

LEK SOM MUSISK KOMMUNIKASJON

av Lise Hovik

Lek er et viktig begrep i kunstpedagogikken, både i feltet kunst for barn, barneteater, dramafaget og i førskolelærerutdanningen. Barns lek betraktes som så grunnleggende og viktig at det kjennes nesten unødvendig å stille spørsmålet: Hva er lek?

Hvis vi likevel gjør det avdekkes et slikt kaotisk mangfold at det kan virke umulig å definere, og mangfoldet avslører også noen svært motstridende diskurser om lek. Disse sirkulerer for eksempel i den velkjente pedagogiske debatten omkring lek som en formålstjenlig eller fri virksomhet.

Å gi en presis definisjon av lek er vanskelig (Lillemyr, 2011; Spariosu, 1989, s. 3) og det er lettere å beskrive hva leken gjør enn hva den er (Guss, 2000). Målet her er allikevel å finne fram til, samt formulere et kunstnerisk og teoretisk ståsted i et kunstpedagogisk felt, som er preget av motsetningsfylte diskurser, mye romantikk og gamle forsvarsposisjoner. Det som står på spill er nødvendigheten av å finne et produktivt møtested mellom kunst og pedagogikk, som gir rom for både barn, kunstnere og forskere. Lek kan være et begrep som åpner for en slik felles diskurs, denne artikkelen vil undersøke om det er mulig.

Som forsker med basis i kunstnerisk praksis ser jeg det som en spennende utfordring å undersøke begrepet "lek" i møte med min egen kunstpraksis, som er arbeid med barneteater for de minste¹. Dette er et forholdsvis nytt kunstfelt og har (i Skandinavia) utviklet seg raskt siden 1998, i et ganske tett samspill mellom kunstnere, pedagoger og forskere. Det nasjonale prosjektet *Klangfugl*, initiert og finansiert av Norsk Kulturråd, og EU-prosjektet *Glitterbird – Art for the Very Young* (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010), har dermed gitt muligheter for en kunstpedagogisk refleksjon. Denne er i mindre grad enn før preget av den tradisjonelle holdningen til barneteater som en "lavere" form for kunst. Disse prosjektene har i stedet inspirert kunstnere til å utvikle nye uttrykksformer og til å interessere seg for en ny publikumsgruppe.

I min egen praksis, som er direkte inspirert av de ovenfor nevnte prosjektene, har leken vært en veiviser i det prosessuelle og dramaturgiske arbeidet. Når vi åpner for leken og det uforutsette i den skapende prosessen med en forestilling, erfarer vi at det åpnes nye kanaler for kommunikasjon, og en opplevelse av kroppslig felleskap i lyttende musikalsk samspill. Når vi også gir rom for barns lek innenfor barneteaterforestillingens rammer og dermed utfordrer teaterets konvensjoner, oppstår det spennende møter mellom voksne og barn. For å finne språk til disse kunstneriske erfaringene har jeg tatt utgangspunkt i begrepet lek, men oppdaget ganske raskt at begrepets mange motsetningsfylte diskurser henger med, og skaper friksjon.

Det har derfor vært nødvendig å ramme inn vår forståelse av lek mer presist som en form for *musisk kommunikasjon*. Det musiske kan i vårt prosjekt forstås som en enhet av lyd, rytme og bevegelse i samspill mellom barn og voksne. Det musiske er i følge musikkpedagogen Jon Roar Bjørkvold en grunnbetingelse i menneskelivet helt fra unnfangelse til død (Bjørkvold, 2007).

Denne forståelsen av lek er marginalisert i pedagogen Brian Sutton-Smiths gjennomgang av lekens retorikker (Sutton-Smith, 1997), men kan kanskje gjenfinnes i Hans Georg Gadamer's kunstfilosofi, som beskriver leken som en grunnleggende kroppslig rytmisk erfaring av bevegelse uten en bestemt målrettet hensikt (Gadamer & Schaanning, 2010). I filosofisk estetikk spiller lek generelt en viktig rolle som *metafor* for kunsterfaringen (Spariosu, 1989). På den andre siden, i praksisfeltet kunst for de minste, spiller leken en konkret og *kroppslig* rolle i møtet mellom barna og kunsten. Det er i spenningsfeltet mellom den mest abstrakte kunstfilosofi og den mest konkrete kroppslige kunstpraksis at lekbegrepet her settes i spill. Artikkelen vil argumentere for en sterkere vektlegging av de kroppslige og musikalske kvalitetene i lekbegrepet, og gjennom dette en sterkere forbindelse mellom lek og kunstnerisk praksis.

De Røde Skoene som kunstbasert forskningsprosjekt

De Røde Skoene (Hovik, 2008a), som er en teaterforestilling for de aller minste (1-åring) og et praktisk kunstnerisk forskningsprosjekt, tar i bruk lek både som kunstpedagogisk metode og kunstfilosofisk credo. I arbeidet med å utvikle en interaktiv teaterform² for de minste har lek vært en drivkraft både i den skapende prosessen og i den ferdige forestillingen.

