestilling for første gang. Forestillingen var en del av forprosjektet som ble gjennomført denne høsten. En mindre gruppe (to gutter på 9 og 11 år og en mann på 22 år) deltok på dette forprosjektet, og det ble utarbeidet en komposisjon på 10 minutter som ble vist i forbindelse med åpningen av Rom for Dans 7. desember 2005. I løpet av vinteren og våren 2006 ble fire større forestillinger produsert og vist. Og i løpet av høsten 2006 og våren 2007 ble fire nye forestillinger utarbeidet, disse hadde premiere 27. og 28. april 2007 på Rom for Dans.

Det er disse fire siste forestillingene som vurderes her. Vurderingen vil hovedsakelig fokusere på de kunstneriske aspektene ved forestillingene. Vurderingen er gjort på grunnlag av forestillingen 27. og 28. april og 3. mai, søknad/prosjektbeskrivelse sendt Norsk kulturråd 1. mars 2006, og samtale med en av prosjektlederne (Caroline Wahlström Nesse).

Presentasjon av dansekunstprosjektet

Høsten 2006 ble det utlyst workshop-helg for barn som ønsket å delta på dansekunstprosjektet. Workshopen var kun knyttet til produksjon av forestillinger innenfor Prosjekt Isadora, altså ikke som en del av dansetreningen som Kveldsskolen ved Rom for Dans tilbyr. I løpet av helgen ble barn og foreldre presentert for prosjektet. Barna ble også delt inn i grupper etter alder og fikk smakebiter av hva slags arbeidsformer og danseuttrykk prosjektet baserte seg på. Alle som ønsket å være med, fikk plass.

Med unntak av tre var de voksne danserne som deltok i dansekunstprosjektet, en sammensetning av de som underviste i Rom for Dans' ukentlige danse-trening og dansere som er eller har vært knyttet til undervisningen på Skolen for Samtidsdans. Dette valget ble gjort for å sikre seg fagfolk som har erfaring i å arbeide med barn og som prosjektlederne var trygge på at hadde mye å bidra med i prosessen. Det ble med andre ord ikke utlyst audition for å hente inn voksne dansere til dansekunstprosjektet.

Dansekunstprosjektet ble organisert rundt fire grupper som bestod av både voksne og barn. En gruppe bestod av fem femåringer (to gutter og tre jenter) og fire voksne kvinner, en annen gruppe bestod av fem jenter mellom 7 og 9 år og tre voksne kvinner, en annen av syv jenter mellom 10 og 13 år og to voksne kvinner, og en siste av fem gutter mellom 10 og 14 år, en gutt på 5 år og to voksne menn. Guttegruppen samarbeidet også med en samtidskomponist som har lang erfaring med musikk-komposisjon for scenekunst.

Gruppene hadde, som det kommer frem, en aldersbestemt sammensetning. I tillegg var de to gruppene som besto av de eldste barna, delt inn i rene jente- og guttegrupper. Dette valget ble gjort for å ivareta barnas behov. Hovedårsaken var at jentene fra 10 år og oppover alle hadde erfaring med annen dans tidligere, mens ingen av guttene hadde det. I guttegruppen var det også en yngre gutt på 5 år. Han ble en del av gruppen fordi han tidlig i prosessen var veldig interessert i hva de eldre guttene arbeidet med, og prosjektlederne så en mulighet til å undersøke hvordan en gruppe med større spredning i alder (5–50 år) ville fungere.

Gruppene har arbeidet sammen én helg i måneden siden høsten 2006. I perioden før premieren ble treningen intensivert, både med flere helger og uke-dager. Noen av barna har også deltatt på dansetrening under Kveldsskolen.

