

# LIV TIL MINNER

om utfordringer i reminisensteater  
i møte mellom unge skuespillere og eldre  
historiefortellere

---

**Mastergradsoppgave i estetiske fag**

**Studieretning drama og teaterkommunikasjon**

**Oslo, 20.05.2021**

Julie Charlotte Udnæs

Kandidatnummer: 421

Fakultet for teknologi, kunst og design



## **Abstract**

With this master thesis, I address those who are interested in, and work with reminiscence theater in collaboration with youths. By pointing out challenges and pointing to solutions and opportunities for improvement, it can help to equip teachers, actors or/and participants carry out a similar project. The study is based on the work of creating a performance based on memories shared by residents of a nursing home. Through being a participatory observer, reflective practitioner and fellow students' reflections, I have tried to uncover challenges in the work process with the students from the interview phase to the end product. I have categorized the findings that have emerged within six areas: (1) time, (2) generation of data material and ethics, (3) devising in the classroom, (4) stage space, (5) oral storytelling and (6) process vs. product. Based on the findings, I have chosen to prepare a summary guide (manual) with the key elements that can be taken into account if one wants to create a good, orderly and safe process, both for the participants, you as the facilitator and the interviewees.

## **Sammendrag**

Med denne reminisensteaterstudien henvender jeg meg til lesere som er interessert i og/eller arbeider med reminisensteater i samarbeid med ungdommer. Ved å peke på utfordringer, foreslå løsninger og mulige forbedringsmuligheter ønsker jeg å bidra til å ruste lærere og deltakere til å gjennomføre et reminisensprosjekt. Studien baserer seg på arbeidet med å skape en forestilling som tar utgangspunkt i minner delt av beboere på et sykehjem. Gjennom å være deltakende observatør og reflekterende praktiker samt analysere medelevenes refleksjoner har jeg forsøkt å avdekke utfordringer i arbeidsprosessen. Utfordringene som blitt avdekket har blitt delt inn i seks kategorier: (1) tid, (2) generering av datamateriale og etikk, (3) devising i klasserommet, (4) scenerommet (5) muntlig fortelling og (6) prosess vs. produkt and. På bakgrunn av funnene har jeg valgt å utarbeide en sammenfattet veiledning (manual) med de sentrale elementer som kan tas i betraktningen dersom en ønsker å skape en god, ryddig og trygg prosess, både for elevene, deg som fasilitator og intervjuobjektene.

## Takk

Jeg vil først og fremst takke for tilliten jeg fikk fra ungdomsskolen da de valgte å ansette meg som midlertidig lærer på 9. trinn i sal og scene. Denne studien hadde ikke latt seg gjennomføre uten elevene jeg fikk jobbe med høsten 2019. Jeg må også å rette en stor takk til det lokale sykehjemmet, både de ansatte, især Katrine Grønnebekk, og beboerne som stilte seg åpne og positive til prosjektet og som valgte å dele historiene sine med meg og elevene. Jeg vil også takke mine to fantastiske og inspirerende veiledere, Mimesis Heidi Dahlsveen og Rikke Gürgens Gjærum for uvurderlig hjelp gjennom motiverende samtaler, faglig navigering og utallige e-poster gjennom denne prosessen. En stor takk til Ida og Ida for altfor lange telefonsamtaler som har vært fine avbrekk mellom slagene. Takk til de to fine jentene mine som har holdt ut med en fraværende mamma, og Hans Erik for støtte, teknisk hjelp, korrekturlesing og som har holdt fortet hjemme. Tusen takk mamma som har hatt troen på meg da jeg selv ikke har hatt det. Og helt til slutt, en stor takk til min gode venninne og kollega, Helena. Takk for gleder, latter, tårer, motivasjon og distraksjon. Denne prosessen hadde aldri vært den samme uten deg. Vi klarte det!

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Samfunnsrelevans</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Beveggrunner og problemformulering</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 Begreper å begripe med</b> .....	<b>9</b>
<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	<b>11</b>
<b>2.0 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2 Hermeneutisk forståelseshorisont</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Dobbel hermeneutikk .....	15
<b>2.3 Kvalitativ og performativ tilnærming</b> .....	<b>16</b>
2.3.1 Praksisledet forskning .....	17
2.3.2 Den reflekterende praktiker .....	18
<b>2.4 Generering av data</b> .....	<b>19</b>
2.4.1 Deltakende observasjon .....	20
2.4.2 Narrativt intervju.....	22
2.4.3 Transkripsjon.....	24
<b>2.5 Analyse</b> .....	<b>24</b>
<b>2.6 Utvalg av informanter</b> .....	<b>24</b>
2.6.1 Ivaretagelse av informanter.....	25
<b>2.7. Metodiske utfordringer</b> .....	<b>26</b>
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Dagens eldreomsorg</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2. Anvendt teater</b> .....	<b>29</b>
3.2.1 Reminisensteater .....	30
3.2.2 Tidligere arbeid og forskning i feltet.....	32
<b>3.3 Devising theatre</b> .....	<b>33</b>
<b>3.4 Muntlig fortelling</b> .....	<b>34</b>

<b>4.0 Fra en idé til en forestilling.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Rammefaktorer og forutsetninger for prosjektet .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2 Prosessen .....</b>	<b>39</b>
4.2.1 Startpunkt og idéutvikling.....	39
4.2.2 Materialutvikling .....	42
4.2.3 Utforming og strukturering av materiale.....	45
4.2.4 Innøving, forestilling og refleksjon.....	50
<b>4.3. Evaluering og identifisering av utfordringer .....</b>	<b>53</b>
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>57</b>
<b>5.1 utfordringer knyttet til tid .....</b>	<b>57</b>
5.1.1 Prosjektets tidsramme .....	57
5.1.2 Tid på å bli trygg.....	59
5.1.3 Eleven i møte teaterets tid .....	61
<b>5.2. utfordringer knyttet til generering av materiale .....</b>	<b>63</b>
5.2.1 Etske utfordringer .....	64
<b>5.3 Devising i klasserommet .....</b>	<b>67</b>
<b>5.4. utfordringer med scenerommet.....</b>	<b>71</b>
<b>5.5 utfordringer med muntlig fortelling .....</b>	<b>74</b>
<b>5.6 Prosess vs. produkt.....</b>	<b>76</b>
<b>6.0 Oppsummering .....</b>	<b>79</b>
6.1 Utviklingspotensialet .....	81
<b>7.0 Bibliografi.....</b>	<b>83</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>89</b>

## 1.0 Innledning

We should all be concerned with the future because we will have to spend the rest of our lives there (Charles Kettering, gjengitt i NOU 2012-2013:29, s. 17).

Eldreomsorgen som vi blir presentert for i media i dag ser ut til å være preget av en stressende hverdag i en underfinansiert sektor. Realiteten er at dagens og morgendagens eldre lever lengre, og at vi har også en økende befolkningsvekst (NOU 2017-2018:15, s. 31).

Babyboomen i 1946 er blitt eldrebølgen 2021. Eldreomsorgen blir karakterisert som uverdigg, uholdbar, og tid og penger virker å være en evigvarende debatt i avisene. Dette vekker bekymring hos mange, også hos meg som småbarnsmor og masterstudent.

### 1.1 Samfunnsrelevans

Jan Wessel Bjørlin har nylig flyttet til et bo- og rehabiliteringssenter utenfor Oslo og forteller at han til stadighet uttrykker sin bekymring til de ansatte:

Det finnes ingen aktiviteter på avdelingene på dagtid. Det er ikke lagt opp til noe som helst. I løpet av de tre månedene jeg har vært her har jeg aldri sett noen som helst sykepleiere i dagligstuen hvor vi spiser mat og ser på tv. Vi er overlatt til oss selv (Bjørlin, gjengitt av Stubberudlien, 2020a, s. 8).

De svarer med at det er for lite folk og har manglende kapasitet til å følge opp slik de ønsker (Stubberudlien, 2020a, s. 8). Kristine Lund som er virksomhetsleder ved sykehjemmet forteller at hun ikke kjenner seg igjen i fremstillingen av forholdene som Bjørlin beskriver (Stubberudlien, 2020b, s. 9). Hun forklarer at de har stort fokus på samtaler rundt måltidene og har både samlingsstunder og at de går på turer iblant. Videre forteller hun at de også har felles aktiviteter hver eneste dag og enkelte kvelder hver uke. Det har også blitt opprettet en stilling som leder for kultur for bare noen måneder tilbake. Virkelighetsoppfatningen av boforholdene og tilbudene ved hjemmet virker å være svært ulike. En annen viktig stemme å løfte frem er Vigdis Reisæther som har 10 års erfaring i å jobbe innenfor eldreomsorgen. I 2018 valgte hun å slutte i stillingen og har gitt ut boken *Jeg skal hjelpe deg – En sykepleiers farvel til eldreomsorgen*. Eks-sykepleieren er klar i sin tale om at brudd på menneskerettighetene skjer på norske sykehjem. På bakgrunn av få ansatte må det gjøres

prioriteringer som innebærer også at du nedprioriterer noe annet. Det kan resultere i at noen blir liggende i senga i sin egen avføring i to timer, forteller Reisæther (Zander, 2021).

Sosiologen Ken Heap (2012, s. 144) er tydelig i sin beskrivelse av hvordan vi i den vestlige verden oppfatter den eldre generasjonen. Heap hevder at folk generelt ikke liker Eldres reminisens. Med reminisens menes det å se tilbake på livet og minnes det som har vært. Eldres reminisens sluker tid, og blir betraktet som noe plagsomt og et hinder for å få utført daglige oppgaver. Eldre menneskers rolle i vårt samfunn er slik at man ofte etablerer passiviserende og barnsliggjørende måter å yte hjelp på. De oppfattes som trøtte, ressursfattige og uten å være i stand til å mestre oppgaver eller endringer. Vi synes synd på de gamle, og vi er av den oppfatning at vi tror vi hjelper dem på best mulig måte ved å overta problemene deres og beskytte dem mot vanskeligheter (Heap, 2012, s. 9).

Holdningen til eldre mennesker har gjennomgått store endringer over tid. Holdningene er også svært kulturavhengige. Tidligere var det familien som tok av seg de gamle, helt til livets slutt, også i Norge. Nå som både kvinner og menn er i fullt arbeid legges omsorgsansvaret hovedsakelig over til personell innenfor helsesektoren. Sosialpsykologen Svein Olav Daatland (2008) refererer til psykiateren Robert Butler som for 35 år siden lanserte begrepet *alderisme*. Alderisme eller aldersdiskriminering kan sees å være stereotypiske oppfatninger om hva som kjennetegner eldre og hvilke behov de har.

Alderismen er ideen om at folk slutter å bli folk – at de slutter å bli som folk flest, eller at de blir folk av bestemt og underlegen type – i kraft av å ha levd et bestemt antall år (Bytheway, 1995, gjengitt i Daatland, 2008, s. 14)

Reformen *Leve hele livet* har til hensikt å bidra til flere gode leveår, god helse, god livskvalitet og mestring, samtidig som de får den helsehjelpen de trenger når det er behov for det. Stortingsmeldingen trekker frem internasjonale og lokale eksempler på tiltak som allerede har blitt igangsatt som kan være til inspirasjon. Tilretteleggingen handler om å tilpasse samfunnet til individets utfordringer fremfor å skjerme individet for samfunnets krav og forventninger. En fellesnevner som kommer til uttrykk er at de eldre forteller at de i for liten grad får tilbud i varierte og tilpassede aktiviteter (NOU 2017-2018:15, s. 13). Andre funn som har blitt gjort er at det er få møteplasser og at det er lite systematisk samarbeid mellom helse-

og omsorgstjenesten og frivillige/lokalsamfunn. For å møte de utfordringene nevnt ovenfor foreslås det fem løsninger hvor målet er å skape økt aktivitet, opplevelser og fellesskap: (1) gode øyeblikk, (2) tro og liv, (3) generasjonsmøter, (4) samfunnskontakt og (5) sambruk og samlokalisering (NOU 2017-2018:15, s. 14).

Med gode øyeblikk mener regjeringen til at eldre bør få minst én time aktivitet daglig basert på egne interesser, ønsker og behov. Å skape generasjonsmøter handler om å skape møteplasser mellom unge og eldre i dagliglivet, og om å organisere aktivitet på tvers av generasjonene. Dette kan foregå i skolen, på sykehjemmet, arbeidsplasser eller andre steder i nærmiljøet. Stortingsmeldingen trekker frem viktigheten av å ha et intergenerasjonelt perspektiv, da flere eldre deler interesser med generasjoner under seg. Dette kan også bidra til å skape sterkere bånd og forståelse mellom aldersgruppene. (NOU 2017-2018:15, s. 15)  
«An age-friendly community is a livable community for people of all ages» (NOU 2017-2018:15, s. 71)

Stortingsmeldingen *Morgendagens omsorg* er ment som er mulighetsmelding for eldreomsorgen, og setter de økonomiske og demografiske utfordringene på sidelinjen. En ønsker at morgendagens omsorgstjeneste skal sørge for at alle blir mer aktivt deltakende som ressurs i egne liv, samt at dette skal komme samfunnet og enkeltindividet til gode. Disse ressursene er ikke nye, men det er først når vi systematisk trekker inn ulike aktører i utforming og produksjon av tjenestene at nye løsninger oppstår (NOU 2012-2013:29, s.20).

I den overordnede delen av læreplanen står det at skolen har i oppdrag både å danne og utdanne (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Disse to oppgavene er knyttet sammen, og er gjensidig avhengig av hverandre. Opplæringen har til hensikt å danne hele mennesket og bidra til et eleven får utvikle sine egne evner. I den overordnede delen av læreplanen trekkes det også frem at dannings skjer gjennom et bredt spekter av aktiviteter fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek. «Danning skjer når elever får innsikt og kunnskap om språk, historie, religion, livssyn og kunst og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).  
Danningsprosessen innebærer sosial læring som kan forstås som evner til å kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler som er grunnlaget for å utvikle empatiske evner.



## **1.2 Beveggrunner og problemformulering**

I dette masterprosjektet har jeg valgt å knytte to ulike generasjoner sammen, beboere på et sykehjem og elever i sal og scene på 9. trinn. Ved siden av et personlig engasjement for temaet mener jeg prosjektet bidrar til samfunnsgevinster på flere plan, både i helsesektoren, men også i skolesammenheng. Hensikten med prosjektet er at ved å skape møter på tvers av generasjoner kan vi utfordre synet vi har på eldre, og bruke de som en ressurs og elevene opparbeider seg kunnskap og ferdigheter knyttet opp imot læringsmål i ulike fag. Jeg ønsker å se nærmere på følgende problemstilling;

### **hvilke utfordringer kan identifiseres i reminisensteater når ungdom skal produsere teater for personer på sykehjem basert på narrative intervjuer?**

Dette masterprosjektet består av tre deler. Den første delen bestod av å *planlegge og gjennomføre undervisning* med elevene, og *innhente historiene* fra beboerne på sykehjemmet. Den andre delen bestod av å *omdanne historiene og sette dem i en ny kontekst* i en forestilling, og den tredje delen innebærer å *reflektere over arbeidet mellom unge og eldre og utfordringer* i prosessen med å lage reminisensteater. Altså, først feltarbeid på sykehjem, forestillingsproduksjon, og til slutt masteroppgaven. Basert på funnene har jeg utarbeidet en manual hvor jeg løfter frem sentrale momenter som kan være til hjelp for aktører som skal jobbe med reminisensteater med barn og unge.

## **1.3 Begreper å begripe med**

*Reminisensteater* er en teatergren innenfor den anvendte teatersjangeren og går ut på å fremkalle minner og omdanne disse til sceniske uttrykk. Minnene kan iscenesettes av eieren selv eller av andre (Nicholson, 2013). I dette prosjektet er det elevene som gjenskaper minnene til beboerne på et sykehjem. En grundigere innføringen i formen gis i kapittel. 3.1.1 reminisensteater.

*Ungdommer* har vært nødvendig i denne studien da jeg i denne forskningsprosessen har sammen med elevene laget en forestilling basert på minner delt av beboere ved det lokalet sykehjemmet. Elevene var 13-14 år og vil omtales som både ungdommer og elever i oppgaven. Jeg vil også presisere at ungdommene kategoriserer jeg som deltakere, mens beboerne vil omtales som informanter i oppgaven.

*Narrative intervjuer* var metoden elevene innhentes materiale fra beboerne. Narrativ kommer fra latinske ordet *narrere* som betyr å fortelle. Intervjuformen kjennetegnes ved at det er historien informanten forteller som er fokuset for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2017). Metoden diskuteres nærmere i delkapittelet. 2.4.2 narrativt intervju.

## **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 2.0 *Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign* plasseres prosjektet innenfor sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn og med en hermeneutisk forståelseshorisont. Deretter vil jeg gjøre rede for de konkrete metodiske tilnærmingene, gjennomføringen av dem og avslutningsvis trekke frem metodiske utfordringer.