Det er nok ikke uvanlig å bringe lek og improvisasjon inn i arbeidet med en barneteaterforestilling, men det jeg aldri hadde sett før, og som var nytt i dette feltet, var å åpne opp for barnas lek og medvirkning på scenen under forestillingens gang³. Selve teaterforestillingen ble på denne måten en arena for utforskning av møtet mellom voksne profesjonelle utøvere (dansere, skuespillere og musiker) og de minste barna. I tillegg spiller de voksne omsorgspersonene en viktig rolle for barnas opplevelse, og danner dermed en pedagogisk ramme for teaterhendelsen. Før forestillingen starter informerer vi derfor de voksne om at vi ønsker at de slipper barna fram på scenen dersom de selv ønsker det. Med denne innrammingen sørger vi for fokus på det samspillet som ofte oppstår, en rekke hendelser som ikke er planlagt, men som det gis rom for og som underveis innarbeides i forestillingens estetikk.

Det er fullt mulig å betegne dette som en eksplisitt *performativ estetikk* (Fischer-Lichte, 2008), der tilskuere blir deltakere og der den gjensidige responsen (feedback-loop) mellom scene og sal er synlig for alle (Böhnisch, 2010; Hovik, 2011a). *Relasjonell estetikk*, basert på menneskelig sosial samhandling (Bourriaud, 2007), er også en betegnelse som er relevant å ta i bruk, for både performativ og relasjonell estetikk refererer til samtidskunsten og til møtet mellom kunst og

publikum. Selv om disse estetiske teoriene gir interessante perspektiver til analysearbeid og teoriutvikling i feltet kunst for barn, har jeg innenfor disse teoriene savnet begreper som fanger inn det musiske og lekne som preger den kunstneriske praksis jeg her refererer til.

Et kunstbasert forskningsprosjekt trenger begreper som kan synliggjøre praksis som et gyldig kunnskapsfelt, og som kan fungere både som redskap for å snakke om og formulere teorier om praksis. Ofte er det stor avstand mellom teori og praksis og det kan være et mål i seg selv å bringe pedagogisk og kunstnerisk praksis inn i en fruktbar utveksling med teori. I den teoretiske delen av forskningsprosjektet *De Røde Skoene* blir det kunstneriske arbeidet gjenstand for en begrepsliggjøring, der kunst- og performativitetsteori danner grunnlaget (Hovik, 2011b). Innenfor en slik ramme fungerer teorier om lek og estetikk som et slags lim mellom feltene pedagogikk og kunst. Forskningsprosjektet inngår på denne måten i et større vitenskapelig metodearbeid omkring kunstbasert praksis som forskning, ofte betegnet som *practice as research* eller *practice-led research* (Freeman, 2010). Innenfor dette kunstneriske forskningsprosjektet forsøker jeg å forbinde en reflekterende praksis (Schön, 2001) med teorier om lek i det kunstpedagogiske feltet.

Lek som kunstpedagogisk metode

I mitt arbeid med førskolelærerstudenter, dramastudenter og profesjonelle scenekunstutøvere bruker jeg (i likhet med mange andre dramapedagoger) lek som kunstpedagogisk metode. Jeg kaller det lek, selv om vi også benytter mer velkjente improvisasjonsmetoder, og selv om vår lek ofte er preget av et mer målrettet arbeid mot en kunstnerisk form enn barns lek er. Barnas lek fungerer likevel alltid som inspirasjon, impuls og veiviser i dette arbeidet. I forbindelse med *De Røde Skoene* møttes kunstneriske ideer og pedagogiske utfordringer på en slik måte at det oppsto et konkret spenningsfelt. Leken ble i denne sammenhengen et åpent, uforutsigbart, risikofylt og spennende spillerom for utøverne. Med fokus på lek som et felles språk mellom voksne og barn har vi funnet en vei å gå i det videre arbeidet med barneteater.

La oss likevel ikke romantisere leken, for nettopp her ligger det en kulturell felle! Lek er positivt ladet, det er gøy, stimulerende, fritt og herlig. Leken motiverer seg selv, og er per definisjon frivillig (Huizinga, 1938/1993, s. 36). Men hva skjer egentlig når vi voksne tar lek på alvor, og "pedagogiserer" den? Hva skjer når vi bruker lek som et instrument i det pedagogiske arbeidet? Blir den et skalkeskjul for å styre barna eller deltakerne dit vi vil ha dem? Hva skjer når lek blir en metode? Er det da fortsatt lek?

Hvis vi betrakter lek som en kunstpedagogisk metode⁴ stiller vi oss midt inni det Brian Sutton-Smith kaller "the rhetorics of progress", som vi skal se har sterke røtter i romantikkens pedagogiske idealer om øvelse til fornuft og moral. Men begrepet kunstpedagogikk bærer i seg to svært ulike disipliner, kunst og pedagogikk, og hvis vi i stedet vektlegger lekens forbindelse med kunsten

havner vi lett i "rhetorics of the imaginary", der fantasi, poesi og kreativitet er gode stikkord som peker i motsatt retning av utviklingsretorikken. Kunstpedagogikk er på denne måten et konfliktfylt begrep, som ikke bare beskriver et sammensatt felt, men som også bærer med seg de mange motstridende diskursene omkring lek. Det er verdt å merke seg at verken utviklingsretorikken eller fantasiens retorikk i særlig grad omfatter eller omtaler lekens kroppslige dimensjon, selv om begge disse retorikkene i høy grad er knyttet til skapende virksomhet.