Mål

Dansekunstprosjektet knyttet til Prosjekt Isadora hadde flere delmål. Blant annet skulle forestillingene utarbeides i en dialog mellom barn og profesjonelle voksne dansekunstnere. Ved å likestille barna og voksne i både prosessen og forestillingene skulle barna tas på alvor som enkeltindivider, samt som medskapere og formidlere av dansekunst. Samtidig var et sentralt mål å synliggjøre barnas verden gjennom dans ved at barnas lek, impulser og bevegelses-kvaliteter skulle farge det kunstneriske uttrykket, og tematikken skulle dreie seg rundt det som var alders-typisk for hver barnegruppe. Resultatet skulle vises frem som profesjonelle forestillinger. Målgruppen for forestillingene ble definert som både barn, unge og voksne. Prosjektlederne hadde, som en forlen-gelse av dette, ambisjoner om et samarbeid med CODAung, Dansens Hus, Ultima og Oktoberdans.

Beskrivelse av forestillingene

Tross det store aldersspriket mellom gruppene hadde de fire forestillingene en rekke fellestrekk, derfor vil jeg gi en generell beskrivelse av hva disse var og trekke frem enkeltforestillinger som forklarende eksempler.

Forestillingene hadde ingen lineær historie. Innholdet sirkulerte snarere rundt ett eller flere tema i form av en likestilt montasjedramaturgi – hvor både tekstfragmenter, samtaler, musikk, scenografi, bevegelsesmateriale og den utenomspråklige kommunikasjonen mellom aktørene var med på å underbygge innholdet. Innholdet vekslet mellom abstraksjon, assosiasjoner, filosofiske tankespinn og konkrete handlinger. Noen temaer som tydelig kunne utskilles, var barns møte med og undring over omverdenen, identitetssøken, kropp, lek, mobbing, og samhold og konflikter på tvers av generasjoner. Disse tidløse og alltid aktuelle temaene ble kommunisert som nettopp tidløse ved at referanser til fortid, nåtid eller fremtid var nærmest fraværende i forestillin-

gene. Videre kommuniserte forestillingene tematikken på en utforskende og dialogisk måte som aldri tangerte det politiske eller moralske.

Flere av de ovennevnte temaene møtte vi i forestillingen *Öppna landskap* (guttegruppen) – den av forestillingene man kan si kommuniserte det mest konkrete innholdet. Tidlig i forestillingen sa en aktør: «Altfor mye mas om å være på rett plass til rett tid. Nei, jeg tror jeg tar en avstikker jeg. Ser hvor jeg havner.»³⁶ Tekstfragmentet formidlet en intensjons-ladet handling som påvirket resepsjonen av hele forestillingen – i hvert fall for den voksne delen av publikum. Videre i denne forestillingen møtte vi åtte aktører som startet opp som atomiserte individer uten særlig kontakt med hverandre. Etter en liten stund møtte og interagerede de med hverandre i korte øyeblikk, og det var ballspill som til slutt gjorde at de kom i kontakt med hverandre. Men, med vennskap oppstod også mobbing, og en gutt som forsvarte offeret. Til syvende og sist var det allikevel trygghet, samhold og vennlig undring over verden som stod igjen som hovedtematikk bak forestillingen – noe som var gjennomgående for alle forestillingenes meningsinnhold.

Elementene i forestillingene var vevet sammen til en komposisjon hvor helheten først og fremst kom til uttrykk gjennom det visuelle konseptet og bevegelsesmaterialet. Scenografi- og kostymekonseptet var allikevel forskjellig i hver forestilling. I *En titt inn i himmelen* (4–5-åringer) bestod scenerommet og kostymene av fargene hvit og beige. Som duvende skyer lå lys beige stoffhauger langs veggene, og 20–30 hvite ballonger svedde lett over gulvet. Ballongene skapte bevegelse, flyt og luftighet i scenebil-det. Rommet utstrålte letthet og lekenhet, og Gabriel Jareds musikk, som ble brukt gjennom hele forestillingen, understrekte denne stemningen. I *Jeg er jeg og du er du* (jenter 10–13 år) var det hverdags-estetikken som rådet. Velbrukte møbler og store puter i sort, oransje, rødt og brunt ble danset med, dyttet på og forflyttet rundt i rommet. Kostymene var vanlige klær som olabukse, shorts og T-skjorte, som man kunne tenke seg at aktørene brukte til daglig. I *Öppna landskap* (gutter 5–14 år) var black-boxen som rom tatt i bruk som grunnelementet i scenografien, i tillegg bestod scenografien og rekvisittene av en mengde maskeringstape. Kostymene var som i jentegruppen dagligdage klær. I *På gjen-*

36 Tekst av Finn Iunker, bearbeidet av Karstein Solli.

nomreise (7–9 år) var også black-boxen brukt som utgangspunkt. Det sorte rommet ble fylt av et hvitt bord, flere trefargede krakker og fargerike kostymer.