I kapittel 3.0 *Teori* gis det en redegjørelse over målgruppen forestillingen ble spilt for, med et hovedfokus på demens. Videre følger en innføring i det anvendte teateret og reminisensteater samt tidligere forskning og arbeid i feltet. Deretter følger en redegjørelse av devised theatre og fortelling.

I kapittel 4.0 *Empiri* presenteres prosjektet i sin helhet, fra idé frem til forestillingen. Her beskrives også rammefaktorene som har vært gjeldende for prosjektet. Her trekkes frem refleksjoner og tanker fra elevene, men også mine observasjoner og refleksjoner som har blitt gjort underveis. Avslutningsvis viser jeg til sluttevalueringen fra elevene og et forsøk på å identifisere og kategorisere utfordringene.

I Kapittel 5.0 *Diskusjon* beskrives og diskuteres hovedfunnene i prosessen med å lage reminisensteater i lys av de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 3. Funnene er forsøkt delt inn i seks kategorier; (1) tid, (2) generering av datamateriale og etikk, (3) deising i klasserommet, (4) scenerommet, (5) muntlig fortelling og (6) prosess vs. produkt.

Kapittel 6.0 *Oppsummering*. Her samles trådene og problemstillingen besvares.

Avslutningsvis har jeg utformet en manual med råd for lærere eller andre som ønsker å fasilitere et liknende prosjekt.

## **2.0 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign**

I dette kapitlet belyses viten- og kunnskapssynet som undersøkelsen bygger på. Videre følger en redegjørelse for de forskningsmetodene som har blitt anvendt.

### **2.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn**

Da studien baserer seg på subjektive forståelse og erfaringer, og påvirkes av kontekst og individet som interagerer med den velger jeg å se på min forskningspraksis gjennom et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesker betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Professor May Britt Postholm (2005) beskriver hvordan kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Det kan forstås slik at kunnskap ikke er noe gitt en gang for alle, men kan forløses eller overføres. Kunnskap vil stadig være endring og kan fornyes. Den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i vil kunne være avgjørende for hvordan mennesket oppfatter og forstår verden. Det er umulig å tenke seg til en absolutt sann og objektiv kunnskap om en menneskeskapt virkelighet. Hva vi ser vil avhenge av hva vi er interessert i og hva vi er opplært til å se eller ikke se (Jacobsen, 2015, s. 32-33).

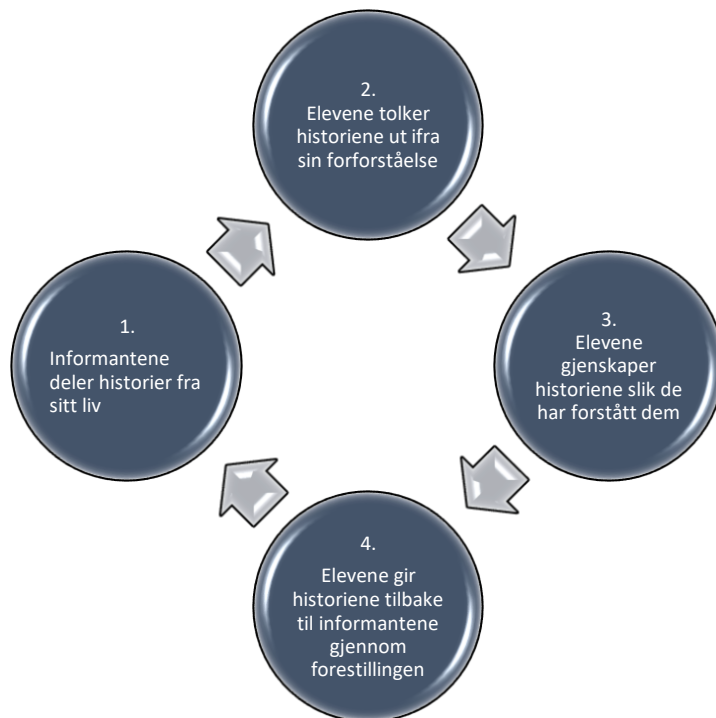
Professor Mats Alvesson og professor emeritus Kaj Sköldberg, (2014, s. 39) skriver at poenget med sosialkonstruktivismen er å stikke hull på selvfølgeligheter, og at verden ikke nødvendigvis er slik man tror ved første øyekast, men er avhengig av hvem som ser eller interagerer i den. Dette peker tilbake den franske forfatteren Marcel Proust (1913) om at det finnes like mange verdener som mennesker. Rasmussen og Gjørnum (2012, s. 30) påpeker hvordan våre historier og dialoger skapes i møtet med den vi interagerer med. I denne studien er jeg interaksjon med de jeg studerer som betyr at jeg som forsker påvirkes av omgivelsene og omgivelsene påvirkes av meg. Meningen og kunnskapen i denne sammenhengen vil kunne oppstå i møte med elev og beboer da jeg som forsker har konstruert et fellesskap og «avhengighetsforhold» mellom disse to partene.

Fremdeles sliter vi med de grunnleggende holdningene til aldring og eldre i vår kultur. Vi utvikler et segregert samfunn med tette skott mellom eldre og resten av samfunnet. Pensjonistene våre har masse kompetanse! Vi må mobilisere dem til å ta del i samfunnet og bruke kompetansen sin (NOU 2017-2018:15, s. 80).

Dette masterprosjektet drives av et engasjement for å skape en større grad av bevissthet rundt en gruppe jeg opplever marginalisert i dagens samfunn (Daatland, 2008). Jeg vil også forsøke å utfordre synet som sosiologen Ken Heap illustrerer om at vi ikke liker eldre menneskers reminisens, at å bruke tid på å se tilbake på livet til eldre blir betegnet som et tidssluk (Heap, 2012, s. 144). Sosialkonstruktivistisk tankesett kjennetegnes ved at verden er foranderlig, og med muligheter til å endres til det bedre (Alvesson & Sköldbberg, 2014). Her kan vi trekke linjer til det anvendte teaterfeltet som drives av å utgjøre en forskjell for en spesiell gruppe eller et samfunn som reminisensteater går innunder som jeg vil forklare nærmere i kapittel 3.1.1 reminisensteater. Da mening og forståelse skapes i møte mellom individer og kontekst vil fortolkning være sentral for å genere ny kunnskap.

## **2.2 Hermeneutisk forståelseshorisont**

Fortolkning har vært en sentral del i denne undersøkelsen, ikke bare av meg som masterstudent, men også tolkningene fra elevene. Den norske filosofen og idéhistorikeren Thomas Krogh, (2014, s. 28) beskriver hermeneutikken som en tenkemåte der tolkninger og forståelser møtes, forenes og skaper ny innsikt. I startfasen av forskningsprosjektet har jeg vært opptatt av å lese meg opp om eldre og sykehjem spesielt, gjennom å lese stortingsmeldinger for å få et bilde av hvordan det er å bo og leve på sykehjem i Norge i dag. I masterprosjektet mitt blir jeg presentert for ungdommenes virkelighet, og deres tolkninger av fortellingene beboerne deler med elevene. Beboerne blir til slutt presentert for elevens tolkninger av deres liv. På den måten kan elevene kategoriseres som medforskere/medtolkere. Ved at elevene bearbeider fortellingene og flytter de over i en ny kontekst, er det naturlig å velge en hermeneutisk fremgangsmåte og kunnskapssyn.



Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen i reminisensteaterprosjektet

Et ordtak man kan bruke i denne sammenheng er at: «Fortolkninger låser - mens fortellinger åpner». For at noe skal kvalifiseres som en fortelling kreves det at fortellingen fortelles. De som hører fortellingen, vil fortolke den ut ifra sin egen forforståelse og vil fortelle sin tolkning videre. En fortelling vil alltid være en fortolkning ut ifra den som forteller og den som lytter til den. Vi tenker ikke over det, men vi fortolker til enhver tid verden rundt oss. Den hermeneutiske fortolkningsprosessen har ikke til hensikt å bringe frem absolutte sannheter, men skal bidra til å utvide våre horisonter og forståelse (Moses & Knutsen, 2012, s. 78). Den franske filosofen René Descartes hevdet at man alltid skal kvitte seg med alle overleverte oppfatninger. Filosofen Hans-Georg Gadamer på den andre siden, hevdet at ingen forståelse kunne starte med blanke ark, da lytteren/leseren alltid vil bære sin forståelseshorisont bestående av alle oppfatninger og holdninger både bevisste og ubevisste. (Krogh, 2014 s. 48). Ifølge Krogh (2014) springer fortellinger ut av en narrativ struktur som allerede finnes i menneskelig erfaring. Fortelling i språkform ville vært uforståelig for oss hvis den ikke bygde på forforståelse av verden som vi kjenner igjen i eget liv (Krogh, 2014, s. 64). Med andre ord kan man ikke bygge forståelse ut av ingenting, da vi alle er utstyrt med et slags utgangspunkt. Hverken elevene eller jeg kjente beboerne på sykehjemmet fra før.

Krogh (2014) hevder at Gadamer er en del av det han kaller 'den nyere hermeneutikken' som kjennetegnes av at vi forstår oss selv ut fra andre, kulturen og samfunnet vi tilhører. Gadamer mente vi måtte stole på vår egen fornuft og påpekte at det ville være umulig å søke forståelse uten å ta hensyn til vår egen samtid og kultur. Krogh (2014) trekker frem hvordan menneskers forforståelse og forståelse utgjør menneskets horisont. Når to horisonter møtes, for eksempel fortellerens horisont og lytterens horisont kan ny innsikt kan oppstå (Krogh, 2014, s. 52-53). En *horisontsammensmelting* oppstår ved at lytteren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i teksten, eller verkets opprinnelige forestillingsverden. Forståelse innebærer at disse horisontene nærmer seg hverandre, og dette er det endelige resultatet av at forståelse beveger seg i en hermeneutisk sirkel eller spiral. Horisonten er fleksibel, som vil si at alt kan endre seg i møte med noe annet (Alvesson og Sköldbberg, 2014, s. 242-246).

Gadamer (2012) advarer mot potensielle fallgruver innenfor hermeneutikken hvor jeg vil trekke frem en som er relevant i denne sammenhengen. Gadamer presiserer at to meningshorisonter som har oppstått i ulike perioder kan bli helt forent, da det finnes forskjell mellom oss og fortiden. I møte mellom elev og beboer vil ikke eleven automatisk forstå alt om hvordan det var å leve i samtiden den eldre skildrer. Gjennom samtaler vil eleven kunne få et innblikk og en viss forståelse for hvordan den eldres samtid var. At to horisonter fullt og helt skal forenes kan derfor sees på som en misforståelse av begrepet forståelse. All forståelse innebærer at vi bygger videre på den forbindelsen mellom fortiden og vår egen horisont. Uten å være bevisst på sin forforståelse kommer man aldri inn i den hermeneutiske sirkelen. Men gjennom sirkelbevegelsen kommer vi inn i en prosess hvor vi i større grad kan bedømme våre egne fordommer og skille ut de som hindrer forståelsen (Krogh, 2014, s 52). Er vi i stand til det er det nok mange spennende historier som venter på å bli hørt. En elev sa i en av de første undervisningstimer at hun fort glemmer at eldre mennesker har vært unge en gang. Inger sa det så fint i NRK-dokumentaren, *Helene sjekker inn*: "vi er jo de samme gamle" (NRK, 2016).

### **2.2.1 Dobbelt hermeneutikk**

Den britiske sosiologen og politikeren Anthony Giddens ansees for å være skaperen av begrepet dobbelt hermeneutikk. Giddens (1976) beskriver hvordan enkel hermeneutikk peker på deltakerens tolkning av seg selv og sin virkelighet. Et annet sentralt metodologisk begrep skapt av Giddens, er dobbelt hermeneutikk. Det vil si samspillet mellom to rammer for mening: i den sosiale verden, hvor aktørene har sine meninger, og i det metaspråket som vitenskapen bruker for å forstå og forklare disse. I masterprosjektet har min interesse for de

eldre og deres liv vært det overordnede interessefeltet jeg har ønsket en bredere innsikt i. Men i stedet for å gå til kjernen og forske direkte på de eldre har jeg hatt et ønske om å bruke ungdommene som inngang til å se hvilke andre situasjoner og muligheter et slikt møte kunne skape. Siden det var elevene som gjennomførte intervjuet på sykehjemmet blir jeg en fortolker av deres fortolkede materiale. Dette ansees som nye tolkninger, som dermed danner et nytt fortolkningsnivå. Derfor bør kunnskapen som oppstår forstås som dobbelhermeneutisk da det foregår en dobbel fortolkning. Spørsmål som kan være hensiktsmessig å stille seg er: hvordan foregikk relasjonen mellom de unge og de eldre? Hvordan klarte jeg som klasseleder å lede denne prosessen?

### **2.3 Kvalitativ og performativ tilnærming**

Professor Tove Thaagard (2018, s. 11) beskriver hvordan kvalitative metoder er i stadig utvikling, og forskningsfeltet åpner opp for nye muligheter å forske på. Kvalitative metoder har til hensikt å studere livet fra innsiden og er opptatt av å gi et bilde av hvordan vi lever livene våre. I dette masterprosjektet var det naturlig å benytte seg av kvalitativ metode da dette kjennetegnes ved å søke innsikt iblant annet spesifikke fenomen, situasjoner og enkeltmennesker (Befring, 2011, s. 111). Intervjuet av beboerne gjennomført av elevene kan derfor kvalifiseres som kvalitativ forskning.

Den australske professoren Bradley Haseman (2006) trekker frem enda et forskningsparadigme i tillegg til kvalitativ og kvantitativ forskning, nemlig performativ forskning. Flere forskere var den oppfatningen at de nedskrevne ordene ikke var dekkende eller gav et nyansert bilde av menneskers valg og erfaringer som bidro til formidlingen ble preget av en symbolsk form (Haseman, 2006, s. 4). Ellinggard og Gjørnum (2016, s. 22) trekker frem hvordan metodologien i den kunstneriske forskningspraksisen ikke er godt nok etablert. Dette innebærer at forskere er avhengig av å forsvare, legitimere metodologien som blir anvendt. Videre løftes frem sentrale utfordringer med den kunstneriske forskningen som også er gjeldende for min praksis hvor jeg både har rollen som forsker og kunstner. «Vi må være ærlige, selvkritiske og gjerne triangulere med andre mer anerkjente forskningsmetoder for å bli godtatt i vurderingsprosesser i tidsskrifter, forlag og ved forskningskonferanser» (Ellinggard & Gjørnum, 2016, s. 22). Kunstnerisk forskning kjennetegnes ved et sosialkonstruktivistisk syn om at kunnskap som skapes ikke er absolutte sannheter (Ellinggard & Gjørnum, 2016; Aure & Gjørnum, 2015).



### ***2.3.1 Praksisledet forskning***

Professor Hazel Smith og professor Roger Dean er forfatterne bak boken *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts* (2009). De peker fremveksten av kunsthforskning de siste 30 årene. Ellinggaard og Gjærum (2016, s. 20) diskuterer begrepet performativ etnografi, hvor etnografi kan forstås som en studie av et kulturelt fenomen eller gruppe. Hensikten er få å innsikt i hva som rører seg i kulturen eller gruppen. Innad i den performative etnografien finnes det ulike former for kunstneriske utforskningsmetoder, og Ellinggaard og Gjærum (2016, s. 20) trekker frem at det kan være forvirrende for forskeren å navigere seg i feltet. Jeg velger å definere min undersøkelse som praksisledet forskning. Haseman (2006) viser til to ulike utgangspunkt for å velge og jobbe innenfor praksisledet forskning. Enten ved at forskeren har et problem eller spørsmål hen ønsker å finne svar på, eller at forskeren drives av en nysgjerrighet eller entusiasme innenfor et bestemt fagfelt. Dean og Smith (2009) belyser hvordan den kunstneriske praksisen kan sees på som forskning i seg selv, og videre hvordan denne praksisen i ettertid kan genere ny forståelse. Ulvund (gjengitt Gjærum & Rasmussen, 2012, s. 61) hevder at et prosjekt med utgangspunkt i praksis eller som viser til en praksis ikke kan ansees som forskning. Ulvund forklarer at som forsker er man avhengig av en grundig og åpen undersøkelse som viser til praksis, forskningsstrategier og metoder (Rasmussen & Gjærum, 2012). Noe som bekrefter at feltarbeid må beskrives og begrunnes i tillegg til valg som blir tatt underveis i prosessen (Rasmussen & Gjærum, 2012; Ellinggaard & Gjærum, 2016). Haseman (2006) refererer til Heron og Reason (1997) som hevder at alle involverte i en slik prosess har medbestemmelsesrett når det gjelder valg av metoder og mål. Postholm (2005, s. 36) understreker også at forskeren må være i stand til å omstille seg underveis på grunn av situasjonelle betingelser.