Det finnes en lang tradisjon for å bruke lek som et redskap for læring, for barn er generelt interessert i både lek og læring. Lek kan med andre ord lett underkastes voksne, rasjonelle, målrettede og institusjonelle behov. Lek som pedagogisk metode kan gi gode resultater i form av læring, og kan i tillegg gi pedagogene både innflytelse, kontroll og makt over barna. Bevisst eller ubevisst kan den pedagogisk tilrettelagte leken bli en mekanisme som tjener helt andre hensikter enn leken. Jo Ailwood beskriver hvordan våre språklige kategorier rasjonaliserer leken inn i formålstjenlige kategorier (spontan, parallell, fri, fantasi, utforskende etc.), for på denne måten å ta kontroll over den.

... understandings of play can be considered as technologies of governmentality that shape the conduct of both adults and children in early childhood educational settings.

(Ailwood, 2003, s. 278)

Så lenge lek og kunst inngår i en rasjonell ramme, og får sin begrunnelse fra skoler og kunstinstitusjoner, kan den aksepteres og verdsettes. Den frie leken er derimot alltid tvetydig og marginalisert. Det må vel regnes som et faktum at både kunstnere og barn har liten eller ingen makt, og at begge grupper marginaliseres i samfunnslivet på mange ulike måter.

Maria Øksnes påpeker at psykologisk forskning på lek har en tendens til å fremmedgjøre leken ved å trekke den ut av det virkelige liv. Ved å betrakte den som et øvelsesrom for kunnskaper og ferdigheter uten risiko, ufarliggjøres den, og

ser ut til å bli institusjonalisert, stabilisert, organisert, formatert, normalisert og pakket inn i mye flott teori og gode verdier som skal hindre oss i å få øye på de undergravende, kritiske og karnevaleske elementer den bærer i seg.

(Øksnes, 2010, s. 198)

Øksnes skiller mellom psykologiske og filosofiske perspektiver på lek. Psykologien og pedagogikken har en epistemologisk og individualistisk tilnærming til lek og betrakter den som en formålstjenlig virksomhet. På den filosofiske siden avvises en slik instrumentell holdning til lek og den knyttes i stedet gjerne til kunsten, slik som hos Hans Georg Gadamer. For ham er leken åpen og

dialogisk og kjennetegnes nettopp av frihet fra bestemte mål eller hensikter. Den åpner for tilstedeværelse i øyeblikket, og for menneskets behov for frihet.

En slik polarisering av perspektivene (Øksnes, 2010, s. 198) synliggjør hvordan vår forståelse av lek er kulturelle konstruksjoner. Både den rasjonelle tanken om at lek kan brukes til å fremme barnas utvikling, og den idealistiske tanken om lekens frie vesen, er med på å fastlåse posisjoner i det kunstpedagogiske feltet. Det kan være grunn til å undersøke dette med et kritisk eller alternativt blikk.

Teorier om lek finnes innenfor mange vitenskapsgrener, og i pedagogisk faglitteratur skiller man gjerne mellom utviklingspsykologiske, sosiokulturelle, samfunnskritiske, antropologiske og filosofiske teorier (Lillemyr, 2011). I dette feltet finnes det mange mellomposisjoner der både den frie leken og pedagogenes tilrettelegginger møtes og spiller sammen. I det følgende vil jeg presentere noen av de mest anerkjente teorier om lek og kunst. Jeg vil vise hvordan de kan brukes til å forstå det kunstneriske praksisfeltet som henvises til her, men også hvordan disse teoriene kan komme til kort i forhold til en kunstpraksis som bygger på kroppslig og musisk kommunikasjon. Det er et poeng å vise at kunstpraksis kan gi andre og mer brukbare tilganger til teoridannelse i dette feltet.

Lek i estetisk filosofi

I boka *Dionysos Reborn* presenterer Mihai Spariosu et kritisk historisk perspektiv på lekens estetiske dimensjon i moderne filosofisk og vitenskapelig diskurs (Spariosu, 1989). Hans hovedgrep er en fremstilling av den vestlige kulturs idéhistorie som en historie som beveger seg mellom ulike rasjonelle og pre-rasjonelle verdsett. Han tegner opp et bilde av lekens idéhistorie fra klassisk til moderne tid som en slags kamp mellom lek som en rasjonell, fornuftig, nyttig og konstruktiv virksomhet, og den pre-rasjonelle, frie, ukontrollerbare, og potensielt destruktive leken. Den rasjonelle historien går via Schiller, den irrasjonelle via Nietzsche, og Spariosu konstruerer på denne måten to parallelle idéhistoriske linjer for lekens estetikk som det er vanskelig å holde i én hånd.

Estetikken som vitenskapsgren er tett forbundet med 1700-tallets romantiske idéstrømninger, som opphøyet leken til et essensielt ideal for estetikken. Friedrich Schillers berømte sitat "Mennesket leker bare når det i ordets fulle forstand er menneske, og det er bare menneske når det leker." (Schiller 2001, brev 14), viser hvordan leken idealiseres og opphøyes til en fullkommen menneskelig tilstand, men befinner seg fjernt fra den virkelige leken, som ikke alltid er poetisk eller idyllisk, men kan romme både maktspill og destruktive krefter.