Selv om forestillingene hadde forskjellige scenografi- og kostymekonsept, så var det spesielt et grep som gikk igjen i alle fire: en homogen bruk av objekter. Homogen i den forstand at hver forestilling benyttet seg av mange objekter av *samme* type, fremfor mange objekter av forskjellig art. Enten var det bare maskeringstape, eller bare møbler, eller bare ballonger.

Bevegelsesmaterialet i forestillingene var fundert på dagligdagse aktiviteter som å gå, løpe, rulle, hoppe, hinke, balansere, løfte, kaste, fange, klatre, falle og krabbe. Størstedelen av danseuttrykket var det som kan kalles helkroppsdans (i motsetning til trinndans), og har flere likheter med Rudolf Labans og Veronica Sherbornes former for kreativ spontan-dans. I disse danseformene tas det utgangspunkt i kroppens naturlige bevegelser fremfor trinnkombinasjoner, og oppmerksomheten rettes mot danserens spontane bevegelsesimpulser. Intensjoner uttrykkes gjennom en helhet av trinn, gester og kroppsbevegelser, samtidig er bevissthet om partner, rom og tid sentrale aspekter i denne formen for dans.

I forestillingene ble improviserte soli, duetter og fellesnumre blandet med bevegelseskor og koreograferte fellesnumre. Duettene var som regel med ett barn og én voksen hvor barnet ble båret, klatret, hang og balanserte på, og krabbet under og over de voksnes kropp. Stadig så vi at barna og de voksne speilet hverandres bevegelser; de voksne tok på seg barnas bevegelseskvaliteter, og barna gjentok de voksnes bevegelseskvaliteter.

Aktørenes personlige bevegelseskvaliteter var med andre ord en stor del av uttrykket i forestillingene. Derfor ble også danseuttrykket i de ulike gruppene forskjellig. For selv om forestillingene har mange likheter rent koreografisk, er det forskjell på bevegelseskvalitetene hos en femåring og en fjortenåring. De eldre barna viste en stor variasjon mellom flyt og stakkato, sakte og rask rytme, direkte og fleksibel bruk av rommet, mens de små barnas bevegelser var mer basert på flytende lek med hverandre og med voksne, her ble det også brukt mange løft – spesielt voksne som løftet barn i lange svev. I alle gruppene var samspillet mellom barn og barn og voksne og barn en stor del av uttrykket.

Dansen og koreografien var som en følge av dette bevegelsesmaterialet både ekspressiv og enkel samti-

dig. Koreografien fungerte først og fremst som en overordnet struktur som hovedsakelig lente seg på strategier fra montasjedramaturgien og barnelekens dramaturgi. Enkeltdelene i komposisjonen skilte seg tydelig fra hverandre da overgangene ikke ble forsøkt skjult. Innenfor enkeltdelene i komposisjonen improviserte som oftest aktørene bevegelsene. Den store andelen av fragmentering og improvisasjon i koreografien gjorde også at flere små hendelser og historier utspilte seg på scenen, i tillegg de store temaene forestillingene tok opp. Koreografien benyttet også rommet effektivt og dynamisk – i den forstand at alle deler av rommet ble benyttet, og at rommet ble satt i konstant bevegelse ved å skifte mellom linjer, punkter, nivåer og varierende antall aktører på scenen.