I mitt masterprosjekt har jeg arbeidet praktisk med elevene ved å lage en forestilling basert på intervjuer med sykehjemsbeboere. I løpet av denne perioden har jeg forsøkt å anvende relevante metoder for å veilede elevene inn mot det endelige forestillingsarbeidet. Jeg har i prosessen støttet meg til litteratur og tidligere erfaringer i planleggingen og struktureringen av opplegget. I løpet av denne prosessen har forskningsspørsmålet endret seg ved flere anledninger, som innebærer at jeg som forsker har vært nødt til å være fleksibel med tanke på hvordan jeg la opp undervisningen. Etter forestillingens slutt har jeg sett på hele prosessen med et forskerperspektiv, derfor plasseres studien innen praksisledet forskning.

### 2.3.2 Den reflekterende praktiker

Man kan oppnå visdom på tre måter; først gjennom refleksjon som er det nobleste, så ved imitasjon som er den enkleste, og sist ved erfaringer som er det bitreste (Confusius, kinesisk filosof, ca. 500 år før Kristus, gjengitt av Bie, 2010, s. 9).

Høgskolelektor Kirsten Bie (2010, s. 15) definerer refleksjon som å kaste tanker tilbake eller vende tilbake til noe du har tenkt på tidligere. Refleksjon er en prosess hvor vi er i stand til å oppdage og lære noe som kan lede til en forandring. Gjennom refleksjonen kan vi se på tidligere tanker, erfaringer og handlingsprosesser, og hvilke forutsetninger som lå til grunn for å utøve den handlingen som ble gjennomført (Søndenå, 2004). Refleksjon kan nærmest ansees som «sparring» med seg selv, noe som har vært svært gjeldende i dette prosjektet, spesielt med tanke på bearbeidingen av andres fortellinger. Når du reflekterer er det meningen at du skal betrakte deg selv «utenfra» (Bie, 2010, s. 16). Refleksjon kan forstås som en bevisst aktivitet vi gjennomfører, men også som en mer eller mindre ubevisst aktivitet. Refleksjonen kan i mange tilfeller starte som en bevisst aktivitet, men har til hensikt å bli mer og mer ubevisst ettersom individet utvikler evnen (Schön, 1987).

Schön (1987) definerer begrepet reflection-in-action som kan forstås som hvordan vi handler i møte med en situasjon som kan betegnes som unormal eller uforventet, og kaller det for «experience of surprise.» Schön (1987) trekker også frem begrepet reflection-on-action hvor man ser tilbake på handlingen som fant sted, og hvorfor den overraskende hendelsen oppstod. Refleksjonen som gjøres vil ikke ingen innvirkning på hendelsen da den allerede har skjedd, men kan hindre at en lignende hendelser vil oppstå i fremtiden. Schön (1987) beskriver også begrepet reflection-on-reflection-in-action og kan forstås som refleksjon over tidligere tankevirksomhet. Bie (2010, s. 31) viser også til begrepet refleksjon før handling som kan forklares som tankeprosesser før handlingen har funnet sted. Ved å reflektere over noe som kan skje i fremtiden kan du forutse hva du trenger å lære. Denne typen refleksjon har vært hensiktsmessig i prosjektet mitt med tanke på planleggingen av undervisningen. «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For å kunne besvare forskningsspørsmålet denne studien stiller, fordrer det at jeg som reflekterende praktiker er nysgjerrig, men også å stille meg kritisk til det jeg selv gjør. Bie (2010, s. 18)

definerer dette som kritisk tenkning. Hensikten er for å kunne se sammenhenger, organisere tanker, få nye perspektiver og for å motivere deg til å utforske ting nærmere eller stille spørsmål til både teori og praksis. I 2013 gjennomførte Ludvigsen-utvalget en vurdering av grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, som går under navnet 21th century skills. 21th century skills viser til en rekke kompetanser som er viktig å besitte i møte med utfordringer i vårt århundre. En av disse kompetansene er kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2014:7, s 20). Kritisk tenking kan derfor ansees relevant både for meg som forsker da jeg søker økt kunnskap om ungdom som arbeider med eldre og reminisensteater, men også for eleven som skal møte morgendagens utfordringer.

Jeg har ikke mislyktes, jeg har bare funnet 10 000 måter som ikke fungerer (Thomas Edison, gjengitt av *Haave, 2019*).

Avslutningsvis vil jeg også trekke frem en viktig lærdom jeg har tilegnet meg i løpet av denne studien. Bie (2010, s. 18-19) hevder at refleksjon og kritisk tenkning ikke har til hensikt å bringe frem alle feil eller svakheter ved deg selv, men å hjelpe til å finne et vennligere syn på deg selv, og bringe frem dine gode sider og ressurser. Vi vil alltid gjøre feil fra tid til annen, og refleksjonen kan være en hjelp til å se fremover og til å lære av de feilene som har skjedd.

## 2.4 Generering av data

Å skrive feltnotater innebærer å forvandle en forbigående hendelse som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en redegjørelse som eksisterer på papiret, og som du kan vurdere igjen og igjen. (Fangen, 2010, s. 102, jf. Geertz, 1973, s. 19).

Aase & Fossåskaret (2014) påpeker at data samles *ikke* inn, men data skapes. Videre presiseres det at dataene ikke ligger ferdig et sted og venter på å bli plukket opp av en dyktig feltforsker, men at forskeren er med i produksjonen av datamateriale og data skapes igjennom en fortolkende prosess. Først og fremst har elevene i møte med beboerne skapt data gjennom det narrative intervjuet. Ved at det er jeg som leder undervisningen kan det sees slik at jeg er en medskaper av datamaterialet med elevene. Dataene som skapes er et resultat av hvordan jeg bygger opp undervisningen. Etter hver gjennomført undervisningsøkt har elevene og jeg

skrevet logg. I den har jeg skrevet ned hva vi fikk gjort, eventuelt ikke gjort, og hvordan jeg opplevde å gjennomføre undervisningen. I tillegg har jeg skrevet ned mine observasjoner av elevene. Elevene fikk på starten av semesteret sin personlige perm hvor de førte inn loggen etter hver time, og som ble samlet inn etter evalueringen i midten av desember. Spørsmålene i loggen var tilpasset opplegget vi har vært igjennom den undervisningsdagen. Dette så jeg på som hensiktsmessig for å kunne sammenlikne deres svar med mine observasjoner, generere empiri, men også for at jeg kunne ha det som grunnlag da jeg skulle vurdere elevene i faget.

#### ***2.4.1 Deltakende observasjon***

Observasjon er et av flere redskap forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet. Før forskeren starter opp med observasjon bør hen ha bestemt seg på forhånd hvordan dokumentasjonen skal skrives ned og bevares (Postholm, 2005, s. 62). I dette forskningsprosjektet har jeg loggført i en notatbok mine observasjoner jeg har gjort underveis, og deretter skrevet disse inn på pc. Professor emerita Aud Sæbø (2016) trekker frem en utfordring som også har vært høyst gjeldende for meg under dette forskningsprosjektet. Å finne tid til å skrive ned observasjonene mens en har detaljene noenlunde klart for seg. I undervisningsplanen hadde jeg avsatt en ledig rute til observasjoner jeg gjorde underveis. Her skrev jeg med stikkord hva som fungerte, ikke fungerte og eventuelle refleksjoner rundt hvorfor det gikk som det gikk. Sett i lys av erfaringene jeg har nå skulle jeg ha tatt mer lydopptak av refleksjoner som ble delt høyt i klassen. På den måten hadde jeg fått notert ned innspill og tanker elevene delte underveis, slik vi ser i tabellen under:

Tid:	Hva skal gjøres:	Observasjoner:
10 min	Opprop. Lek: Sherrif. Samle inn samtykkeskjemaene. Noen som har glemt? Eller som ikke er her?	FRÅVER K OG B. MANGLER SKJEMA: T, S OG B.
20 min	Alle finner frem tidslinjen fra forrige time. Deles inn i grupper på fire.  Refleksjon: Snakke sammen i gruppa. Hva mener du/dere gjør en historie god?  Oppgave: Lage intervjuguide: Hva kan man spørre om, hva kan være interessant, åpne vs. lukkede spørsmål. Gi eksempler.	- SPENNING, MEN HVA ER SPENNING? ACTION - NOE UVENTET - HURDOK - JOBBE MER MED DETTE?
15 min	Oppgave: Sett dere sammen og skriv ned spørsmål som handler om barndom og oppvekst. Alle noterer ned spørsmålene i sin egen bok. Minst 20 spørsmål, og jeg må godkjenne de.	MANGE ÅPNE SPØRSMÅL MUSKE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL SJEKKET ALLE ✓ GI BESKJED TIL DE SOM IKKE ER HER
15 min	Oppgave: En person er informant. Resten skal intervju informant. Tema er barndom og bruk spørsmålene dere har laget tidligere. To på gruppen noterer underveis. Spør etter detaljer. Etter intervjuet skal dere iscenesette en av hendelsene fra informanten.	LITT URO OG ALLE VIL IKKE VISE STOR OPPGAVE, LITEN TID.
20 min	Visning. Ikke sikkert alle rekker å vise.  Refleksjon: Hvordan gikk det? Stemte det du så overens med hva som faktisk hadde skjedd?	BARRK UNN TO VISNINGER IKKE ALT STEMTE "HUN SNAKKET IKKE HELT SANT"
5 min	Info om neste gang. Vi går sammen 12.30 til sykehjemmet. Husk spørsmålene, penn og papir. Vi går sammen tilbake på skolen, og oppsummerer hva beboerne har delt.	GI BESKJED TIL DE SOM IKKE ER HER
10 min	Refleksjon (logg): Se spørsmål på Powerpoint. EKSTRA: SKRIV NED DET DU TENER GJØR EN HISTORIE	→ SØK FOR AT ELEVENE SETTER ARKET I LOGGPORTEN. SPENNENDE

Figur 2: Dagsskjema for undervisningen

Aase og Fossåskaret (2014) skriver at deltakende observasjon innebærer at forskeren setter seg inn i en situasjon der hen kan observere aktiviteter i sin naturlige kontekst, og selv delta i dem. Med deltakende observasjon får man adgang til data, og man kommer nært inn på livet til informantene og deltakerne. I løpet av prosessen tar forskeren i bruk alle sanser som kan være med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen. Som observatør sanser, registrerer, sorterer og tolker vi omgivelsene og våre egne reaksjoner. I denne tolkningen preges vi av våre erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger; vår førforståelse (Postholm, 2005). Larsen (2010) er inne på det samme med at man som deltaker på forskjellige arenaer automatisk bidrar i samspeilet, og dermed kan påvirke prosesser og resultater. Da jeg trer inn i

skolen med mitt forskningsprosjekt observerer jeg med forskerøyne og med lærerøyne da elevene skal gis en sluttvurdering til jul.

#### **2.4.2 Narrativt intervju**

“Hvis man vil vite hvordan et menneske oppfatter verden, og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2017, s 18). Uken før vi skulle besøke sykehjemmet jobbet vi med intervjuarbeid. Elevene hadde i grupper (med 3 stk i hver) laget en intervjuguide med spørsmål som omhandlet temaet barndom og oppvekst. Det kan være lurt å ha gjort seg opp noen tanker på forhånd om hva man vil finne ut av gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 182). Jeg hadde på forhånd godkjent spørsmålene før vi reiste på sykehjemmet for å være sikker på at informantene ikke skulle utspørres om noe som kunne gjøre de ukomfortable. Det overordnede temaet for intervjuet med beboerne var barndommen. Slik jeg forstår det skiller det narrative intervjuet seg fra et vanlig intervju ved at det narrative intervjuet fokuserer på de historiene informanten selv ønsker å dele. De kan dukke opp spontant, eller så kan de bli fremkalt av forskeren. Sæbø (1998) bruker termen ‘individuell intervju’ som egner seg når en ønsker å få frem den enkelte deltakers tanker og erfaringer uten at vedkommende skal bli forstyrret eller påvirket av andres svar eller refleksjoner rundt spørsmålene som blir stilt (Gjærum & Rasmussen 2012, s. 174).

Den danske boken *Den motiverende samtale* (Ivarsson & Ortiz, 2015) er hovedsakelig skrevet for omsorgspersoner, som helsepersonell i møte med eldre, men har vært behjelpelig i forberedelsene av intervjuet elevene skulle gjennomføre. Ivarsson og Ortiz legger vekt på å stille åpne fremfor lukkede spørsmål. Åpne spørsmål starter gjerne med *hvordan, hva, på hvilken måte eller fortell*. Åpne spørsmål innbyr til mer fortellende og utfyllende svar. Dersom eldre får mange lukkede spørsmål blir det fort at hen svarer og venter passivt på det neste. Ivarsson og Ortiz (2015, s. 26) hevder at ved å bruke åpne spørsmål viser man som forsker at man er interessert i hva den eldre virkelig tenker og føler, og at dette er avgjørende for å etablere en god relasjon og for å skape fortrolighet.

I et narrativt intervju er forskerens rolle som intervjuer hovedsakelig å lytte, stille klargjørende spørsmål og føre samtalen fremover (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 184). Teologen og forfatteren Beate Indrebø Hovland, forklarer at fortellinger ikke dreier seg om påstander som kan verifiseres eller falsifiseres, de dreier seg om menneskelig erfaring

(Hovland, 2011, s. 15-16). Forskeren i et narrativt intervju kan spørre direkte etter historier, og kan sammen med intervjuobjektet prøve å strukturere de forskjellige hendelsene det fortelles om til sammenhengende historier (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 184). Kvale og Brinkmann (2017, s. 112) oppfordrer til at dersom man ikke kjenner historien til informanten, eller aldri har møttes før skal man være forsiktig med fortolkninger og generaliseringer og ikke gå inn i en terapeutisk intervensjon.

Forfatterne Bjarne Hodne, Knut Kjelstadli og Gøran Rosander som står bak boken *Muntlige kilder* (1981) bruker begrepet livshistorieintervjuer. Han skriver at det blir lagt stor vekt på fortellerfrihet, og at intervjuene i stor grad blir ustrukturerte med bruk av åpne spørsmål. Innenfor muntlig historie har det vært hevdet at denne metoden vil styrke den historiske kildeverdien, og samtidig gjøre det mulig å ta en nærmere kikk på menneskers opplevelse og holdninger til fortida (Hodne, et al, 1981, s. 26). Ut ifra observasjonene jeg gjorde på intervjudagen kunne også flere av møtene se mer ut som samtaler enn intervjuer. Sæbø (1998) definerer et skille mellom intervju og samtale. Jeg forstår det slik at en samtale har løsere struktur og at forholdet mellom intervjuer og deltaker er mer likestilt. Jeg observerte at enkelte av elevene klarte å løsrive seg fra intervjuguiden. Beboerne stilte også spørsmål tilbake til elevene slik at det ikke alltid var eleven som styrte intervjuet.

Jacobsen (2015) skriver at et naturlig intervjusted gjerne er et sted hvor informanten føler seg hjemme. Det kan diskuteres hvor «hjemme» enkelte av beboerne føler seg på sykehjemmet, da mange av beboerne ikke nødvendigvis har valgt å bo der. Det føltes likevel mest naturlig at vi dro og besøkte beboerne der de var, da det også var mest beleilig for dem. Jacobsen (2015, s. 154) påpeker at det ikke finnes noe fasitsvar på hvor lenge et intervju bør vare, men en halvtime er for kort og over to timer vil være lite fornuftig da både informant og intervjuer kommer til å bli utslitt. Besøket på sykehjemmet varte i 1,5 time. Ettersom elevene hadde lite trening i intervjuteknikk observerte jeg at noen av gruppene virket låst til spørsmålene, fremfor å be om mer utfyllende svar på temaer eller hendelser som tidligere hadde vært snakket om. I stedet for å stoppe opp og gå litt nærmere inn i historien var noen av gruppene mer interessert i å hoppe til neste spørsmål. Dette fikk elevene selv kjenne på kroppen da de skulle ut på gulvet for å utarbeide scenen, at de gjerne skulle hatt flere detaljer rundt enkelte av hendelsene.

### **2.4.3 Transkripsjon**

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). I en transkripsjon blir samtalen mellom to eller flere mennesker som fysisk er til stede, transformert inn i en skriftlig form. Elevene har gjennomført en transkripsjon av intervjuene de gjorde med beboerne. Denne sendte de så på mail til meg. Dette var nødvendig da jeg ikke fikk observert alle gruppene like godt, og for å se hvilket materiale vi kunne arbeide videre med. Jeg har transkribert loggen som elevene har skrevet etter hver økt, samt evalueringsskjemaene av prosjektet for å danne meg et bilde av hva elevene opplevde som utfordrende i arbeidsprosessen.