Begrepet lek har med Baumgarten, Kant, Schiller, Nietzsche, Heidegger og Gadamer inntatt en nøkkelposisjon i filosofien og i kunstner-metafysikken (Spariosu, s. 124). Den viktigste talsmannen for det irrasjonelle i leken og i kunsten er i følge Spariosu Nietzsche. I *Tragediens Fødsel* fra 1872 (Nietzsche, 2010) beskrives det hvordan kunsten oppstår i spenningsfeltet mellom Dionysiske og Apollinske krefter. Leken er hos Nietzsche forbundet med det dionysiske prinsipp av naturlig kraft, selvforømmelse og villskap. Lekens dionysiske krefter innebærer også på den annen side destruktivt kaos, og gir derfor det irrasjonelle en grusom karakter (Steinsholt, 2009, s. 129). Nietzsches estetikk bygger på en forståelse av lek som en prerasjonell livgivende kraft som er nødvendig i all skapende virksomhet, men som også kan være voldsom, farlig og tilfeldig i sitt uttrykk (Spariosu, 1989, s. 99).

Også i Gadamers estetikk bindes leken sammen med kunsten på en svært betydningsfull måte. I hans hermeneutiske tilnærming får lek en ontologisk status. Leken er universell, og danner grunnlaget for menneskers evne til å forstå gjennom å overskride sin subjektivitet. Leken kan ikke fullt ut kontrolleres, den er bare noe som skjer (Gadamer & Schaanning, 2010; Steinsholt, 2001). Leken er kunstens opprinnelige kraft, og den finner sin høyeste form i kunstverket, slik også Schiller har beskrevet det. Det mest interessante med Gadamers hermeneutiske lekbegrep, er hvordan han definerer leken som subjekt i en form for hendelse eller "happening". Barnet og kunstneren blir lekt med av leken selv, leken står i sentrum og de som leker må gi seg hen. Kunst og lek involverer begge en erfaring av å gi slipp på seg selv og egne rasjonelle målrettede handlinger. De har begge en dialogisk struktur og kan beskrives som en bevegelse fram og tilbake og eller hit og dit mellom kunsten og tilskueren, mellom leken og lekeren. Selve den estetiske erfaringen og spillerommet står i fokus, og overskrider dermed romantikkens ideer om kunstner-geniet. Det er samspillet og mellomrommet mellom leken, kunsten og mennesket som virker transformerende i en estetisk erkjennelse.

Hos Gadamer representerer leken dermed *både* noe irrasjonelt i mennesket, og en rasjonell bevegelse mot orden og struktur. Transformasjonen fra kaos til struktur, fra barns lek til kunstnerens verk, blir dermed et idealistisk bilde på menneskets bevegelse mot en høyere sannhet. Allikevel har Gadamer tatt høyde for det kroppslige og musikalske ved leken. Hans beskrivelse av lekens bevegelse var direkte inspirert av antropologen Buytendijks tanker om barns spontane bevegelsestrang, en trang som ikke tjener noen bestemt hensikt men som på mest grunnleggende vis er uttrykk for "lekens vesen og mening" (Åm, 1989)⁵. Både Buytendijk og Gadamer anerkjenner lekens kroppslige, sanselige karakter.

Som en oppsummering kan vi si at lek som kunstnerisk drivkraft befinner seg i et spenningsfelt mellom det rasjonelle og det prerasjonelle i den filosofiske estetikken. En gjenklang av denne polariseringen finner vi igjen både i pedagogikken (jfr. Øksnes) og i kunstneres motvilje mot formålstjenlig eller "nyttig" kunst. For å finne et mer pragmatisk utgangspunkt for det praktiske

kunstneriske arbeidet med lek vil jeg se nærmere på lekens ulike kulturelle diskurser. Det bakenforliggende spørsmålet vil være om det finnes leketeorier med rom for en kroppslig og musisk estetikk.

Lekens diskurser.

Hvem leker, hvor og når lekes det, hvilken form og funksjon har leken, hvem støtter opp, hvem forsvarer leken og hvordan kommer de ulike lekene til uttrykk i ulike kulturer? Hvis vi legger til spørsmålet om hvem som skriver om lek, aner vi et flertydig svar. En av dem som har interessert seg for dette fenomenets mangfold, er pedagogen Brian Sutton-Smith som har skrevet over 50 bøker relatert til lek. Hans viktigste verk *The Ambiguity of Play* har stor innflytelse innen lekforskning i pedagogiske miljøer, og her skiller han mellom sju ulike diskurser, eller det han kaller "retorikker", omkring lek. I forsøket på å sirkle inn diskursen om lek i det kunstpedagogiske feltet har jeg stilt spørsmålet om hvilke av retorikkene som er relevant i kunstpedagogiske diskurser om lek. Fordi jeg antar at Sutton-Smiths retorikker til dels er ukjent i kunstfaglige miljøer, velger jeg å presentere dem skissemessig her (Sutton-Smith, 1997):

Lek som utvikling: Lek er en øvelse til det virkelige liv. Lek styrker bånd mellom individer. Dyr og barn tilpasser og utvikler seg gjennom lek. De som leker sammen holder sammen, og sosiale bånd skaper sosiale individer. Pedagoger de siste 200 år har tolket barns lek som sosialisering og vekst mot moralske, sosiale og kognitive verdier. Lek må tas på alvor og barns lekelyst må utnyttes til læringsmål. Voksne leker vanligvis ikke og barn kan utvikle egne subkulturer for å unnsnippe voksnes instrumentelle kontroll over leken (child power).