Det dynamiske uttrykket i koreografien ble videre understreket av en mye benyttet strategi – skiftet mellom kaos og orden, hvor det å skape en likevekt mellom kaos og orden virket vel så sentralt som å understreke kontrasten mellom dem. På den ene siden var dette tilnærmet minimalistiske forestillinger som beveget seg mellom stillhet og gjentakelser – både visuelt og auditivt. På den andre siden møtte vi i andre passasjer et kaos av kropp, lyd og objekter. Overgangene mellom kaos og orden var som oftest tydelige, som for eksempel da jentene og kvinnene i *Jeg er jeg og du er du* mot slutten viste en markant oppbygging fra ro, via uro til kaos til ro. Kaoset ble skapt ved at puter og møbler ble dyttet og slengt rundt i rommet, aktørene løp rundt i rommet, slengte seg på gulvet, hoppet og ristet vilt, akkompagnert av Rob Ds tungrock. Alt dette skapte en eksplosjon av bevegelser og virkemidler som beveget seg i forskjellige retninger samtidig og formelig sloss om fokus. Så ble scenerommet tømt for aktører, til et forlatt rom med møbler og puter i kaos stod igjen, det var stille. En jente kom så gående inn, satte rolig et bord på plass, gjorde noen enkle abstrakte bevegelser i stillhet – og så var det slutt.

Grepet med å pendle mellom orden og kaos ble altså vist både gjennom dansen, musikken og scenografien. Eksempelvis ga et rom fylt med møbler (som det beskrevet ovenfor) en følelse av små lukkede rom, som nærmest eksploderte fordi det var så fullt. Rom tilnærmet rensket for elementer, derimot, ga ofte en følelse av store, åpne rom. Dikotomien store-små rom kom spesielt godt til uttrykk i *Öppna landskap* (guttegruppen) ved hjelp av maske-

ringstape, aktørenes bevegelse og musikken. For eksempel startet en sekvens med at en av guttene enkelt og minimalistisk tapet opp en skrålinje fra søyle til gulv. Linjen illuderte et loftstak, fikk vi vite i et tekstfragment. Flere gutter kom så til og tapet opp linjer på kryss og tvers, til rommet var fylt av tapelinjer. Aktørene fylte rommet ytterligere ved å hoppe og gå over, og rulle og krabbe under tapelinjene. Så på tegn fra en av de voksne startet kaoset som estetisk ble uttrykt ved kaosproduserende og massiv støymusikk og hurtigere bevegelser (bortsett fra tempoforandringen gjorde aktørene de samme bevegelsene som rett før skiftet). Dette ga en opplevelse av at rommet ble ytterligere fylt opp av objekter. Så på et nytt tegn, denne gangen fra et av barna, ble tapen revet ned, musikken stilnet og rommet var tomt igjen.

Videre syntes skapelsen av stemninger viktig for koreografene. Her opplevde vi alt fra trygge, harmoniske, lekpregede atmosfærer i *En titt inn i himmelen* (5 år), til atmosfærer av spenning, konflikt og motstand i de tre andre forestillingene (7–14 år).

Vurdering

Oppdragsgiver har ønsket at vurderingen av forestillingene knyttet til Prosjekt Isadora skal fokusere på måloppnåelse i henhold til prosjektbeskrivelsen (se under «Mål» ovenfor). Innen kunsthistorie og kultursosiologi anses kunstvurderinger og bedømming av kunstnerisk kvalitet som betinget av kontekst. Kontekstspesifikke kriterier er som oftest flyktige og innebærer primært faktorene tid, sted, produksjonsforhold og individer (dette innebærer både aktørene som deltar, og publikum). I tillegg til kontekstspesifikke kriterier er det vanlig å vurdere kunst etter kunstnerne kriterier, som kunstnerens visjoner, estetisk form og teknisk utførelse. I denne vurderingen vil både kontekstspesifikke og kunstnerne kriterier ligge til grunn for vurderingen.

Norsk samtidsdans har gjennomgått en betydelig profesjonalisering og internasjonalisering siden begrepet oppstod tidlig på 1990-tallet. Flere norske dansekunstnere befinner seg i dag på internasjonalt nivå, og har fått plass på verdenskartet (spesielt europakartet). Blant de mest etablerte finner vi kunstnere som Ina Christel Johannessen, Jo Strømgren og Hooman Sharifi. I dette landskapet av dansekunst er det høye krav til hva som kvalifiserer til profesjonell dansekunst.