### **2.5 Analyse**

En viktig forutsetning for all forskning er å være klar over hva man ønsker å undersøke. Kvale og Brinkmann skriver (2017, s. 275) at det er hensiktsmessig å ha gjort seg opp noen tanker på forhånd av analysearbeidet; hvem snakker vi på vegne av, hvem snakker vi til, med hvilket formål og med hvilke kriterier? Ved å ha et svar på de ovennevnte spørsmålene legger man til rette for at analysearbeidet vil bli gjennomførbart, og forsterker muligheten til en valid analyse. I bearbeidingen av empirien har det vært viktig å strukturere datamaterialet underveis. Oppgavens empiriske materiale består av mine egne observasjoner, men også elevenes refleksjoner, i hovedsak gjennom loggskrivning og sluttevaluering. Gjennom empirien har jeg forsøkt å finne mønstre og fellestrekk som både elevene og jeg har opplevd som utfordrende i prosessen. Videre har disse blitt kategorisert, men jeg utelukker på ingen måte tanker som ikke flertallet stiller seg bak. I denne undersøkelsesfasen snakker jeg både på vegne av meg selv og elevene da problemstillingen søker etter utfordringer vi har møtt underveis i reminisensteaterprosjektet. Hensikten med analysen er å ruste lærere eller aktører i det anvendte teaterfeltet som kunne tenke seg å gjennomføre et lignende arbeid.

### **2.6 Utvalg av informanter**

For å besvare problemstillingen har jeg vært avhengig av to utvalgte grupper, beboerne på sykehjemmet og elever i ungdomsskolen. Det første utvalget består av 24 elever på 9. trinn i valgfaget sal og scene. Sammen med en kulturansvarlig på sykehjemmet plukket vi ut beboere som hadde mulighet og som ønsket å delta i prosjektet. Beboerne vil jeg kategorisere som elevenes informanter. Jeg hadde på forhånd besøkt sykehjemmet for å snakke med både beboere og besøkende om forskningsprosjektet. For meg var det viktig at de som ønsket å



delta skulle få delta, og at elevene fikk møte ulike mennesker for å gi dem et helhetlig bilde av hvem som bor og oppholder seg på et sykehjem.

### ***2.6.1 Ivaretagelse av informanter***

Det finnes ulike måter å dokumentere et intervju på. Den vanligste måten er å benytte seg av lydopptaker/diktafon, som er den metoden jeg har benyttet meg av i møte med beboerne, men også under sluttevalueringen med elevene. Kvale og Brinkmann (2017, s. 205) hevder det gjør at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Det gjør det lettere å registrere pauser, tonefall og ordbruk enn om man skulle sittet med nesa ned i notatblokka. Med tanke på personvernet til beboerne på sykehjemmet, gjennomførte elevene intervjuet med penn og papir, og hverken elevene eller jeg gjennomførte lydopptak. Dette var for å sikre at materiale ikke skulle komme på avveie, og havne utenfor min kontroll. De fleste av intervjuene foregikk på fellesområder, blant annet i kafeteriaen som ville gjort det utfordrende å ta lydopptak. Det var også andre besøkende til stede samtidig, som ikke deltok i prosjektet i kafeteriaen, noe som ville gjort det uetisk å ta opp lyd uten deres samtykke.

Hodne (et al., 1981, s. 106) diskuterer om hvor vidt informantens navn bør gjengis i intervjuet, og mener at det bør avgjøres i hvert enkelt tilfelle. Det kan være at noen emner er så personlige og sårbare som fortelleren ikke hadde ønsket å dele fra livet sitt med mindre de fikk være anonyme. Samtidig ønsker andre fortellere å være anonyme uavhengig av historiens dybde og tema. Slike ønsker må man uansett ta hensyn til. Hodne (1981, s. 106) mener at det er en fordel om informantens kommer med. Dersom det skulle dreie seg om lengre sitater tenker han at navnet burde stå i selve teksten. På forhånd hadde jeg gjort en avtale med elevene at de ikke skrev ned navnene til informantene i notatene sine. Mens jeg gikk rundt og observerte så jeg at det likevel ble gjort hos noen. Da vi kom tilbake til skolen etter intervjuet, ble råmaterialet fra intervjuet skrevet inn på datamaskin. Informantene ble anonymisert og jeg samlet inn råmaterialet fra alle gruppene.

Ifølge Hovland (2011) er fortellinger preget av seleksjon og konstruksjon. Utvalg av hendelser og reaksjoner, ordvalg og måten de ulike karakterene blir fremstilt på sier mer om hva fortelleren anser som relevant og verdifullt, som dyder og laster om hva som faktisk har skjedd. Som tidligere nevnt ble to av elevene også invitert inn på rommet til den ene beboeren som delte flere brutale hendelser. Jeg tok en avgjørelse om å bli sittende der en stund for å ivareta elevene, men også for at jeg kunne snakke med de i etterkant av besøket. Dette bidro

til at jeg ikke fikk observert alle intervjugruppene like godt. I etterkant ble jeg gjort oppmerksom på at vi ikke skulle tro på alt som ble sagt av denne informanten ifølge personalet. Hovland (2011, s. 15-16) presiserer at fortellinger dreier seg ikke om påstander, som kan verifiseres eller falsifiseres, de dreier seg om menneskelig erfaring.

## **2.7. Metodiske utfordringer**

Som reflekterende praktiker i denne prosessen har det vært viktig å vurdere handlingsmønstrene, metodene og situasjonene underveis og etter forestillingen. Når det gjelder gjennomføringen av det narrative intervjuet på sykehjemmet ser jeg muligheter for hvordan dette kunne blitt gjort på en annen måte, som muligens kunne skapt mer samhold mellom elevene og beboerne, og potensielt generert mer materiale for elevene. En annet dilemma som har vært gjeldende for i prosjektet har vært å dokumentere kontinuerlig underveis. I rollen som forsker som innebærer å være deltakende observatør opplevde jeg som utfordrende i kombinasjonen med å være lærer. Generering av materialet og samt rollevekslingen er to sentrale utfordringer som vil diskuteres ytterligere i diskusjonskapittelet.

Etter intervjuet vendte jeg tilbake på sykehjemmet for å høre med beboerne om hvordan de opplevde besøket av elevene. Selv om beboerens tanker og refleksjoner ikke er direkte knyttet opp mot min problemstilling ønsket jeg likevel å danne meg et bilde av deres opplevelse. Her må jeg ta selvkritikk på at jeg ikke fikk gjort det tettere opp mot intervjuet da mange av beboerne ikke husket møtet med elevene så tydelig.

## 3.0 Teori

### 3.1 Dagens eldreomsorg

Da denne studien springer ut fra et ønske om å skape kontakt på tvers av generasjoner søker jeg en bredere forståelse for målgruppen forestillingen ble spilt for. Med et stigende antall eldre, øker også antallet personer som får sykdommen demens. Demens er en samlebetegnelse for ulike sykdommer som rammer hjernen og fører til en varig kognitiv svikt. En av de mest kjente og utbredte formene for demens er Alzheimers sykdom, og det er anslått at om lag 70 000 mennesker i Norge har demens (NOU 2017-2018:15, s. 33). Noen av kjennetegnene er svekkelse i korttidsminnet, setninger eller temaer repeteres og redusert orienteringsevne i forhold til tid og rom. Noen får en aggressiv og utagerende atferd, mens andre kan bli passive og deprimerte som følge av sykdommen. Norge er et av de første landene i verden som har utviklet en nasjonal demensplan. Demensplan 2020 - «Den gode dag» ble lagt frem i 2015, og er regjeringens femårsplan for å forbedre tjenestetilbudet for eldre med demens og deres pårørende. Hensikten er å skape et mer demensvennlig samfunn som integrerer personer med lidelsen inn i fellesskapet. Ludvigsen-utvalget gjennomførte en kartleggingsundersøkelse i forbindelse med utviklingen av demensplanen 2020. Utvalget referer til den nasjonale kompetansetjeneste for aldring og helse og tallene viser at totalt estimeres det at 101.188 personer har demens i Norge i 2020. Dette tallet er estimert å stige til 236.789 i 2050 og til 380.134 i 2100 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020).

Tross flere studier, er det ingen klare svar på hvordan demens kan forebygges. Mange personer med demens har også flere sykdommer, og bruker flere legemidler samtidig. Å leve med demens kan føre til mange opplevelser av nederlag og tap. Opplevelsen av å ikke få til ting, at hverdagslige gjøremål blir for vanskelige, og å bli avhengig av hjelp fra andre påvirker livskvaliteten. Mange med demens trekker seg unna aktiviteter og sosiale situasjoner, og det kan bidra til å forsterke nederlagsfølelsen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020).

Thomas Kitwood (1997) ansees for å være en pioner innen omsorg for mennesker med demens. Han understreker at det må skje en holdningsendring som gjør at vi fokuserer på aspektene som er friskt hos personen. Samme prinsipp jobber Sykehusklovnene ut ifra, som i nyere tid også har utviklet Klokkeklovnene som reiser rundt og besøker eldre med demens. Foucault i likhet med Daatland (2008) trekker frem språkets makt, og om hvordan vi navngir grupper og enkeltpersoner. Det å se enkeltpersoner har betydning for hvordan vi ser dem.

Hvis vi velger å omtale mennesker med demens som demente legger vi fokuset på sykdommen (Heggstad, Rasmussen & Gjørum, 2017, s. 171). Flere gir også uttrykk for at det er svært positivt å oppleve at en fortsatt duger til noe, og ha gjøremål som er engasjerende og lystbetonte. Heggstad (2017) viser til demensstudier som har utforsket perspektivet om medborgerskap. Et av eksemplene Heggstad trekker frem er en beskrivelse av en kvinne som vasker og rydder i fellesområdet på hjemmet, etter hun har deltatt i en fellesaktivitet. En slik handling kan bidra til medborgerskap da hun tar ansvar for fellesrom i det som har blitt hennes nye hjem.

I 2015 ble Demensplanen utarbeidet. Videre etterfulgte Demensplanen 2020, og nå Demensplanen 2025. Demensplanen 2025 har som formål å bygge videre på de fire satsingsområdene fra Demensplanen 2020: 1) medbestemmelse og deltakelse, 2) forebygging og folkehelse, 3) gode sammenhengende tjenester og 4) planlegging, kompetanse og kunnskapsutvikling. En av deltakerne som har vært med å utvikle demensplanen forteller at «aktivitet er like viktig som medisin» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 30). Det etterspørres et bredere aktivitetstilbud til personer med demens, og tilbudene må tilpasses den enkeltes ønsker og interesser. Pårørende har også behov for veiledning og avlastning. Både aktivitetstilbud og avlastningstilbud må være fleksible og innholdet i tilbudet må tilrettelegges ut fra den enkeltes preferanser og behov.

Besøksvenn er et tilbud gjennom Røde Kors som har til hensikt å redusere ensomheten og påpeker at ensomheten kjenner ingen alder. Besøksvennen og den som får besøk bestemmer sammen hva de ønsker å gjøre og det poengteres at: «liv i årene er vel så viktig som år i livet!» (Senior Norge, 2015). Andre eksempler på generasjonsmøter er EMU-prosjektet (Eldre møter unge) i Trondheim, hvor eldre og unge gjør ulike aktiviteter sammen som snekring, matlaging og data. Innsats for andre er et samarbeidsprosjekt mellom sykehjem og skole. Lyttevenn er et tiltak hvor pensjonister hjelper lærer unge mellom 7 og 9 år grunnleggende leseferdigheter (NOU 2017-2018:15 s. 15-16).

### 3.2. Anvendt teater

Vi lever i en tid hvor den såkalte ‘virkeligheten’, eller tilsynelatende ‘virkeligheten’, er en av de største formene for underholdning. Professor Helen Nicholson (2013) peker på postdramatisk teaterpraksis hvor vi ser det å iscenesette levde liv fra autentiske mennesker har vokst frem i f.eks. dokumentarteater og autobiografisk teater. Disse praksisene har fått betegnelsene anvendt teater, anvendt drama og anvendt performance. (Nicholson, 2013, s. 3). Nicholson fremhever sin egen skepsis rundt termene drama og teater, og ser ut til å bruke begrepene om hverandre. Nicholson (2013) gjengir Phillip Taylor (2003) som hevder at i anvendt drama vektlegges prosessen og samarbeidet, noe som også er i fokus i anvendt teater, men hos sistnevnte ender det som oftest i en forestilling med høyere estetiske krav. På bakgrunn av Taylors (2003) tolkning av begrepene vil jeg si at reminisensprosjektet som både har vektlagt prosess og produkt definerer min praksis som anvendt teater.

De to amerikanske teaterprofessorene Monica Prendergast og Juliana Saxton (2009) hevder at begrepet ‘anvendt teater’ brukes som en paraplybetegnelse på mange ulike former for teater. Prendergast og Saxton poengterer at flere aktører definerer begrepet på ulike måter, og som anvender det forskjellig. Et fellestrekk ved formen er et ønske om å påvirke eller endre sosiale eller politiske strukturer, og gjerne mennesker i marginaliserte grupper. Prendergast og Saxton (2009, s. 12) gjengir Professor James Thompson som beskriver teaterformen slik: «it’s a way to provide people with a means to work their way through difficult transitory periods as an aid in seeing them safely into a new place» (Prendergast & Saxton, 2009, s. 12). I prosjektet mitt har formålet vært å skape møter på tvers av generasjoner og hvordan de kan være en ressurs for hverandre. I anvendt teater brytes gjerne den fjerde veggen, slik at deltakeren kan fungere både som aktør og publikum. Det er som oftest et tema som er i fokus og driver forestillingen, og formen har gjerne en episodisk struktur fremfor den aristoteliske dramaturgien. (Prendergast & Saxton, 2009, s. 12-13). I anvendt teater jobber ofte profesjonelle kunstnere sammen med deltakere som kan beskrives som amatører. Eksempler på anvendt teater er fengselsteater med innsatte, sykehusklovner som besøker barn fra 0-18 år på sykehuset, eller reminisensteater med beboere på sykehjem.

### 3.2.1 *Reminisensteater*

Overalt har jeg møtt mennesker med behov for å fortelle, og jeg anerkjente etter hvert en lengsel etter «å fortelle seg selv» (Gjærum og Rasmussen, s. 2012, s. 51).

Reminisens kommer fra det engelske ordet *reminiscence* som direkte oversatt betyr mimring. Pam Schweitzer ansees for å være en pioner innen reminisensteater og har over 30 år erfaring og forskning bak seg. Schweitzer skriver i boken *Reminiscence Theatre – making theatre from memories* (2007) at reminisens var en relativt ny idé på starten av 1980-tallet. Hun påpeker at det ikke ble oppmuntret til å snakke om tiden som hadde vært da det kunne oppfattes som at du levde i fortiden eller var senil. Reminisensteater, som også går under navnet erindringsteater, har som formål å fremkalle minner, men også bruke minnene til å gjenscape historier som kan spilles for et publikum. Reminisens og tilbakeblikk på livet eller life review på engelsk, er to begreper som ofte kommer opp i litteraturen om bearbeidelse av egne og andres fortellinger. Reminisens er å minnes tidligere opplevelser og erfaringer. Det kan foregå i ditt eget hode, i dialog eller i grupper (Fosslund & Thorsen, 2010, s. 16-17). Reminisensteater er inspirert av muntlig fortellertradisjon, teater i undervisning, dokumentarteater og Bertolt Brecht og det politiske teateret (Schweitzer, 2007, s.14-15). En sentral faktor som bidro til å utvikle reminisensteater var den økende andelen som pensjonerte seg og en fallende fødselsrate de siste 30 årene. På bakgrunn av økt levealder og livskvalitet ble eldre mer og mer synlig, noe som gav dem muligheter til å påvirke samfunnet politisk. Til tross for at eldre har blitt mer synlige i samfunnet påpeker Schweitzer (2007) at du sjeldent vil se lærere invitere eldre inn i klasserommet for å dele av sine erfaringer. Historiene delt av eldre kan være vel så spennende som det du kan lese om i historiebøkene eller på internett, og de kan være en ressurs på flere områder, hevder Schweitzer. Reminisensteater handler om å forstå det dramatiske potensiale som ligger i historiene fra hverdagen vår (Nicholson, 2013).

I reminisensteater benyttes gjerne gjenstander fra informantens barndom eller ungdomstid i tillegg til bilder, musikk, dans og skjønnlitteratur for å fremkalle minner (Heggstad, Rasmussen & Gjærum, 2017; Schweitzer, 2007). Forestillingen som tar utgangspunkt i minnene spilles ofte for et publikum bestående av en liten gruppe, gjerne familiemedlemmer av aktørene og de som er eierne av minnene. Reminisensteater kan inneha et terapeutisk og pedagogisk element, og det som er i fokus er at de eldre skal få noe ut av det - en positiv

psykisk og sosial opplevelse (Prendergast & Saxton, 2009, s. 169).