Lek som skjebne: Lek er knyttet til sjansespill og tilfeldigheter (ALEA)⁶, og er på denne måten fullstendig motsatt av utviklingsretorikken: i leken utsetter man seg for livets uforutsigbarhet og skjebne. Det er gud, kaos, atomer, stjerner, magi eller hell som styrer oss. Religiøs skjebneretorikk motsetter seg ideen om frihet og menneskers egne valg; den er den eldste retorikken om lek og fungerer som en subkultur i det moderne (for eksempel astrologi).

Lek som maktspill (AGON): Lek er et spill om makt og representerer konflikter. Lek uttrykker seg gjennom konkurranser som styrker lekens vinnere og helter. De som vinner kontrollerer leken og dens regler. Maktlek utvikler felles verdier i en kultur, styrker nasjonalisme og patriarki og stimulerer krig. Forsvarere av sport, idrett og lekeslossing benytter denne retorikken.

Lek som identitetsskaping: Lek er felleskapsdannende tradisjoner som skaper, bekrefter og opprettholder maktstrukturer og deltakernes identitet. Gjennom feiringer, ritualer,

fester og festivaler styrkes fellesskapet gjennom lek. Felles kulturell identitet bringes videre i lek blant både barn og voksne.

Lek som imaginasjon: Lek er en form for fantasi og forestillingsevne. Lek og kunst er tett sammenvevet og betraktes her som fantasifull, kreativ, oppfinnsom, spontan og fleksibel. Kunsten er en slags lek (MIMICRY) knyttet til romantikkens estetikk og innebærer dermed en idealisering av lekbegrepet. Lek er en idé knyttet til litteratur og poesi og senere til moderne kunst, men også til "primitiv" kunst og barnekunst. I kunsten oppstår en lek mellom det rasjonelle og det irrasjonelle i mennesket, og improvisasjon kan være en viktig dimensjon.

Lek som selvets opplevelse: Lek er en personlig opplevelse av moro, avslapping, flukt, flyt, estetisk nytelse eller indre tilfredsstillelse gjennom for eksempel hobbyer, fritidsaktiviteter, opplevelsesorienterte ferier eller risikosport (ILINX). Denne retorikken er knyttet til moderne forbruksmentalitet og sekulær selvtilstrekkelighet.

Lek som frivolitet: Lek er frihetsutøvelse, en protest mot orden, makt og kontroll på mange nivåer i samfunnet. Den frivole leken utøves for eksempel i karneval og narrespill av gjøglere og trixters, eller av latsabber, dagdrivere og idioter. Sammen med skjebne, makt og identitet utgjør frivolitet en av de eldste lekeretorikkene, og står i opposisjon til alle de andre retorikkene.

Den pedagogiske retorikken om lek som utvikling er sammen med imaginasjon og selvets opplevelse utpregede moderne og vestlige retorikker, og det er hovedsaklig disse som er i spill rundt feltet kunst for barn. Et slikt raskt overblikk kan ikke på noen måte yte rettferdighet til det mangfoldet av eksempler, praksiser og betydninger som Sutton-Smith viser til, men det er allikevel mulig å bruke oversikten som et kart over feltet.

Med tanke på lekens rolle i estetisk teori, er det mest nærliggende å plassere kunst for barn i fantasiens eller imaginasjonens retorikk, men det er problematisk at små barns kroppslige og sensoriske lek har liten betydning i denne sammenhengen. Av de tre moderne retorikkene er det selvets retorikk som i størst grad rommer det kroppslige sansende aspekt, men her er det gjerne individets opplevelser og ikke nødvendigvis den lekne musiske kommunikasjonen som står i fokus.

Sutton-Smith forsøker til slutt, med utgangspunkt i evolusjonsteori, å gi oss en mer "universell" definisjon av lek. Hans sju retorikker utgjør til sammen et vidt spekter av lekefenomener. Hver for seg kan disse ha lite med hverandre å gjøre, men ved hjelp av et system av variabler med hensyn til historisk kontekst, bestemt funksjon, distinkt ludisk form, spesialiserte spillere, tilhengere og forkjempere, samt tilhørighet i akademiske disipliner, danner han et sammensatt kulturelt bilde av lekens mange uttrykksformer. Han går også systematisk igjennom alle de ulike begrepene som er

knyttet til de ulike retoriske tradisjonene. Når han til slutt formulerer sin egen retorikk om lek er det på bakgrunn av dette store og flertydige mangfoldet:

In looking for what is common to child and adult forms of play, to animal and human forms, to dreams, daydreams, play, games, sports and festivals, it is not hard to reach the conclusion, that what they have in common, even cross culturally, is their amazing diversity and variability. The possibility then arises, that it is this variability that is central to the function of play throughout all species.

(Sutton-Smith, 1997, s. 221)

Kort oppsummert framstår Sutton-Smiths mer overordnede definisjon på lek som en åpen og kulturelt mangfoldig definisjon; en *tilpasningsdyktig evne til variasjon* som kjennetegnes av *brudd på konvensjoner, varierte repetisjoner og høy fleksibilitet*.