Prosesorientert konsept

Dansekunstprosjektets kunstneriske konsept kan sies å være en blanding av tankene bak prosessen og det estetiske uttrykket i forestillingene. Tanken om at både barna og de voksne skulle være en aktiv del av den kunstneriske prosessen, forplantet seg naturlig nok til det kunstneriske uttrykket. Dette er også formulert som et eksplisitt mål med dansekunstprosjektet. I det frie scenekunstheltet i Norge er dette en vanlig måte å jobbe med og tenke scenekunst på. Man kan kalle det et prosessorientert produkt. Det innebærer at forestillingen er en utskillelse og sammensetning av materiale fra den kunstneriske prosessen, fremfor at forestillingen er planlagt på forhånd og prøvetiden brukes til å øve inn det fastlagte.

Prosjekt Isadoras dansekunstprosjekt synes videre å ha en pedagogisk fundering, hvor metodikken, prosessen og et trygt lærings- og arbeidsmiljø anses som viktigst. Ambisjonen om å forene dette med å lage forestillinger på et profesjonelt kunstnerisk nivå kan virke vanskelig å oppnå. Ambivalensen som oppstår mellom prosess og produkt i et slikt pedagogisk fundert prosjekt, skinte igjennom i forestillingene ved at de spilte en pedagogisk prosess mer enn at de stod frem som dansekunst. Det kunne virke som om koreografene ikke hadde klart å bestemme seg for hva de ønsket å vektlegge, og resultatet var at forestillingene beveget seg mellom en – i gruppen – etablert pedagogisk ramme og dansekunst.

Ambivalensen forestillingene bar preg av, har en naturlig sammenheng med Prosjekt Isadora som helhet – et prosjekt som utvikler metoder for undervisning av samtidsdans for barn. Dette utvidete fokuset på metodeutvikling preget også dansekunstprosjektet. Forestillingene bar preg av en analytisk-pedagogisk inngang til stoffet, og fremstod snarere som metodeutvikling og verk i prosess enn dansekunst som sådan. Ønsker man å vise at barns scenepråk kan være profesjonell kunst (som er et uttalt ønske fra prosjektlederne), er altså vektleggingen på de pedagogiske aspektene i dansekunstprosjektet for tung – det ender med å overskygge de kunstneriske aspektene.

Med utgangspunkt i barna

At barna skal være medprodusenter av kunsten, var et sentralt mål i dansekunstprosjektet. Dette kom også tydelig til uttrykk i forestillingene. Barnas indi-

viduelle bevegelseskvaliteter og kroppslige referansegrunnlag ble tatt på alvor ved at disse ble inkorporert som en viktig del av det kunstneriske uttrykket. Resultatet var et uttrykk som var både ekspressivt og enkelt samtidig.

Målene og arbeidsmetodenes vektlegging på individuelle bevegelseskvaliteter gjorde at både barna og de voksne fremstod som individer på scenen, fremfor én av massen slik vi ofte ser i ferdigkoreografert trinnbasert dans. Med dette grepet kommuniserte forestillingene et syn på mennesket som har potensial til å virke identitetsutviklende på både aktører og publikum – et aspekt som er verdt å ta med seg i videre arbeid med dansekunstprosjektet.

Forestillingenes tematikk (se under «Beskrivelse av forestillingene» ovenfor) viste at også barnas erfaringsverden ble tatt på alvor. At barna fikk være med på å skape både innhold og uttrykk i samarbeid med profesjonelle voksne, ga dem erfaring med hva det innebærer å være skapende kunstnere. Det ga også forestillingene et preg av autenticitet, både hva angår barnas lekende og undringspregede tilnærming til verden generelt og deres møte med andre barn og voksne spesielt. Konkret viste dette seg hovedsakelig i bevegelsesmaterialet og koreografien hvor lek og dans blandes, små dramaer som oppstod mellom aktører, men også i soli, bruk av rommet, lyd, objekter og tekst.

Forestillingene bar med andre ord preg av en prosess som har benyttet seg av begge ytterpunktene i dikotomien natur-kultur i synet på barn. Dette innebærer at de profesjonelle kunstnerne har tatt hensyn til barnas egne naturlige uttrykk, forutsetninger og erfaringer, samtidig som de har fylt dem med sin egen kunnskap, kunstsyn og verdigrunnlag.