I søket etter en bredere forståelse omkring reminisensteater ser jeg til etnoteateret, da reminisensteater er en form innenfor etnodrama og etnoteater. Saldaña, (2005, s. 2) skriver at etnodrama er en sjanger innenfor dramatisk skriving som tar utgangspunkt i narrativer fra intervjuer, dagboktekster og observasjoner. I etnoteateret kunstneriske teknikker for å omgjøre teksten som bygger på menneskers opplevelser egnet for et publikum. Teaterformen har som hensikt å undersøke menneskers erfaringer og problemer som omgjøres til et performativt uttrykk. Saldaña (2005, s. 8) påpeker hvordan etnoteateret kjennetegnes ved at det er personlig, lokalt og kontekstuell. Prosjektet kan forstås som personlig da to ulike generasjoner møtes og samtaler omkring oppvekst og barndom. Valg av spillested er i tråd med anvendt teaterpraksis som bruker andre steder enn det vi tradisjonelt forbinder med teater. Forestillingen spilles der datamaterialet ble samlet inn, og der informantene bor. Med kontekstuell tolker jeg det slik at møtene oppleves forskjellig avhengig av hvem som er til stede. Thompson (2012) belyser at ved å oppsøke mennesker som kan oppleve seg tilsidesatt gir du dem en stemme og en mulighet til å bli hørt. Lektor Stine Ellinggard fremhever at «når vi arbeider med marginale grupper, definerer vi samtidig den marginales posisjon som marginal, enten ut fra egen eller samfunnets forforståelse av det «normale» (2015, s. 15). Ellinggard (2015) poengterer at det er viktig å være bevisst på hvilke individuelle og kollektive prosesser som settes i gang i arbeid med et anvendt teaterprosjekt. Nicholson (2013) problematiserer maktposisjonene som kan oppstå når du velger gi en stemme til noen, uten at vedkommende vedkjenner seg å være marginalisert. Saldaña (2005, s. 2) tar opp andre sentrale poeng i arbeidet med etnoteater og peker på dilemmaet om hvordan ivareta informantens historie, men på samme tid skape en forestilling egnet for et publikum. I følge Saldaña tillates det å blande fiksjon og fakta, som han omtaler som faksjon, men skal fortsatt være bevisst på og forsiktig med å ta seg for store kunstneriske friheter (2011, s. 2 og 99).

Nicholson (2015) står bak artikkelen *The Performance of Memory: Drama, Reminiscence and Autobiography*, hvor hun trekker frem sine opplevelser og erfaringer med reminisensteater. Fokuset til Nicholson (2015) i prosessen lå på lokalsamfunnet og det sosiale, mer enn på det terapeutiske. Hun hadde på forhånd ikke gjort seg opp så mange tanker om hvilken effekt dette kunne ha på de eldre. Hun problematiserer også at hun brukte de eldre som en ressurs, og tok de eldre litt for gitt. Nicholson var opptatt av hvordan elevene arbeidet med historiene, interessert i hvordan prosessen inviterte de til å utforske grensen mellom det faktiske (det

sanne) og det kunstneriske, hvem som eide historien, og hvordan iscenesette noe du ikke eier, noe som ikke er ditt. Nicholson (2015) skriver konseptet «kroppen som et arkiv», som betyr at vi lagrer livene våre performativt, nemlig at vi kan gå tilbake til historiene og huske følelser og erfaringer. Dette er tilfelle ved muntlig fremført fortelling, der skuespillerne tar del i fortellingene fysisk og emosjonelt, kognitivt og verbalt. Ved å dramatisere og presentere egne og andres historier, ta del i og fremføre de, blir det en del av din levde erfaring. På den måten blir du en *arkivist*, ifølge Nicholson (2015).

### **3.2.2 Tidligere arbeid og forskning i feltet**

Forskning på anvendt teater og reminisensteater er på ingen måte en ny praksis. I en artikkel fra 2012 svarer professor Rikke Gürgens Gjørnum at reminisensteater anses for å være et nyskapende prosjekt i Norge og unikt med tanke på hvordan undervisning, kunst og forskning kombineres. Året etter satte Gjørnum opp en forestilling som baserte seg på samtalestunder med eldre. Etter intense øvingsgrupper ble forestillingen vist av teatergruppen bestående vernepleierstudenter, eldre amatørskuespillere og barn

I artikkelen *Humanistisk og estetisk omsorg* (2016) av Rikke Gürgens Gjørnum og Henny Kinn belyses forskning på reminisensteater. Gjørnum & Kinn (2016, s. 7) løfter fram den samfunnsmessige gevinsten ved en felles møteplattform som skaper tilhørighet, tillit og nettverk. Generasjoner lærer av hverandre gjennom estetisk erfaring ved å lytte, spille ut, leve seg inn i og tolke historiene som blir delt.

Nicholson har lang erfaring med å jobbe med reminisensteater. Et av eksemplene hun trekker frem i sin artikkel var et samarbeidsprosjekt mellom studenter og eldre med demens. Temaet for prosjektet var «hjem.» Studentene lagde småsekvenser hvor de inkorporerte gjenstander som representerte deres hjem. Dette var gjenstander som såpe, ølflaske, leketøy og en knust kopp. Etter forestillingen fikk de eldre kjenne på, lukte og smake på gjenstandene. Målet var at symbolikken til gjenstandene kunne snakke på tvers av generasjoner som kunne stimulere beboerens minner fra sine egne barndomshjem. Flere av beboerne åpnet seg for delte historier, hvor blant annet en dame fortalte den samme historien flere ganger om da hun snek seg ut på kvelden og møtte «gutta» i skogen. Et 70 års aldersspenn virket å være visket ut da studentene og beboerne utvekslet sminketips (Nicholson, 2011, s. 52).



Sosiologen Trine Fosslund og psykolog og professor Kirsten Thorsen peker på hvordan det har blitt en økende interesse for livshistorier blant forskere i undervisnings- og i tjenesteapparatet. Fosslund og Thorsen (2010, s. 144-145) viser til forskningsarbeid som ble gjort på 1960-tallet om forståelse av minneaktivitetens funksjon. Det viste seg at eldre som brukte mye tid på å minnes mestret hverdagslige aktiviteter bedre, var mer engasjert i sine omgivelser, hadde flere sosiale kontakter, var mer selvstyrt, mer engasjert i sin nåtid og fremtid, sammenliknet med de som sjelden eller aldri gjorde det.

### **3.3 Devising theatre**

I utviklingen av reminisensteaterprosjektet har elevene og jeg arbeidet «devised». Cecilie Haagensen oversatte begrepet devised theatre i sin masteravhandling til egenskapt teater, og peker på at begrepet dukket opp på den norske teaterarenaen tidlig på 2000-tallet (Aune & Haagensen, 2018). «Devise» betyr å finne opp, eller tenke ut. Egenskapt teater innebærer at man ikke tar utgangspunkt i et ferdig manus, men heller baserer produksjonen på deltakernes ideer, interesser eller sekundære (lånte) erfaringer. (Aune & Haagensen, 2018; Kerrigan 2001; Oddey, 1996).

Det refererer ikke til noen enhetlig estetisk form eller sjanger, men heller en rekke ulike estetiske og dramaturgiske uttrykk (Aune & Haagensen, 2018, s. 181) Egenskapt teater viser ikke til en bestemt oppskrift, men kan sees på som en rekke demokratiske arbeidsmetoder som skapes underveis i arbeidet med forestillingen. Fremveksten til «devised» eller egenskapt teater har røtter tilbake til avantgarden på 1920-tallet med fremveksten av dadaismen og surrealismen (Govan, Nicholson & Normington, 2007). Den etableres videre i neo-avantgarden på 1950-tallet, men skyter for alvor fart i den vestlige verden på 1960 og 1970-tallet, i tråd med store endringer i det vestlige samfunnet (Heddon, gjengitt i Aune & Haagensen, 2018). Aune og Haagensen (2018) er opptatt av å ha tydelig inndeling av de ulike fasene i arbeidsprosessen for å sikre fremdrift, kreativitet og for å ha oversikt i arbeidet med egenskapt teater. Jeg har valgt Aune og Haagensen (2018) sin modell for faseinndeling av egenskapt teater for å strukturere arbeidsprosessen med reminisensprosjektet i empirikapittelet. Der vil jeg også trekke frem de sentrale aspektene innad i hver fase fortløpende.

Professor i visuell kultur Alison Oddey har over 30 års erfaring i å undervise på høyere utdanning samt skrevet og publisert en rekke artikler om visuelle kunstarter og moderne forestillingspraksiser. I boken *Devising Theatre – a practical and Theoretical Handbook* undersøker Oddey (1996) ulike teaterpraksiser hvor hun vurderer målgruppen og målet dikterer utviklingsprosessen. Boken er også ment som er verktøy som skal bistå teatergrupper ved å tilby ideer og øvelser for å bidra til eksperimentering og utforskning. Et relevant eksempel Oddey trekker frem i boken sin er teatergruppen Age Exchange. Teatergruppen arbeider ut fra minner delt av pensjonister og har til hensikt å forbedre livskvaliteten til eldre og løfter frem verdien av minner både for den yngre og eldre generasjonen. I disse prosjektene følger pensjonistene prosessen og øvingene og kommer med sine innspill underveis i utviklingen (Oddey, 1996),

Professor i drama og teater Bjørn Rasmussen (2013, s. 35) reiser noen sentrale og relevante problemstillinger i arbeid med produksjonsprosessen som jeg ønsker å diskutere i forhold til min teaterpraksis. Rasmussen fremhever hvordan en kunstpraksis blir uinteressant og skiller seg fra den estetiske erfaringen hvis den blir underlagt kontroll, og deltakerne ikke får ha påvirkning på materialet. Hvordan er det mulig å tilrettelegge kunstfagdidaktisk for relasjonelle erfaringer? Videre stiller han spørsmålet om hva er den kunstfagdidaktiske konsekvensen av at prosessen skal være dannede for eleven, og ikke i første omgang for kunstfaglæreren og publikum? Danning er et begrep knyttet til filosofi og pedagogikk. Med begrepet danning støtter jeg meg til teoretikeren Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1999) som hevdet at mennesket utviklet seg igjennom kritisk og utforskende tenkning i møte med historie, kultur og språk og individer. Hegel forklarer hvordan danningen skjer gjennom en dialektisk prosess hvor individet må være i stand til å forestille seg å være en annen, og betrakte seg selv utenfra, for å forstå hvordan du selv blir oppfattet av omverdenen. Den tyske filosofen Immanuel Kant understreket hvordan dannelsesreisen aldri har et endestopp da det alltid vil dukke opp nye problemstillinger individet må ta stilling til (Hegel, 1999).

### **3.4 Muntlig fortelling**

Siden forestillingen ungdommene laget var basert på beboernes fortellinger, og noen av innslagene i forestillingen ble fremstilt som en muntlig fortelling, har jeg valgt å se på ulike fortellerperspektiver for å understøtte diskusjonen. Dette underkapittelet har til hensikt å belyse noe jeg senere vil drøfte som en utfordring i diskusjonskapittelet. Førstelektor og

fortellerkunstner Mimesis Heidi Dahlsveen skriver (2019, s. 5) at det er mange mennesker som har behov for å høre historier. Hun skaper et bilde av verdenssituasjonen og peker på at vi ikke behøver murer, men broer, hvorpå fortellinger kan fungere som disse broene. «Den fører deg fra det som har skjedd til det øyeblikket hvor det fortelles; det er en bro fra øre til munn, fra menneske til menneske og fra én kultur til en annen» (Dahlsveen, 2019, s. 5). Sæbø (1998, s. 229) skriver at opplevelser får betydning når en får lov til å fortelle dem til andre, og ved å fortelle bidrar det til at man «rydder» i opplevelsen. Muntlig fortelling som kunstform foregår her og nå i møte mellom forteller og lytter. Videre viser Dahlsveen (2019, s.7) til begrepet muntlig fortellerkunst som kan forklares med at noen deler en historie uten å støtte seg til manus eller en bok og forteller og lytter befinner seg på samme sted til samme tid. Muntlig fortellerkunst oppstod i USA og Europa på 1980-tallet, og defineres som en egen kunstnerisk uttrykksform hvor fortelleren er opptatt av å fremme en bestemt intensjon ved å ta i bruk estetiske virkemidler. Det er mange teorier om fremveksten av den muntlige fortellerformen. En forklaring er at kunstnerne trakk seg ut fra teatrene da de mente den muntlige fortellertradisjonen hadde en mer autentisk tilnærming til sammenlikningen av det «falske» uttrykket fra de tradisjonelle teatrene (Dahlsveen, 2010; Maguire, 2015).

En god og vellykket fortelleropplevelse kjennetegnes ved at du holder lytterens oppmerksomhet og interesse. Kommunikasjon er av elementene fortelleren bør ha ferdigheter i. Språket kan være verbalt og nonverbalt. Fortelleren fokuserer på ord, rytmer, pauser og gester. Dahlsveen (2019) understreker viktigheten av fellesskapet og god kjemi fra første møte mellom forteller og lytter, hvor det er fortellerens ansvar å legge til rette for at dette kan skje. Dahlsveen (2019, s.16) løfter frem lytterens rolle og peker på at det kreves fokus og konsentrasjon og evne til å fantasere fra lytteren. Dahlsveen (2010, s. 23) påpeker hvordan fortellersituasjonen påvirkes av en rekke faktorer, stedet fortellingen blir fortalt, tiden på døgnet og hvilket publikum som er til stede.

Fortellinger springer ut av en narrativ struktur som allerede finnes i menneskelig erfaring. Det finnes i hovedsak to ulike varianter av personlige fortellinger; fortellinger om det man har opplevd selv, og fortellinger om det andre har opplevd. Hodne (et al., 1981, s.43) refererer til disse to som: førstehåndsberetninger og annenhåndsberetninger. Førstehåndsberetninger er fortellinger om eget liv, og blir gjerne omtalt som jeg-fortellinger. Dahlsveen (2010, s. 105) viser til hvordan en forteller kan «stjele» andres historier ved å gjøre seg selv til hovedrollen. En annenhåndsberetning er gjengivelse og videreformidling av en annen person sine historier

(Hodne, 1981, s. 43). Dahlsveen (2019, s. 97). peker på en av utfordringene ved å jobbe med andres fortellinger hvor de blir gjenkjennbare for andre. En annen utfordring er at informanten ikke anser sitt eget liv som spennende nok, eller at de ikke husker fra sin egen barndom. Dette forklares med at vedkommende ikke er trygg nok på materialet. Dahlsveen løfter frem skillet mellom å jobbe med sin egen fortelling som du har eierskap og råderett over. Spørsmålet som dukker opp, er om hvor vidt vi tør å bruke fiksjonens grep når vi bearbeider andres materiale.

I boken *Storytelling in Participatory Arts with Young People* (2020) forsøker forfatter og Catherine Heinemeyer å samle to verdener; anvendt teater og fortellerkunst. Hun påpeker at i England, så vel som i andre land, arbeider fortellere med anvendte teaterutøvere i ulike miljøer innenfor skole, ungdomsgrupper og andre samfunnslag. Heinemeyer gjengir Mike Wilson (2006) og Thomas Maguire (2015) som løfter frem kvalitetene i fortellerkunst og anvendt teater. De påpeker verdiene og styrkene som begge praksisene innehar, og avviser samtidig at det er et skille mellom dem. Begge har til hensikt å skape økt livskvalitet og gir rom for handlefrihet og uttrykksformer. Heinemeyer (2020, s.11) hevder at fortellerkunst kan dra nytte av den kritiske bevisstheten som finnes i anvendt teater, mens anvendt teaterutøvere kan se til historiefortelling og «story knowing» om hvordan historier fungerer. Story knowing kan betegnes som kunnskap som er skapt gjennom historieutveksling, hvorpå kunnskapen dannes både i fortelleren og mottakeren. Ved å dele fortellinger vil de ovennevnte få en bredere forståelse av egne historier i lys av andres. Mottaker og forteller kan være fra forskjellige aldersgrupper da det er fortellingene som deles og ikke alderen som legger føringer for opplevelsen (Heinemeyer, 2020). Jeg vil trekke frem en forskningsartikkel som peker på hvordan fortellerkunst har bidratt til å forbedre medisinske studenters holdninger til mennesker med demens. Undersøkelsen ble gjennomført av 22 medisinstudenter i samarbeid med mennesker med demenssykdommen. Med funnene avdekket de blant annet at historieformidling skapte ro og trygghet hos menneskene med demens og at gjennom fortellinger åpnet man for kreativitet og flere samtaler. I tillegg kunne fortellingene skape ny forståelse som kunne påvirke utviklingen av fremtidig pasientbehandling (George, Stuckey & Whitehead, 2012).