På tross av en umiskjennelig klang av utviklingsretorikk og evolusjonslære (noe Sutton-Smith tar ansvar for som et uttrykk for sin egen retorikk) er det faktisk lett å bruke hans teori om variabilitet i forhold til kunstnerisk praksis og kunstnerisk improvisasjon. Som vi skal se blir en slik universal definisjon likevel for vag, for eksempel i møte med spørsmålet om lek som fri eller formålstjenlig virksomhet.

I det følgende går jeg over til den utøvende siden, og forsøker å nærme meg en forståelse av lek som knytter an til improvisatorisk kunstpraksis.

Lek som improvisasjon.

I boka *Homo Ludens* påpeker lekforskeren Huizinga at det finnes mange språk som ikke har et eget ord for lek. Det er bemerkelsesverdig at lek og musikkutøvelse i mange språk benytter det samme ordet (eng.: *play*, fr.: *jouer*, ty.: *spielen*). Det er ingen tvil om at lekens begreplige forbindelse med musikk er sterk, men i praksis er lek også en viktig dimensjon i utøvende kunstarter som teater og dans. I alle tilfeller kalles det som regel improvisasjon: im (u/ikke) pro (før) visare (sett) (Alterhaug, 2006, s.80) og regnes både som en metode og en sjanger.

I sin avhandling om fri improvisasjon skriver bassisten Michael Duch⁷ om musikalsk improvisasjon som metode og sjanger (Duch, 2010). Med støtte i den eksperimentelle kunstneriske Avant Garden på 1960-tallet, og med John Cage og Cornelius Cardew som viktige referanser, er Duch selv en viktig eksponent for den frie improviserte musikken. Han har i avhandlingen sin formulert noen grunnleggende erfaringer fra sitt kunstneriske arbeid. Fri improvisert musikk skapes og framføres samtidig, og er derfor i høyeste potens en øyeblikkskunst. Likevel vektlegger han blant annet prøving og feiling som en viktig og integrert dimensjon i det å skape og utvikle sin egen personlige

stemme i musikken. De misforståelsene og feilene som oppstår, leder ofte til nye variasjoner og overraskende vendinger i musikken. Det er interessant å legge merke til at Duch, i vektleggingen av prøving og feiling, flytter fokus fra instrumentene og spillerne og over til improvisasjonen selv. Det er først i det øyeblikket det improviseres at den frie leken oppstår, og den oppstår på en måte av seg selv i det de uforutsette handlingene skjer. Det er improvisasjonen selv som tar over styringen, og friheten ligger i å la dette skje, slik også Gadamer har beskrevet leken (*spielen*).

I likhet med spørsmålene omkring fri lek diskuterer også Duch i hvilken grad den frie improviserte musikken virkelig er fri, siden musikernes kunnskaper om musikk og om hverandre ofte er høy. "Is free improvisation only truly free when the performers involved do not know each other at the moment when they first meet on a stage to improvise together?" (ibid., s. 26). Selv mener han at jo bedre han kjenner sitt instrument og sine medspillere, jo høyere vil nivået av frihet i improvisasjonen være.

Det samme kan vi si om små barn i deres sosiale samspill; jo bedre de kjenner hverandre og leken de leker, jo tryggere og friere vil de kunne leke. At også fri lek kan falle inn i vaner og mønstre, eller slå over i maktspill, indikerer at lekens preg av variabilitet trenger å styrkes, også hos barn. Spørsmålet om risiko i leken eller "the ambiguity of risky play" (Sandseter, 2010) er alltid et spørsmål om en finstilt balansegang mellom det kjente trygge, og det å tørre å kaste seg ut i det ukjente.

De fritt improviserende musikerne viser i aller høyeste grad *tilpasningsdyktig evne til variasjon*, og selv om de øver mye på akkurat dette, er det lett å se likheten mellom musikerne og de lekende barna. De liker alle sammen å leke, gjerne med noen fastsatte rammer og konvensjoner, men med varierte repetisjoner og høy fleksibilitet. Å bryte konvensjoner kan nok være litt mer av en øvelse for Duch og vennene hans, enn det er for små barn under 3 år, som enda ikke har fått prentet alle kunstens konvensjoner inn i kroppen. Musikere og dansere må på nytt lære å hengi seg til øyeblikket og leken. Tone Pernille Østern, som var koreograf i *De Røde Skoene*, skriver i sin avhandling om danseimprovisasjon:

The experiences in dance improvisation contexts are deeply lived through many and inseparable bodily processes that happen at once. Improvisation is a moving, sensing, feeling, thinking, communicating and relating activity.

(Østern, 2009, s. 135)

I danseimprovisasjon vektlegges kroppens evne til å lytte, føle, tenke og kommunisere. På samme måte som i musikalsk improvisasjon oppstår det en bevegelse i danseimprovisasjon fra kroppsinstrumentet og til det som faktisk skjer i samspillet. De samme prinsippene som i dans (Østern), musikk (Duch) og lek (Sutton-Smith) vil gjelde i et barneteaterensemble der man arbeider med improvisasjon som metode. Man vil vanligvis bruke god tid på å bli kjent, og etter at man har

funnet et felles kroppslig, musikalsk og tematisk utgangspunkt for leken kan man starte arbeidet med å utvikle ideer samt å forme bilder, rytmer og samspillsituasjoner.