Visuelt og auditivt konsept

Visuelt sett var forestillingene godt gjennomarbeidet. Selv om knappe ressurser nok har hindret kunstnerne i å velge fritt når det gjelder kostymer og scenografi, så var det tydelig en bevisst bruk av objekter og farger i alle forestillingene. Dette er ikke ensbetydende med profesjonalitet. Vi har sett alle scenografi-grepene før, opptil flere ganger. Når scenografien og rekvisittene får en så viktig plass i relasjon til både form og innhold som det gjorde i disse forestillingene, ville det vært en fordel å ta inn en ekstern scenograf. Med andre ord ville mer kreativitet, originalitet og tilfang av ressurser i det visuelle uttrykket hevet forestillingene.

Lydmessig sett blandet forestillingene tekst og musikk fra ulike sjangre. Musikken fungerte for det meste understøttende til tema og stemning. Dette fungerte tilfredsstillende. En av gruppene (guttegruppen) samarbeidet med en komponist/musiker som var til stede i scenebildet under hele forestillingen. Dette var tydelig et fordelaktig valg da komponisten/musikeren kunne følge og kommunisere med danserne. Både rytmisk og stemningsmessig fungerte dette veldig godt, spesielt med hensyn til flyten i forestillingens dramaturgi. En årsak til dette kan være at danserne, og da spesielt barna, fikk mulighet til å konsentrere seg mer om sine oppgaver enn å følge musikken – for musikken fulgte dem. En annen årsak til at dette fungerte meget godt, er sannsynligvis komponistens forståelse for og lange erfaring med scenekunst.

Koreografi og dans

Koreografien baserte seg, som nevnt, på en veksling mellom fastlagt komposisjon og improvisasjon. Komposisjonen var fragmentert og springende. Springende fordi improvisasjonssekvensene til tider var så lange at komposisjonen fløt ut, mistet sin intensitet og til slutt falt inn i leken og ut av kunsten. Koreografene har muligens her lagt for mye ansvar på aktørene. Det er vanskelig for en så stor gruppe å holde improvisasjonen levende og stram i så lange sekvenser som de hadde lagt opp til. Bevegelseskvalitetene ble ofte ensformige og komposisjonen løs og rotete, noe vi så spesielt gjennomgående i *På gjennomreise*. Det var allikevel imponerende å se hvor sensitive, tilstedeværende og utholdende danserne var i sin improvisasjon. Men aktørenes innsats på dette området var allikevel ikke nok til å holde forestillingene oppe, hvis man vurderer den ut ifra profesjonelle kriterier.

Videre bygde komposisjonen på en grunnleggende dikotomi – kaos-orden. Å sette opp en slik motsetning ga mye hjelp til danserne som skulle improvisere, og man kan spekulere i om det var den viktigste motivasjonen bak grepet. For finurlighet i spillet mellom ytterpunktene i dikotomien var fraværende. Det ble pendlet konkret og forutsigbart mellom ytterpunktene, og forestillingene havnet av den grunn i en lite utfordrende mellomkomposisjon som bleket uttrykket. Likevekten som tilstrebes mellom kaos og orden, virket med andre ord umotivert rent kunstnerisk.

At dansernes individualitet fremheves, er en strategi vi har sett mye av både innen kreativ dans siden 1970-tallet og i den postmoderne dansen, hvor teknikk og formmessig presisjon ofte har måttet vike plassen for ekspressiviteten. Grepet og uttrykket er altså kjent, men tross den sterke vektleggingen på ekspressivitet krever denne form for dans mye av danserne. De fleste av danserne, både barn og voksne, i dansekunstprosjektet var ikke gode nok teknisk sett til at disse forestillingene nådde opp til et profesjonelt nivå. Dette gjelder både rent danse-teknisk og utnyttelsen av den ekstraordinære energien man som regel benytter seg av som sceneaktør. Også her ser vi at resultatet henger sammen med prosjektets pedagogiske – fremfor kunstneriske – fundering. Alle barna som kom på audition/workshop-helg høsten 2006, ble tilbudt plass, og de voksne ble, slik det kommer frem i undertegnedes kilder, først og fremst plukket ut etter praktiske og pedagogiske kriterier. Vi ser igjen at ambisjonene om å forene en pedagogisk styrt prosess med skapelsen av profesjonell kunst kan virke vanskelige å nå.