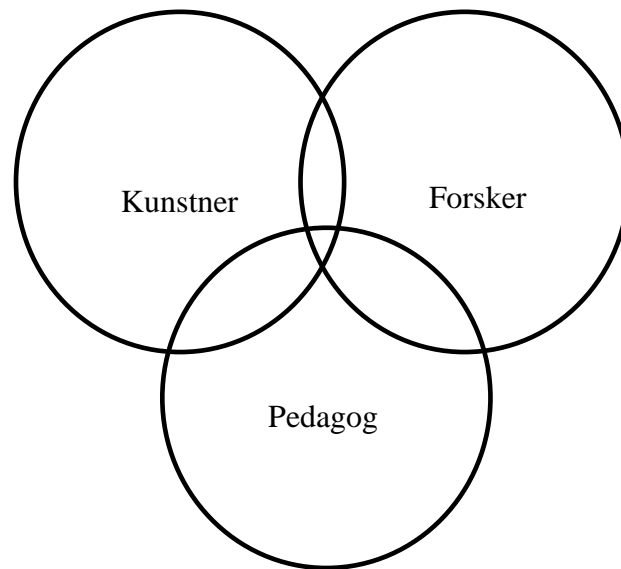
## **4.0 Fra en idé til en forestilling**

Med dette kapitlet ønsker jeg å synliggjøre prosessen fra en idé frem til forestillingen som fant sted den 11. desember 2019. Jeg vil innledningsvis presentere rammefaktorene og forutsetningene som har gjort seg gjeldende for prosjektet. Cecilie Haagensen og Vigdis Aune (2018) har laget en faseinndeling for egenskapt teater som jeg har valgt å bruke for å strukturere reminisensteaterprosessen ved å peke på hva som ble gjort i de ulike fasene. Avslutningsvis vil empirikapitlet være med på å danne grunnlaget for drøftingen når det gjelder utfordringer jeg og elevene møtte ved å gjennomføre dette prosjektet.

### **4.1 Rammefaktorer og forutsetninger for prosjektet**

Rammefaktorer har med omgivelsene rundt undervisningen å gjøre. Det er de forholdene som på ulike vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Tid ansees som en viktig rammefaktor (Hiim & Hippe, 2010). Undervisningen startet opp 5. september 2019 og varte til og med 19. desember 2019. Undervisningen var fra klokken 14.15-15.45, og utgjorde i sin helhet 21 klokketimer. Da vi var to sal og scenegrupper som hadde undervisning parallelt, benyttet vi oss av et baserom med tilhørende fem grupperom som arbeidsrom. I samarbeid med skolen og sykehjemmet organiserte jeg et møte mellom elever og beboerne som utgjorde 2 timer. Rommet forestillingen skulle vises i var kafeteriaen på sykehjemmet, da det var mest hensiktsmessig med tanke på størrelse og at vi møtte beboerne der de var. Kafeteriaen var utstyrt med piano og lydanlegg. Det foreligger ingen økonomisk ramme for prosjektet så det ble kun anvendt disponibelt materiell.

Deltakerens forutsetninger tar utgangspunkt i at elevene har ulike forventinger, kunnskaper, erfaringer og evner (Hiim & Hippe, 2010). Elevgruppen i sal og scene bestod av 12 elever, da jeg var inne i det som da var 8. klasse. Jeg hadde altså jobbet med disse elevene tidligere. Den største utfordringen jeg så i møte med prosjektet var tiden vi hadde til rådighet. Jeg har tidligere jobbet som lærer i sal og scene ved en annen skole, men der var vi to lærere om jobben. I løpet av høsten og i prosessen ble jeg bevisst på de ulike rollene jeg skulle sjonglere mellom og utfordringen rundt hvilken rolle som skulle veie tyngst. Modellen nedenfor illustrerer de forskjellige hattene jeg vekslet imellom.



Figur 3: Modell «roller og funksjoner» (Rasmussen & Gjørnum, 2017, s. 80).

Professor i drama og teater Lise Hovik (Rasmussen & Gjørnum, 2017) viser til sin forskningsreise «Rød Sko Savnet», hvor hun hadde ulike roller gjennom den kunstneriske prosessen. På lik linje med Hovik har jeg også hatt tre ulike roller i utforskningen. Som kunstner har jeg vært idéutvikler, inspisient og regissør. Som pedagog har jeg vært læreren deres i sal og scene som må dokumentere arbeidet underveis da elevene skal ha en karakter i faget. Til slutt som forsker har jeg vært masterstudent som må innhente datamateriale i form av å være observatør og reflekterende praktiker. Hovik forklarer at ved første øyekast kan det se ut til at man har en fot innenfor praksis som kunstner og pedagog, og en fot i teori (forsker). Hovik poengterer hvordan teori og praksis alltid henger sammen, og uavhengig av hvilken fot du står på er du avhengig av hele kroppen for å holde balansen. Å trekke skillelinjer mellom de ulike rollene vil være uten hensikt og kan skape unødvendige hinder ifølge Hovik. (Rasmussen & Gjørnum, 2017). Dette poenget ønsker jeg å se nærmere på i diskusjonsdelen.

## 4.2 Prosessen

I dette kapitlet ønsker jeg å vise leseren hvordan det egentlig gikk i prosessen til elevene med å lage reminisensteater. Jeg har valgt å støtte meg til Cecilie Haagensen sin modell for egenskapt teater for å strukturere og inndele de ulike fasene i prosjektet. Her trekker jeg frem sentrale hendelser, observasjoner og refleksjoner som har oppstått i løpet av prosessen. Det vises også til øvelser og sitater fra elevene og meg. Med *øvelse* støtter jeg meg til Gavin Boltons (1981) forklaring av begrepet øvelse som dramatisk aktivitet. Avslutningsvis viser jeg til elevenes evalueringer hvor de trekker frem hva de opplevde som utfordrende, samt mine observasjoner og refleksjoner.

### 4.2.1 Startpunkt og idéutvikling

I det første møtet med klassen ble jeg gjort oppmerksom på at det ikke var 12 elever som jeg hadde hatt før sommeren da de gikk i 8. klasse. Elevgruppen hadde vokst til 50 elever som nå skulle fordeles på to lærere, meg og en til. Dette innebar at jeg skulle undervise 25 elever som skulle ta del i mitt masterprosjekt.

I den første undervisningsøkten hadde vi fokus på å bli bedre kjent gjennom ulike teaterøvelser. Jeg lærte meg de fleste navnene etter første timen da jeg tidligere har fått erfare hvordan det kan påvirke statusen min som lærer hvis du tilkaller elevene med «du», eller «du i den hvite genseren.» Jeg er også av den oppfatning at elevene føler seg mer sett ved at du kjenner dem på navn. Etter noen teaterøvelser satte elevene seg ned, og fikk se et nærbilde av en eldre dame på tavla. Elevene fikk ett minutt til å tenke for seg selv hva de så på bildet. Da minuttet var over fortalte de at de så «en dame, briller, rynker og gammel.» Tanken bak å åpne med dette bildet var i hovedsak for å vekke nysgjerrighet og starte en indre tankeprosess hos elevene. Jeg ønsket å holde på spenningen og ikke avsløre med en gang at vi skulle besøke det lokale sykehjemmet og intervju beboerne der.

Jeg har ikke tenkt å dele med dere helt riktig enda hva vi skal gjøre. Jeg kan si så mye som at det finnes ikke noe manus, for det skal dere lage selv. Dere skal også få hjelp til å lage manuset. Men hvem dere skal få hjelp av, det vil jeg heller ikke si helt enda (Udnæs, 2019).

Flere av elevene ble nysgjerrige og jeg skulle gjerne holdt på nysgjerrigheten enda litt lenger, men ettersom vi skulle besøke sykehjemmet to uker senere var det nødvendig å forberede elevene på intervjuet og møtet med beboerne. Allerede første uken kjente jeg på hvordan tiden var knapp med tanke på det vi skulle igjennom. Aune og Haagensen (2018) forklarer at i denne fasen kartlegges gjerne de ulike ferdighetene til deltakerne og forventningene deres. I den første undervisningsøkten forsøkte jeg å danne meg et bilde av hva elevene hadde gjort tidligere, og hva de hadde lyst til å bidra med inn mot forestillingen. De aller fleste var interessert i skuespill og å skrive tekster. Halve jentegruppa ville lage dansekoreografi, mens ei var interessert i å synge. Som en inngang til arbeidet ønsket jeg å dele en personlig historie med elevene om den gang jeg fant meg en ny venn på et loft på folkehøgskolen.

I 2012 fant jeg et gammelt klassebilde på loftet på skolen jeg gikk på, hvor det var en mann som fanget oppmerksomheten min, Erling Syversen. Erling hadde gått på samme folkehøgskole som meg – for 64 år siden. Navnet hans hang ved meg resten av dagen og jeg bestemte meg for å google ham. Og jeg fant et telefonnummer. Jeg sendte ham en melding i visshet om at jeg mest sannsynlig ikke ville få noe svar. «Hei Erling. Jeg kom over klassebildet deres fra 1947 på loftet på \*\*\*\*\* folkehøgskole. Må si du var helt klart den kjekkeste eleven i ditt kull. Mvh Charlotte Udnæs, elev 2012-kullet.» To dager senere fikk jeg en telefon fra en hyggelig mann på 85 år fra Trøndelag, og fra den dagen av ble vi brevvenner (Udnæs, 2019)

Timen fortsatte med at jeg delte historien om brevvennen min, Erling på 90 år, for så å fortelle om prosjektet vi skulle i gang med. På slutten av den første dagen valgte jeg å vise dokumentarserien *Helene sjekker inn* (2016), hvor journalisten Helene Sandvig flytter inn på et sykehjem. Hensikten med dokumentaren var å gi elevene en liten pekepinn på hva som kunne vente dem da vi skulle besøke det lokale sykehjemmet. Det er en hendelse i «Helene sjekker inn» som jeg ønsker å trekke frem. Beboerne sitter rundt bordet for å spise frokost og det er et anspent forhold mellom tre av dem. Den ene damen føler seg utestengt da de to andre beboerne ikke orker å høre på henne da hun lider av demens. Det trekkes frem i den generelle lærerplanen at dersom man skal jobbe med noe nytt, er det viktig å forankre det til noe eleven allerede er kjent med (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den scenen, og dokumentaren generelt, tegner et bilde av utfordringene og gledene til beboerne som nødvendigvis ikke er så ulike fra ungdommenes. At eldre på lik linje med unge også jobber med å passe inn, og med å finne sin plass. Helt på slutten av timen fikk elevene endelig høre hva de skulle gjøre, og hvem som skulle være de hemmelige medhjelperne for å utarbeide manus, nemlig beboerne på det lokale sykehjemmet. Aune og Haagensen (2018) påpeker at det kan oppstå utfordringer



når det ikke er noe ferdigskrevet manus eller en tydelig retning. Nedenfor har jeg trukket ut to eksempler fra loggboken til elevene om deres refleksjoner rundt prosjektet:

Dersom jeg forstod spørsmålet riktig synes jeg at det er et kreativt og ekstremt spennende forslag. Jeg tror virkelig det kan bli et gøy oppdrag, og tror at resultatet blir bra (elev D, 05.09.19).

Først ble jeg litt glad fordi vi skal snakke med noen som har opplevd så mye og som levde i en annen tid enn det vi gjør og jeg blir glad fordi jeg vet de blir glade fordi de er veldig ensomme der (elev, L, 05.09.19).

På bakgrunn av refleksjonene til elevene tolket jeg det slik at elevene opplevde oppgaven som annerledes, men likevel spennende. Ved siden av undervisningen så utviklet jeg en tidsplan for prosjektet og formulerte vurderingskriterier som jeg nøye gikk igjennom med elevene:

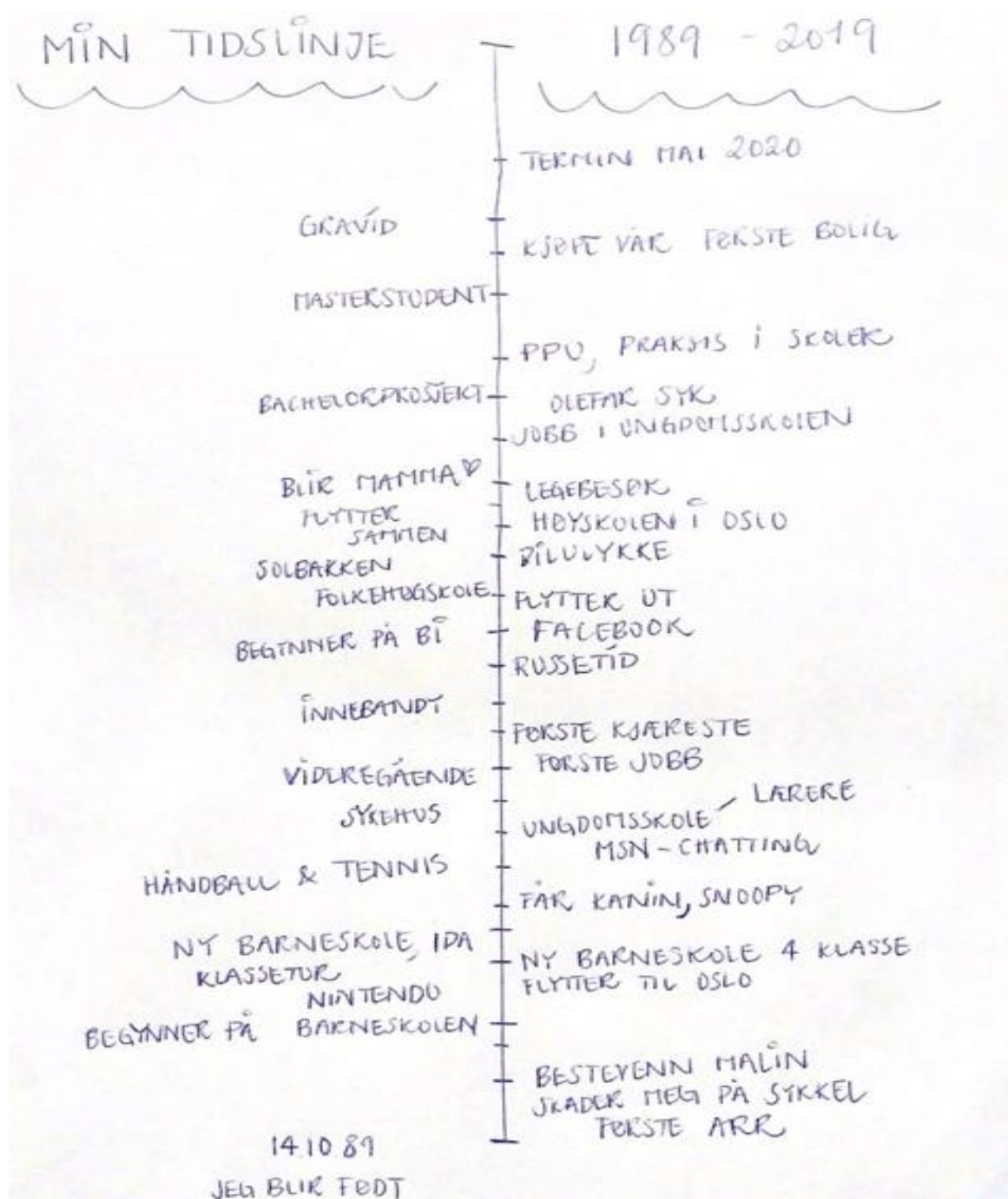
<b>Prosesen:</b>	<b>Visning:</b>	<b>Annet:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Samarbeide i grupper</li> <li>✓ Komme forberedt til timene</li> <li>✓ Skrive logg etter hver time (ha alltid med penn og papir)</li> <li>✓ Lage spørsmål og gjennomføre intervju</li> <li>✓ Behandle informantens historie med verdighet</li> <li>✓ Omdanne intervjuteksten til et scenisk uttrykk</li> <li>✓ Kunne variere sceniske uttrykk og begrunne valgene du/dere tar</li> <li>✓ Gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gå inn i rolle (tilstedeværelse)</li> <li>✓ Snakke høyt og tydelig</li> <li>✓ Evne til å kunne improvisere hvis noe uventet oppstår</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Komme tidnok, legge vekk mobil og vesker når timen starter.</li> <li>✓ Timen er fra kl. 14.15-15.45.</li> <li>✓ Må du gå tidligere, gi beskjed før timen starter.</li> </ul>

Figur 4: Vurderingskriterier som ble satt i sal og scene høsten 2019

Elevene fikk sin egen perm med vurderingskriteriene og en tidsplan som viste hva de trengte å forberede til hver time. Da jeg i tillegg til å være lærer også skulle 'forske' på elevene måtte jeg, i henhold til NSD (referansenummer: 200237, vedlegg 1), lage et skriv for å informere foreldrene og få deres godkjenning til å gjengi elevene i masteroppgaven min. Jeg utformet også et skriv til beboerne på hjemmet hvor jeg presenterte prosjektet og ba om deres samtykke til å delta i prosjektet. I denne fasen fikk jeg også organisert forestillingsdato, samt besøkt hjemmet og presentert prosjektet for både ansatte og beboerne på sykehjemmet.