I arbeidet med *De Røde Skoene* improviserte dansere, skuespillere og en musiker sammen mot en felles forståelse av lekens prinsipper. Instrumentene var her kropp, stemme, lyd, rom og sko. Øvelsene, som var både kroppslige og musikalske, handlet helt kort og prinsipielt om følgende: Å starte og stoppe samtidig, å etterlikne i kor (call & response), å følge opp en impuls med en annen relatert eller motsatt impuls, å repetere og transformere rytmer, å bygge en felles *maskin* eller *organisme* av rytme, lyd og bevegelse som transformerer inn i det ukjente.

Å øve seg på lytting var kanskje den mest grunnleggende øvelsen av dem alle. I arbeidet med øvelsene var vissheten om at den samme lydhørheten utøverne utvikler overfor hverandre er nødvendig i møtet med barnepublikummet. I starten av forestillingen improviserer skuespillerne med lyder og bevegelser hver for seg, men i lyttende samspill med hverandre. Disse improvisasjonene inneholdt brudd, der alle samtidig skulle gi fra seg en lang klar tone i en tilfeldig akkord av ikke-synkroniserte intervaller, med nøyaktig like lang varighet fra alle tre. Utfordringen her er å både lytte og samtidig holde fast ved sin egen tone. Denne øvelsen kan sies å representere en hovedutfordring i vårt arbeid med å finne en form som inkluderer de små barnas uforutsigbare innspill i forestillingen. Det er nødvendig å lytte til alt som skjer i rommet, samtidig som man utfører sine egne innøvde handlinger. Det å øve seg i improvisasjon er for voksne å øve seg i øyeblikkets tilstedeværelse, våkenhet og variabel fleksibilitet.

Spørsmålet som nå melder seg er hvorvidt lek og improvisasjon som kunstpedagogisk metode kan regnes som instrumentell, og dermed hører hjemme i den utskjelte diskursen omkring lek som utvikling (Sutton-Smith, 1997; Øksnes, 2010)? Det å bruke lek som inspirasjon eller prinsipp i kunstnerisk arbeid tjener også en målrettet hensikt og virksomhet. Å kritisere kunstpedagogiske metoder for å være instrumentelle, åpner for en metoddebatt der også en fri, skapende og leken pedagogikk er avhengig av tilnæringsmåter, øvelser, refleksjon og ikke minst dyktige kunstpedagoger.

Det er uansett kunstpedagogikkens oppgave å forbinde leken med kunsten på en praktisk og kroppslig måte. Gjennom improvisatorisk arbeid oppstår en mer konkret metodisk sammenheng mellom lek og kunst, der både frihet og formål kan uttrykkes og oppleves gjennom øyeblikkets erfaring av kroppslig musisk samspill.

Lek som musisk kommunikasjon hos de minste.

We live, think, imagine and remember in movement. To capture the essence of movement and its values we use the metaphor of “musicality”. To recognize that our experience in

movement is shared by a compelling sympathy we call this activity “communicative”. We believe that our learning, anticipating and remembering, our infinite varieties of communication including spoken and written language, are all given life by our innate communicative musicality.

(Trevarthen & Malloch, 2009, s. 1)

Gjennom mikroanalyser av samspillet mellom mor og spedbarn har Colwyn Trevarthen m.fl. oppdaget de yngste barnas kommunikasjonsformer i stemme, blikk og bevegelser. Ofte foregår dette samspillet slik at moren gir babyen en ”ledende puls” som babyen fanger opp og beveger seg i forhold til med kropp og stemme, men babyen kan også innlede en slik ”samtale”. Samspillet kan beskrives som en slags protosamtale med rytmiske mønstre og timing som minner om samspill mellom musikere. Trevarthen kaller dette musikalske samspillet mellom voksne og små barn for *communicative musicality* forstått som en grunnleggende evne hos mennesker.

Bjørkvold knytter i tråd med Trevarthen de små barnas lek til en grunnleggende musisk og eksistensiell uttrykkskraft, som like gjerne omfatter Duke Ellington og Pavarotti som det nyfødte barnet. ”Uten struktur, ingen kommunikasjon. Uten struktur, ingen ordnet virkelighetsforståelse. Uten struktur, ingen menneskelig bevissthet.” skriver Bjørkvold om det musiske samspillet mellom mor og barn. ”Det er lydenes musikk som gir sammenheng, nyansene i intonasjonsmelodier, i rytmeforskyvninger, tempo, stemmefarge og dynamikk” (Bjørkvold, 2007, s. 31). Med en slik forståelse av lekens musiske kvaliteter oppløser han grensene mellom de ulike kunststartene og uttrykksformene, og gir rom for en interdisiplinær kunstnerisk tilnærming.

Erfaringene fra barneteaterprosjektet *De Røde Skoene*, der grensen mellom scene og sal ble utfordret gjennom fysisk interaksjon, pekte i retning av performance og installasjonskunst som mer sjangeroverskridende kunstformer. Et spørsmål som meldte seg underveis i prosjektet var: Trenger de minste barna teatret? Ville det vært mer tilfredsstillende for dem å bruke hele sitt kroppslige sanseapparat i en mer åpen, romlig og leken kunstform?