Sett ut ifra profesjonelle kriterier for kunstnerisk kvalitet ville med andre ord prosjektet tjent på en strengere utvelgelse av dansere, så vel barn som voksne. Dette er ikke ensbetydende med at prosessen behøver å fravike sine opprinnelige arbeidsmetoder og tanker om trygt arbeidsklima. Så sant alle danserne er med fra starten, burde dette kunne tas vare på. Det er også verdt å overveie hvorvidt gruppene skal være så mange og så store som i 2006–07, samtidig som sammensetningen av gruppene med fordel kan gjøres annerledes. De aldersinndelte gruppene fungerte nok godt i prosessen, men scenisk var det vesentlig mer dynamisk og interessant å se forskjellige aldersgrupper blandet slik vi så det i guttegruppen (*Öppna landskap*).

Forestillingene kan på den annen side ses som veldig gode og kreative elevforestillinger. Aktørene ga alt på scenen, og barna hadde tydelig lært mye om både kreativ samtidsdans og hva det vil si å stå på en scene, noe som viste seg i deres påtagelige tilstedeværelse og kropps-, rom-, tids- og partnerbevissthet. Det var også tydelig at de storkoste seg i samspillet med de voksne danserne. Men, som sagt, sett i lys av nivået på profesjonell samtidsdans i Norge i dag sammenfalt ikke nivået på forestillingene med prosjektledernes ambisjoner om at de skal kunne spilles på både CODAung, Ultima, Oktoberdans og Dansens Hus.

Målgruppen

Forestillingenes målgruppe var både barn, unge og voksne. De skulle med andre ord kunne spilles for alle aldre, og slike forestillinger blir oftest kalt familieforestillinger. Den mest nærliggende målgruppen var allikevel barn. Det vil nok være både hensiktsmessig og berikende for barn å se andre barn i denne konteksten. Som nevnt tidligere hadde forestillingene potensial til å virke identitetsutviklende på publikum, og da tenker jeg først og fremst på barn og unge. For voksne er nok forestillingene mest interessante fra et faglig perspektiv og for foreldre. Andre voksne tilskuere vil nok falle fra i og med at forestillingene fremstår mer som elevforestillinger enn profesjonell dansekunst. En annen grunn til dette kan være at forestillingene spilles på Rom for Dans – en arena som ikke er etablert som offentlig scene for dansekunst.

Konklusjoner

Forestillingene knyttet til Prosjekt Isadora våren 2007 hadde en rekke sterke kvaliteter hvis man vurderer dem som elevforestillinger. Vurderer man dem som profesjonell dansekunst, derimot, faller de igjennom på flere plan.

Det var knyttet store ambisjoner til dansekunstprosjektet, og prosjektlederne vil nok tjene på å senke ambisjonsnivået hvis de ønsker å videreføre målet om å produsere profesjonelle forestillinger. Dette gjelder spesielt antall aktører som deltar, og antall forestillinger som produseres. Samtidig er det viktig ikke å gå på akkord med det kunstneriske i prosessen, noe vi kunne se hadde skjedd i forestillingene vurdert i denne artikkelen.

Ved en eventuell videreføring av dansekunstprosjektet vil det være en fordel med strengere utvelgelse av dansere. Det er overambisiøst å tro at en stor gruppe barn som nesten ikke har danset kreativ dans eller samtidsdans før, skal kunne gå inn i et profesjonelt kunstprosjekt. De voksne danserne burde også velges ut etter strengere eller andre kriterier. Samtidig bør sammensetningen av gruppene revurderes, både når det gjelder antall, alders- og kjønns sammensetning.