#### ***4.2.2 Materialutvikling***

Aune og Haagensen (2018) belyser at i denne fasen ligger fokuset på å jobbe med videreutvikling av ideene fra forrige fase. Deltakerne vil arbeide med å forstørre eller forminske elementene fra foregående fase. I denne fasen bestemmes det gjerne hvilke roller de ulike deltakerne skal ha. Noen har kanskje funksjonen som regissør eller ansvar for å lage koreografier. Haagensen gjengir Vygotsky (2018, s. 191) som viser til at konkret utprøving av ideer er nødvendig for å få en progresjon i arbeidet. En studie av britiske strykekvartetter viser for eksempel at de mindre gode kvartettene brukte mye mer tid på å diskutere istedenfor å spille på øvinger, sammenlignet med de gode kvartettene (Murnighan, Conlon & Murnighan, 1991, gjengitt i Aune & Haaagensen, 2018, s. 191). I denne perioden arbeidet vi med intervjueteknikk, og vi snakket om hva som kunne være gode spørsmål å stille. Tematikken for intervjuet var oppvekst og barndom. I forberedelsen til møtet hadde elevene utarbeidet sin egen tidslinje hvor de hadde tegnet inn viktige hendelser fra de var født og frem til i dag. Jeg viste tidslinjen min for å gi elevene et innblikk i eksempler på store og små begivenheter i løpet av livet mitt så langt.



Figur 5: Min tidslinje.

Flere av elevene uttrykte at det ikke hadde skjedd noe spennende, og at det meste dreide seg om ulike fritidsaktiviteter de hadde gått på eller om da de fikk et nytt kjæledyr. Ved å se på min egen tidslinje kan jeg forstå frustrasjonen til elevene da også min tidslinje bestod av oppramsing av ulike skoler, og fritidsaktiviteter de første årene, og i årene etter for øvrig. Hensikten med øvelsen var å få elevene til å betrakte sitt eget liv så langt og å være en

inngang til å jobbe med intervjueteknikk.

Ettersom elevene er 14 år, utviklet vi tegneøvelsen, med tanke på at intervjuobjektene ville være en god del eldre. Derfor gikk elevene inn i rollen som 80-åringer. De skulle tegne tidslinjen frem til 80 år, og fylle inn hendelser elevene trodde ville skje gjennom livsløpet deres. Jeg forutså at enkelte elever ikke ville ta øvelsen på alvor så jeg presiserte at vi skulle fokusere på positive og realistiske hendelser, og at ingen dør i løpet av tidslinjen sin. Videre skulle elevene presentere tidslinjen for hverandre i grupper. Så var det opp til gruppen å velge ut én hendelse fra tidslinjen til en i gruppen, og omforme hendelsen til et scenisk uttrykk. Dette var en øvelse jeg har gjort tidligere med videregående skoleelever, og som jeg opplevde at fungerte svært godt. Da går informantene, altså opphavskilden inn som regissør. Gruppen viser sin versjon av hendelsen, og regissøren retter på gruppen dersom det er noe som ikke stemmer. «Nei, hun har mye lysere stemme.» «Han hadde trønderdialekt.» Med ungdomsskoleelevene var jeg litt uklar i rollen til regissøren, så noen av gruppene fikk ikke rettet opp i scenen sin underveis. Jeg opplevde også at flere av elevene vegret seg for å vise scenen sin for resten av klassen. I forkant av besøket hadde elevene utarbeidet hver sin intervjuguide med spørsmål som jeg måtte godkjenne. Vi reflekterte rundt hva som var greit og hva som ikke var greit å spørre om, og om fordelene av åpne spørsmål fremfor lukkede. Noen elever slet litt med å ta det på alvor og lurte på om man kunne spørre «er du dement?» Det var viktig å få pratet ut om dette på forhånd da jeg ikke fikk observert alle gruppene like godt på sykehjemmet.

Litt ut i denne fasen ble jeg gjort oppmerksom på at elevgruppen jeg underviste ikke bestod av elever fra bare tre ulike klasser (A, B, og C), men elever fra ni ulike klasser. Skolen er en baseskole med tre baser hvor det er tre klasser på hver av basene. Da forstod jeg hvorfor enkelte av elevene hadde tydelige utfordringer med å vise arbeidet sitt foran andre. Uken etter prøvde jeg på å bryte opp og flytte fokuset bort fra arbeidet med scenen og heller leke oss litt. Jeg startet med molekylleken, hvor elevene løper rundt og må danne grupper basert på tallet jeg roper ut. På denne måten håpet jeg vi fikk dannet nye grupperinger før vi gikk i gang med ulike øvelser. Første øvelsen gikk ut på at jeg skulle kaste ut et ord som «hest» og de på fem sekunder skulle lage en hest med seg selv og kroppene deres. I utgangspunktet var det egentlig ikke lov til å prate, men med tanke på hvor nytt improvisasjon var for mange var det å snakke sammen en viktig forutsetning for å gjennomføre oppgaven. Jeg gav poeng til den beste «hesten» og jeg fortsatte med nye ord. Neste øvelse gikk ut på at jeg skulle si et ord og de

skulle sammen i gruppe lage lyden til ordet, som for eksempel «bilkræsje». Her fikk også den beste lyden poeng. Det vekket et konkurranseinstinkt hos enkelte elever, mens hos andre ble det en del fnising og virket å synes det var flaut.

#### **4.2.3 Utforming og strukturering av materiale**

I denne fasen arbeides det med å komponere sekvenser og skape en helhet på forestillingen. Aune og Haagensen (2018, s. 193) kaller dette for ryddefasen hvor man går fra åpen til lukket fase. Jeg leser det som at fokuset ligger på å ta valg, som også innebærer å velge bort. I løpet av denne perioden blir rollefunksjonene tydeligere gjerne i form av hvem som har ansvar for kostymer, scene, lys og lyd. Johnstone (2006) er opptatt av at hvis man merker at noe mangler i forestillingen i denne fasen, bør man finne en struktur og nøkkelementer av scenen man mener mangler, for så å improvisere frem «more good stuff along similar lines» (Johnstone, 2006, s. 21-22).

Den 26.9. reiste vi sammen til sykehjemmet for å gjennomføre intervjuet. Elevene hadde fått fri fra ordinær undervisning slik at vi hadde et lite slingringsmonn da det var vanskelig å si nøyaktig hvor lenge intervjuet ville vare, spesielt med tanke på at jeg ikke hadde et helt klart tall på hvor mange beboere som ønsket å delta. Vi samlet inn telefoner og elevene måtte skrive under på en taushetserklæring. På intervjudagen satt elevene og jeg spredt sammen med informantene inne i kafeteriaen.

Jeg synes det var litt stressende først. Jeg var litt redd for å si noe feil, men jeg synes hun jeg intervjuet var hyggelig. Så det var ganske lett å snakke med henne, men det var litt vanskelig å få en spennende historie fra henne. Det så ikke så veldig fint ut der, men det var ikke veldig ille heller (elev H, 26.09.19).

Den ene informanten inviterte to av elevene med på rommet sitt og jeg ønsket å være til stede med tanke på elevenes sikkerhet. På veien tilbake til skolen gjorde jeg elevene oppmerksomme på at enkelte av historiene ikke skulle deles videre da det var et ønske fra informantens side. Neste undervisningsøkt etter høstferien samlet vi oss for å dele historiene elevene husket. Mens de to elevene gjenforteller om sitt møte med informanten, informanten som hadde delt flere alvorlige hendelser, så avbryter en annen elev og sier «ble hun ikke voldtatt også da»? Dette var en av hendelsene informanten ikke ønsket at skulle bli spredd videre. Schön (1987) kategoriserer dette for experience of surprise, som handler om hvordan

man velger å opptre når noe uventet oppstår, reflection-in-action. Veien derfra var å sette av tid til å reflektere sammen med elevene hvorfor historiene hadde spredd seg når dette ikke var ønskelig fra informantens sin side, men også hvorfor vi trodde at nettopp den historien ikke skulle spres videre. Når det gjelder nettopp denne hendelsen har jeg brukt mye tid på å se tilbake på om jeg handlet rett. Hendelsen vil utdypes nærmere i diskusjonskapitlet.

Uken etter intervjuet besøkte jeg sykehjemmet igjen for å snakke om hvordan beboerne opplevde møte med elevene. Nedenfor trekker jeg frem en av beboernes synspunkter:

De var meget godt forberedt. Stilte spørsmål etter ark de hadde med seg. Stilte mye spørsmål om gamle dager, om hva jeg gjorde de og de dagene. Det var litt vanskelig å huske. (...) Men jeg fortalte de at jeg levde i en tid hvor vi ikke fikk sukker på grøten, for etter krigens dager så var ikke det lett å få. Vi hadde merker, rasjoneringskort som det het den gangen (beboer, 02.09.2019).

Etter å ha gjennomført intervjuet transkriberte elevene materialet og sendte transkripsjonen til meg på e-post. I plenum delte elevene hva de hadde fått høre av beboerne. Noen av elevene uttrykte frustrasjon over at det ikke var én tydelig hendelse som de kunne jobbe ut ifra. Noen av elevene hadde snakket med beboere som hadde mye på hjertet, mens andre elever hadde snakket med noen som gjentok det samme igjen og igjen, og noen som nesten ikke hadde sagt noe i det hele tatt.

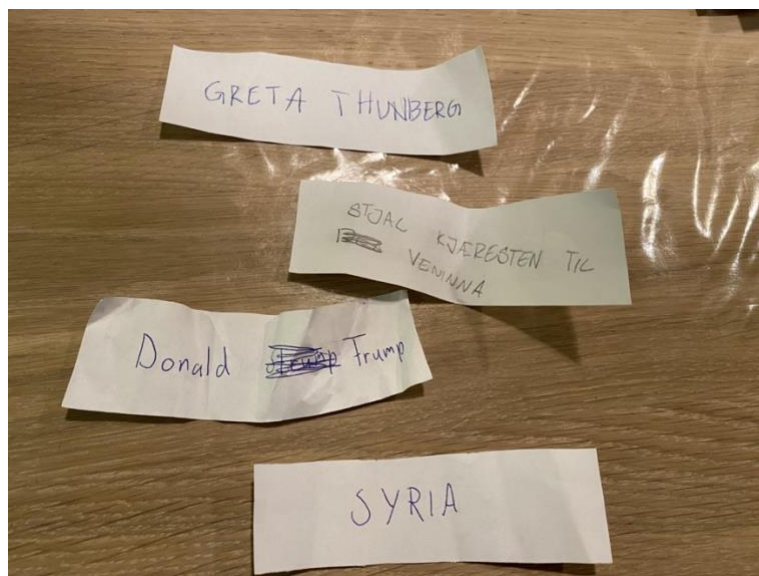
Hun hadde ikke noe spennende som hadde skjedd i livet sitt hun. Hun hadde en bror, og var eller er veldig kristen. Så fikk hun ikke den jobben hun ville ha fordi hun var jente. Så hun fikk ikke servitørjobben, men ble sykepleier i stedet. Det er ingenting her vi kan bruke (elev P, 03.10.19).

Elevene gikk tilbake til intervjuguiden de hadde laget. Kanskje var det spørsmålene som ikke var «gode» nok, eller at man hoppet for fort videre til neste spørsmål i stede for å spørre ut om flere detaljer omkring en bestemt hendelse. Flere opplevde at de var for «låst» til intervjuguiden i stedet for å la samtalen flyte. Mens noen av gruppene var opptatt av å lage et ferdigskrevet manus, så gikk andre rett på gulvet og improviserte frem replikker og handling. Jeg vurderte om det kunne vært mer hensiktsmessig og vist serien «Datoen» på NRK. Her møter vi tre mennesker som er født på akkurat samme dag i samme år. Serien tar oss igjennom små og store hendelser i løpet av livene deres, og frem til i dag. Denne serien kunne

vært til å hjelp for å få elevene til å se at det ikke trenger å være store ting som må ha skjedd for at historien skal være spennende. Dessverre rakk jeg ikke å vise den da tiden ble for knapp, men oppfordret alle elevene til å se serien hjemme på egenhånd. I denne fasen jobbet elevene mye på egenhånd med å utarbeide materialet. Det ble satt opp tider hvor jeg skulle komme inn slik at jeg fikk et bilde av hvordan de ulike gruppene lå an i prosessen. Nedenfor løfter jeg frem et utdrag fra refleksjonsboken min:

Gruppe 2 har kommet seg på gulvet og fått en klar skisse over handlingen og har fordelt roller innad i gruppen. Gruppe 3 og 4 sitter fortsatt og utarbeider et manus (egen observasjon, 31.10.19).

Da enkelte av gruppene virket å være svært låst i å ha et ferdig manus før de kunne gå på gulvet, ønsket jeg å gi elevene en utfordring. Vi arbeidet med hvordan en historie kunne bygges opp, og diskuterte hvilke elementer som trengs for å kunne kvalifiseres som en historie. For å illustrere for elevene hvor minimalt med informasjon man kan ha for å lage en historie gjorde vi en øvelse litt senere i prosessen. Elevene fikk fire blanke lapper hvor de skulle skrive «sted,» «helt,» «skurk,» og «konflikt» på den ene siden av lappen. Deretter skulle de selv fylle ut disse og legge lappene i fire forskjellige boller. Så skulle elevene trekke en lapp fra de fire bollene og utforme en historie basert på de fire elementene.



Figur 6: Fortellerøvelse basert på fire stikkord. Foto: Charlotte Udnæs

Det var en gang en som het Justin Bieber som kom fra Mars. Justin Bieber hadde ingen steder å bo fordi Donald Trump hadde sprengt huset hans (...) (elev S, 2019).

Mens noen hadde lange og detaljrike historier, var det andre som presenterte kun det som kom frem på lappene. Jeg oppdaget at jeg burde tydeliggjort at elevene måtte åpne en og en lapp av gangen. Da måtte de ha utbrodert med flere detaljer i påvente av ny informasjon i stedet for å spille ut all informasjonen fra lappene i løpet av noen få setninger. Hensikten med øvelsen var i hovedsak å vise elevene som hadde fått lite informasjon av informanten at det er mulig å lage en historie ut ifra relativt lite materiale. Likevel møter man da dilemmaet om hvor stor kunstnerisk frihet skal elevene ha. I denne fasen reflekterte vi også over hva en historie trenger for at den skal oppleves som god. «Action, spenning, noe uventet som oppstår» var elementer elevene mente måtte være med? Men hva er spenning? Elevene slet med å sette fingeren på hva det var som var spennende. Vi tok for oss ulike filmer som var innenfor vår felles referanseramme. «Hva er spennende med Harry Potter?» Elevene kastet ut ord som «magi, trolldom, skummelt, ikke-virkelig.»

En av undervisningsøktene (31.10) var jeg borte, og fikk en vikar til å gjennomføre undervisningsopplegget. Oppgaven for timen var å tegne historien de hadde laget inn i seks ruter som en tegneserie. De første rutene skulle inneholde illustrasjoner av stedet og karakterer og/eller bikarakterer. De neste rutene skulle vise konflikten som oppstår, og den ene ruten skulle vise hvor konflikten var på sitt verste. Deretter skulle de tegne løsningen og en avslutning i de siste rutene.





Figur 7: Historien gjenfortalt i en tegneserie

Tegneserieøvelsen fungerte ikke så godt, fordi historien ikke var komplett. Jeg tror den hadde fungert hvis vi hadde hatt hele historien. Den gav ikke noe struktur, og det var ganske utfordrende. Det var for mange ruter til historien vi hadde klar (elev T, 24.10.19).

Ettersom jeg ikke var i timen var det vanskelig å avgjøre hvor godt egnet øvelsen var til formålet, men i loggen var det flere elever som trakk frem at tegneserien var til hjelp, mens andre opplevde at de ikke fikk noe ut av øvelsen. Hensikten med øvelsen var at elevene skulle sørge for at de hadde alle de ovennevnte elementene i historien. Mange virket å gi seg selv begrensninger da de mente at de ikke var gode på å tegne.

Uken etter jeg hadde vært borte og de hadde hatt vikar var det blitt dannet nye grupper og noen hadde byttet gruppe. Aune og Haagensen (2018) viser også at det å bytte roller ofte skjer under denne perioden da deltakerne blir uenige om hvordan oppgavene skal gjennomføres. Under den økten gikk det mye tid på å kartlegge hvem som var hvor og hvilket materiale de jobbet ut ifra. I tillegg hadde det oppstått en situasjon mellom to av elevene som var svært alvorlig da de hadde hatt vikar. Skolen, som er en mobil-fri skole, krever at elevene låser inn telefonen ved ankomst skolen på morgenen, og får den tilbake ved endt skoledag. Det er ikke tillatt med mobil i friminuttene. Denne praksisen sklir ofte ut i det de skal gå til valgfagene og må være i en annen ende av bygget. Da låses skapet opp så de slipper å gå tilbake etter valgfagstimen for å hente telefonen på slutten av dagen. Den aktuelle timen hadde det oppstått

en konflikt mellom to elever som hadde blitt filmet og filmene ble spredd. Denne økten brukte vi i hovedsak til å snakke om hva slags klassemiljø vi ønsket å ha.