Med oppfølgingsprosjektet *Rød Sko Savnet* (Hovik, 2011d) har vi fått mulighet til å utforske utstillingsrommet og de romlige bevegelsene installasjoner gir i samspillet mellom barn og kunst. Tanken er at utstillingsrommet vil gi videre og bedre rammer for musisk kommunikasjon, enn teatrets konvensjonelle skille mellom scene og sal gir. Et åpent utstillingsrom inviterer til mer egenaktivitet og lek fra barnas side. Gjennom sterkere fokus på fri improvisasjon og på mer lekne former for hendelser, er tanken at barna vil få et større spillerom for deltakelse, men fortsatt innenfor en kunstnerisk ramme (Bishop, 2005; Bishop & Barthes, 2006). Dette prosjektet er i skrivende stund i ferd med å ta form, og den kunstneriske ideen må derfor betraktes som et nytt forskningsspørsmål om små barns behov for kroppslig medvirkning i kunsten. Det nye feltet *kunst for de minste*, er blitt et spennende sted for utvikling av nye kunstneriske ideer og prosjekter, og et

sted for kunstpedagogisk forskning. Det aner meg at feltet vil vokse og gi grobunn for nye og mer fristende kunstpedagogiske diskurser.

Litteraturhenvisninger:

- Ailwood, J. (2003). "Governing Early Childhood Education through Play". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-298.
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. Om improvisasjon i jazz. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Eds.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (pp. 331 s.). [Oslo]: Damm.
- Bishop, C. (2005). *Installation art: a critical history*. London: Tate.
- Bishop, C., & Barthes, R. (2006). *Participation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forl.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse*. PhD-avhandling. Århus Universitet.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana and Chicago: University of Illinois press.
- Duch, M. F. (2010). *Free improvisation - method and genre: artistic research in free improvisation in experimental music*. Trondheim: NTNU, Department of Music.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London: Routledge.
- Freeman, J. (2010). *Blood, sweat & theory*: Libri Publishing.
- Gadamer, H.-G., & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. [Oslo]: Bokklubben.
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play-culture: the possibilities and significance of form*. Dr. art degree. NTNU, Trondheim.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hovik, L. (2008a). De Røde Skoene. En interaktiv teaterforestilling for de aller minste. www.teaterfot.no. Trondheim.
- Hovik, L. (2011a). "Grenser og terskler i barneteater for de minste" I: M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Eds.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Tromsø: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011b). "Nærværets betydning i barneteater for de minste". I: M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Eds.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Tromsø: Fagbokforlaget
- Hovik, L. (2011d). Rød Sko Savnet. En interaktiv utstilling for de aller minste. Trondheim: Et samarbeid mellom Teater Fot og Sverresborg Folkemuseum.
- Huizinga, J. (1938/1993). *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg* (N. C. Lindtner, Trans.). København: Gyldendal.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3.utg. ed.): Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nietzsche, F. (2010). *Tragediens fødsel*. Oslo: Spartacus.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: a qualitative study of risky play among preschool children*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Spariosu, M. I. (1989). *Dionysus reborn: play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Steinsholt, K. (2001). Kunst og lek hos Hans Georg Gadamer. *Nordisk Pedagogik*, 1.
- Steinsholt, K. (2009). *Lev farlig!: innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Helsinki.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget, Oslo.

¹ Teater Fot ble etablert i Trondheim i 2004 som en virksomhet der egne barneteater-produksjoner og oppdrag innen regi, dramaturgi og scenografi er de viktigste arbeidsområdene. Den største produksjonen har vært *De Røde Skoene* fra 2008, som har spilt over 100 forestillinger i Norge og utlandet.

² Alle teaterforestillinger er selvsagt interaktive i en viss forstand. Å putte denne merkelappen foran innebærer i dette tilfellet at forestillingen åpner for fysisk interaksjon.

³ I 2006-08 da dette prosjektet ble formulert og produsert, fant jeg ingen andre liknende referanser innenfor det profesjonelle scenekunstheltet. Det fantes imidlertid erfaringer om kunstmøter med de minste gjennom prosjekter som *Klangfugl* og *Glitterbird* (1998-2006), som først ble formidlet i 2010 (Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk.

⁴Gunilla Lindqvist beskriver for eksempel det hun kaller lek-pedagogikk i barnehagen i boka *Lekens Muligheter* Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

⁵ Gadamer har hentet sin beskrivelse av lekens kroppslige bevegelser fra antropologen Buytendijk, som Eli Åm bruker som teorigrunnlag i boka "Jakten på barneperspektivet" Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget, Oslo.

⁶ ALEA (sjansespill), AGON (konkurrans), ILINX (svimmelhet) og MIMICRY (etterlikning) er de fire spillkategoriene lekforskeren Caillois operer med Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana and Chicago: University of Illinois press.

⁷ Michael Duch spiller også i trioen EN EN EN sammen med Tor Haugerud, komponist og musiker i *De Røde Skoene*.

(Artikkelen er publisert i *Peripeti-tidsskrift for dramaturgiske studier* Nr. 15-2011. Temanummer: Kunstpædagogik)