En streng utvelgelse av voksen- og barnedansere vil gi dansekunstprosjektet et elitepreg. Dette faller muligens ikke inn under Prosjekt Isadoras grunnleggende verdier og målsettinger, men her bør prosjektlederne gjøre noen valg. For ønsker de å produsere profesjonelle forestillinger som vektlegger det kunst-

neriske, må aktørene og/eller forestillingskonseptene være veldig gode. Også med hensyn til det kunstneriske konseptet har prosjektlederne en vei å gå før man kan anse dette som god, profesjonell dansekunst. Blant annet bør det vurderes å dra inn eksterne krefter hva angår scenografien.

Prosjekt Isadora er, som sagt, først og fremst definert som et pedagogisk og prosessorientert prosjekt. Dansekunstprosjektet som er knyttet til Prosjekt Isadora, løsriver seg ikke fra dette fundamentet, og det fremstår derfor noe underlig at forestillingene

skyves frem som et profesjonelt og ferdig resultat av prosessen. Et spørsmål som er verdt å tenke på i denne sammenhengen, er: Hva er hensikten med at et slikt prosjekt produserer profesjonelle forestillinger overhodet? Faller ikke det i utgangspunktet utenfor prosjektets ramme? Prosjektlederne bør med andre ord vurdere hvorvidt arbeidet med å produsere profesjonell dansekunst bør legges til side, til fordel for fokus på å arbeide med prosessen som en form for dansekunstscole som munner ut i elevforestillinger.

Om forfatterne

Vibeke Hellemann

har mastergrad i sosiologi fra Universitetet i Oslo. Fra 1987 til 1999 arbeidet hun frilans som danser og dansepedagog, i all hovedsak i Oslo. Hun har også undervisningserfaring fra New York og London. Inngangen til bevegelse og dans strekker seg fra klassisk ballett til jazz, showdans og stepp. I tillegg kommer et møte med moderne dans i New York på 1990-tallet. Av større produksjoner hun har medvirket i, kan nevnes: *Crazy for You* (1995) og *A Chorus Line* (1996). I tillegg kommer koreografierfaring fra teateroppsetninger som *Sugar* på Chateau Neuf (1999).

Cathrine Bull Thorshaug

er førskolelærer, dansepedagog og cand.polit. Har skrevet hovedfagsoppgave om barn og kreativ dans: «Det ble en annen dans!» (HIO 2002). Utgitt metodebok for lærere i musikk og dans sammen med Roy Skog: «Rytmehuset» (2007), Pedlex forlag. Undervist i kreativ dans i 20 år ved Spin Off Dansestudio, Kulturskolen i Oppgård, HIO, DNBH, Den kulturelle skolesekken.

Elisabeth Leinslie

har en tverrfaglig kunstpedagogisk grunnutdanning (teater/drama, dans, kunst og håndverk) fra Høgskolen i Oslo, og mastergrad i teatervitenskap ved Universitetet i Oslo. Hun arbeider i dag som prosjektleder for Danse- og teatersentrums dokumentasjonsprosjekt, er frilans skribent (bl.a. for Dagsavisen og Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift) og programredaktør ved Oslo Nye Teater. Hun var medredaktør og skribent for boken *Scenekunst nå. Teaterscenen som arena for samtidskunsten* (Spartacus Forlag, 2007). Leinslie var jurymedlem for Hedda-prisen 06/07. Hun er medlem av Norsk kritikerlags styre 2007–2009.

Mie Berg Simonsen

har magistergrad i sosiologi fra Universitetet i Oslo og har arbeidet ved UiO, NRK og Institutt for samfunnsforskning. Fra 1982 har hun vært frilans forfatter, forsker og utreder, og har publisert artikler og fagbøker. I de senere år har hun hatt flere større oppdrag for Norsk kulturråd, som blant annet har resultert i rapportene *Historien om en budsjettpost. En evaluering av statsbudsjettets kapittel 320, post 74 Tilskudd til tiltak under Norsk kulturråd* (2005) og *Å bevare det flyktige – en utredning om et nasjonalt arkiv for videokunst* (2007) (i samarbeid med Marit Paasche og Åslaug Krokann Berg).