Neste undervisningsøkt ble brukt til å finne ut hvem som var på hvilken gruppe, og hvilken historie de jobbet med. Jeg gikk rundt og fikk elevene til å vise hva de hadde så langt, for å gi dem en tilbakemelding på hva de kunne jobbe videre med. Nedenfor vises det til en av observasjonene mine gjort underveis i prosessen:

Da den ene gruppen viste scenen sin og jeg ikke ante hvem de forskjellige karakterene var. En datt ned i brønnen, og så var det ferdig. Hele scenen varte ca. et minutt (egen observasjon, 14.11.19).

Vi snakket om tempoet i scenen, noe som var relevant for flere av elevgruppene. Ofte skjedde flere hendelser og introduksjoner av karakterer samtidig. Med tanke på målgruppen skjedde det altfor mye på samme tid. Det å ta seg god tid virket som en utfordring for flere grupper. Ved siden av det raske tempoet ble fallet ned i brønnen mer komisk enn tragisk. De hadde ikke etablert brønnen tidligere så ved å få plassert den tidlig ville publikum følge historien bedre. Vi idémyldret litt rundt hvordan vi kunne løse brønnen på en mer scenevennlig måte. Vi kom frem til at det beste ville være å aldri se brønnen, men at de heller kunne fortelle om den. Dette med tanke på at det var for utfordrende å finne noe som ville ligne en brønn og falle ned i brønnen på en troverdig måte.

#### ***4.2.4 Innøving, forestilling og refleksjon***

I den siste fasen var fokuset mitt på å få tekster, sang-og dansenumrene på plass slik at den siste tiden skulle brukes til egenøving. Ved at elevene kunne materialet utenat ville det være lettere for både meg og medelever å komme med tilbakemeldinger for å gjøre eventuelle justeringer før visning. I denne fasen ble det tydelig at enkelte grupper hadde en del jobb igjen. Da elevene kom fra ni ulike klasser og tentamener ble gjennomført, gikk elevene hjem etter levering og det ble mye misforståelser rundt hvorvidt sal og scenefaget utgikk disse dagene der de også hadde tentamen. Ved at det manglet elever på gruppa ble det utfordrende å gjennomføre øving og det var mye frustrasjon i elevgruppa. Vi hadde en generalprøve på skolen uken før med tilbakemeldinger, og en teknisk gjennomgang på sykehjemmet før forestillingen den 11. desember. Til generalprøven hadde jeg satt opp rekkefølgen på innslagene, og samboeren min, Hans Erik, skulle spille piano mellom innslagene. Der hadde

vi valgt musikk beboerne hadde nevnt i intervjuene og musikk min mormor har et sterkt forhold til. Mormoren min stilte med tidsriktige klær og hadde sydd kostymer til dansenummeret.

Aune og Haagensen (2018) forteller at det ikke er uvanlig at deltakerne begynner å betvile sin egen prestasjon i denne fasen. Her må den kunstneriske lederens oppgave være å holde fast på den ideen som deltakerne har utformet i fellesskap, som kan bidra til å skape trygghet og ro i gruppen. Med tanke på generalprøven vi hadde hatt uken tidligere var jeg også i tvil med tanke på gjennomføringen. Jeg mottok også en melding fra en stresset elev dagen før visningen:

Elev M skal tydeligvis ikke være med på forestillingen, hun sier ikke gidder og sånn, hva skal vi gjøre? :/ (Tekstmelding fra elev T, 10.12.19).

Enkelte av elevene opplevde at de ikke kunne materialet sitt godt nok, og tenkte at det ville være bedre å ikke komme. Det var mye spenning knyttet til rundt hvem som var på plass morgenen før visningen. Vi manglet én elev på visningen, som gjorde at det ene innslaget uteble. Dette var for øvrig en gruppe som hadde mye fravær innad i gruppa som betød at de generelt hadde hatt lite øvingstid gjennom høsten. Utover dette var det to dansere som trakk seg samme dag som visningen. I løpet av høsten hadde vi snakket om «hva gjør vi hvis noen er syke på visningsdagen?» da dette er en potensiell situasjon vi kan havne i. Flere av elevene hadde mobilisert stand-ins for hverandre i tilfelle noen skulle være borte denne dagen.

Noen av elevene var svært nysgjerrige på hvem som skulle sitte på første rad da det var holdt av plasser til disse. Jeg fortalte kort at det var lærere og sensorer som skulle komme å se forestillingen. En lurte på om jeg ville få en karakter, og jeg ønsket ikke å legge noe press, ei heller ville jeg lyve. Da de fikk vite at jeg skulle bedømmes ut ifra dagens visning vekket det en entusiasme hos enkelte elever som hadde vært mer tilbaketrukne gjennom høsten. Det spredte seg en «kom igjen-mentalitet» og energien før visningen var god.



Figur 8: «Ønskekonsert» etter forestillingen. Foto: Katrine Grønnbekk. Gjengitt med tillatelse.



Figur 9: Informant og elev etter forestillingen. Foto: Charlotte Udnæs.

Etter forestillingen satte elevene frem kaker, kaffe og saft og vi hadde en hyggelig stund med beboerne på hjemmet. Flere av elevene satte seg også sammen med beboerne og enkelte var med på å servere. Jeg satte meg ned med flere av beboerne for å høre hvordan de opplevde forestillingen, og hvordan de opplevde å se og høre sine historier bli fortalt tilbake. Her var det kun et fåtall jeg fikk pratet med, så har dessverre lite dokumentasjon nedskrevet om hvordan beboerne opplevde visningen.

Jeg ble så rørt. Jeg tror jeg ble trøstet av mormoren din, Charlotte. Var det mormoren din? Tusen takk, det var virkelig fint (beboer, 11.12.19).

Jeg ser også i etterkant jeg skulle notert ned for min egen del hvem som eide historiene med sitt ekte navn, da det hadde vært lettere å oppsøke beboerne etter visningen. Til slutt gjenstod refleksjonen. Aune og Haagensen (2018) presiserer for sine deltakere at teaterproduksjonen er ikke over før de har skrevet en rapport der de reflekterer over arbeidsprosessen. Uken etter var det siste undervisningsdag med elevene før juleferie og vi gjennomførte en evaluering av prosjektet. Vi koste oss med godteri, lekte og hørte på julemusikk. Vi satte oss sammen i ring, og jeg skrudde på båndopptakeren og elevene fikk dele fritt om hvordan de hadde opplevd å være med på prosjektet. Elevene fylte ut evalueringsskjemaet, og jeg samlet inn loggpermene deres.

#### **4.3. Evaluering og identifisering av utfordringer**

I tillegg til at vi delte erfaringer høyt i klassen ønsket jeg en større innsikt fra hver enkelt elev om hvordan de hadde opplevd høsten og arbeidet med prosjektet. Det har vært sentralt for å kunne besvare problemstillingen da jeg vil trekke frem elevens refleksjoner i tillegg til mine. På den måten gir jeg elevene som ikke ønsker å uttale seg høyt i klassen muligheten til å « snakke » fritt. Nedenfor viser jeg evalueringsskjemaene elevene fylte ut dagen etter forestillingen fant sted.

# **EVALUERING AV PROSJEKTET I SAL OG SCENE, HØSTEN 2019**

1. Fortell om din opplevelse på hjemmet i går.
2. Hva synes du om egen prestasjon i går?
3. Hva synes du har vært bra/har fungert med dette prosjektet?
4. Noe du ønsker du skulle gjort annerledes i denne perioden/prosessen?
5. Hvis vi skulle gjort prosjektet en gang til, hva ville du skulle vært gjort annerledes?

Skriv svarene deres og legg det i loggpermen som skal samles inn på slutten av dagen.

Takk for samarbeidet og innsatsen i år. Ønsker deg en riktig god jul. ☺

Av totalt 24 elever var det 18 elever som gjennomførte evalueringen jeg har brukt som utgangspunkt for å se hva elevene trekker frem som utfordrende i prosessen. Jeg har også vært nysgjerrig på hvordan elevene vurderer sin egen innsats på godt og vondt, samt at de kan trekke frem hva de opplever har fungert. Etersom jeg mangler dokumentasjon fra seks av elevene vil ikke dette gi et fullstendig bilde av klassen som helhet. Likevel har jeg valgt å kategorisere de utfordringene elevene trekker frem i evalueringsskjemaet, og tatt utgangspunkt i svarene elevene gav under spørsmål 4 i evalueringsskjemaet er «Hva tenker du har vært utfordrende i denne prosessen?»

<b>Utfordring:</b>	<b>Gjeldende for antall elever:</b>
Mer tid til øving	12
Dårlig samarbeid i gruppa	4
Dårlig fokus generelt i klassen	3
Lite utbytte av møte med informanten	3
For få deltakere på gruppen	2
Mindre sal og scenegruppe	1

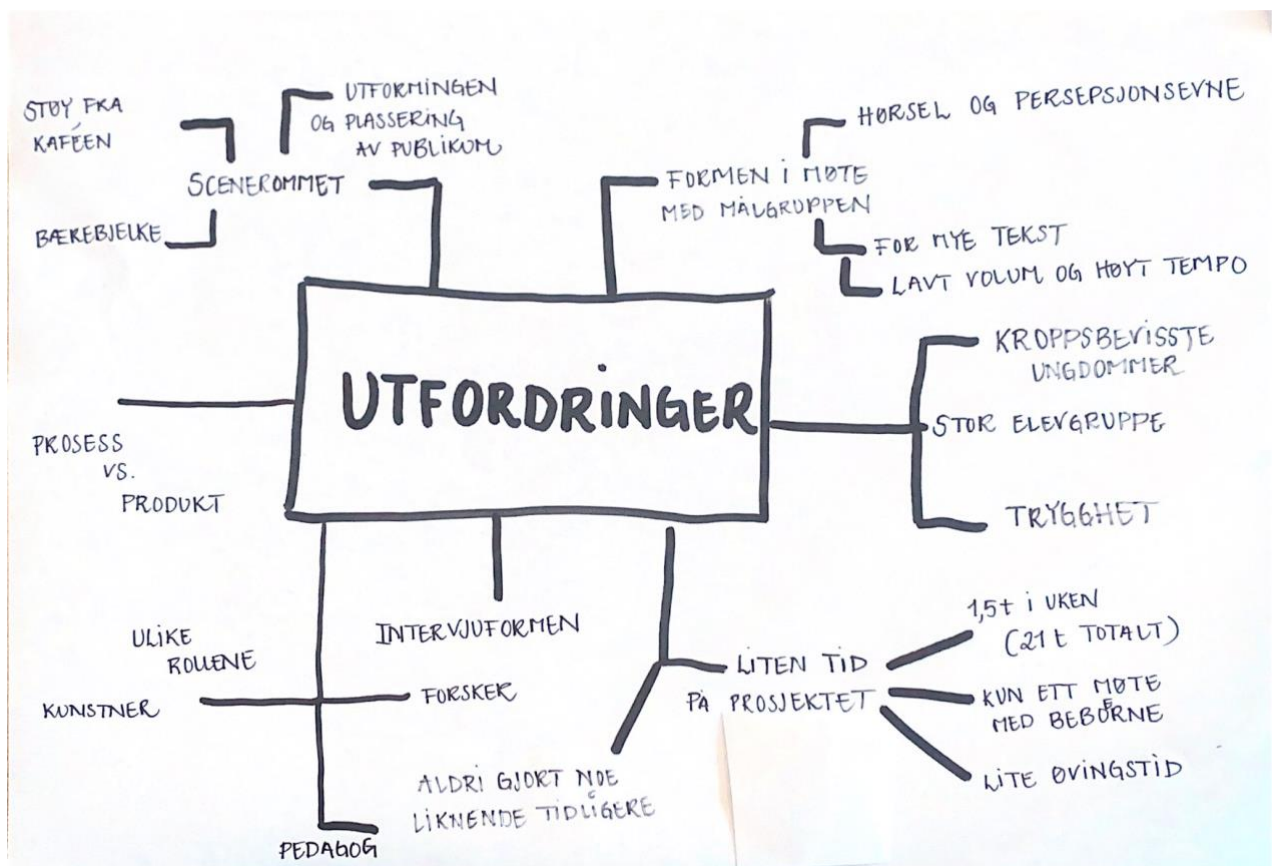
Figur 10: Elevers refleksjoner over utfordringer i arbeidsprosessen.

Over halvparten av elevene trekker frem tid som en utfordrende faktor i arbeidsprosessen. I hovedsak handler det om mer tid til øving. En av elevene etterlyste at de gjerne skulle hatt flere medlemmer på gruppen. Enkelte opplevde at elevene skulle involvert seg mer, og andre igjen uttrykte et ønske om at de skulle helst vært på en annen gruppe. Nedenfor viser jeg til to utdrag fra evalueringsskjemaet:

Alle i gruppen kunne involvert seg og gjort det de fikk beskjed om i stedet for å gå rundt og gjøre andre ting. Vi kunne fått mere tid på å få satt det sammen og øvd på hele stykket (elev F, 12.12.19).

Hvis vi hadde vært en mindre gruppe, hadde det vært bedre i hver time. Da kunne vi fått mer hjelp osv (elev H, 12.12.19).

Spørsmål 4 og 5 er ganske likt utformet, og jeg ser i ettertid de kunne vært bedre formulert, dog ble spørsmålene forklart nærmere i plenum i klassen. Med spørsmål 4 etterspør jeg hva eleven skulle ønske hen hadde gjort annerledes i løpet av prosjektet, mens med spørsmål 5 etterspør jeg ideer og tanker rundt hvordan prosjektet i sin helhet kunne vært gjort annerledes. Gjennom denne praksisledende forskningen kan man forstå prosessen som å bevege seg i et landskap hvor funnene dukker opp underveis, altså mens man går. Noen av utfordringene forsøkes løst i det de oppstår, mens andre utfordringer har jeg blitt oppmerksom på i etterkant, og underveis gjennom bearbeidingen av datamaterialet. Nedenfor har jeg forsøkt å illustrere de utfordringene som vært gjeldende og relevante i løpet av dette prosjektet.



Figur 11: Kartlegging og systematisering av utfordringene i prosjektet.

På bakgrunn av elevenes og mine refleksjoner har jeg identifisert følgende utfordringer presentert i figuren ovenfor. I det neste kapittelet ønsker jeg å løfte frem de ovennevnte utfordringene som har oppstått underveis i prosjektet. Hensikten er å se utfordringene i lys av teori og i etterpåklokskap, og å se nærmere på potensielle muligheter og løsninger på disse.



## 5.0 Diskusjon

We learn more by looking for the answer to a question and not finding it, than we do from the answer itself (Alexander, 1964, s. 122).

### 5.1 utfordringer knyttet til tid

Vi omtaler ofte tiden som har gått som tiden som har blitt borte, tapt eller svunnet hen. Kineserne uttrykker seg om tiden som kommer, og ikke om tiden som går. Uansett hvilke begrep vi velger å bruke vil tiden som har gått bestå av erfaringer, opplevelser, og kunnskap vi har fått med oss på vår vei, og at denne "verdien" former og påvirker våre valg, verdier og holdninger. Tid har vist seg gjeldende ved flere anledninger igjennom prosjektet. Utover å være en rammefaktor for selve undervisningen, er det også satt et tidspunkt for forestillingen, samt definert en tid for forestillingens lengde. En stor andel av elevene løftet frem utfordringen med tidsnød når det gjaldt øvingstid. Videre ønsker jeg å peke på de ulike utfordringene som jeg har knyttet opp imot tid.

#### 5.1.1 Prosjektets tidsramme

Selve prosjektets omfang og størrelsen på elevgruppen gjorde at jeg opplevde tidsnøden tidlig i prosessen. Da dette prosjektet ble gjennomført i skolen hadde jeg 90 minutter i uken til rådighet da dette var timeantallet til sal og scenefaget. Flere av elevene trakk frem i sin evaluering at det ikke var tilstrekkelig med øvingstid gjennomgående i prosessen.

Vi burde hatt mer tid for hver gang å øve på. Hvis vi hadde vært mer effektive og produktive ville vi nok ha trengt noen færre uker. Jeg synes det var veldig bra at vi ikke bestemte gruppeinndelingen selv, men vi burde kanskje vært flere på en gruppe fordi vi var tre og det hadde vært bedre med 5 kanskje. Fordi da kunne vi fordelt ansvaret mellom flere og fått nye personer inn med nye ideer og innspill (elev R, 12.12.19).

Jeg vil si meg enig med elevene at mer tid hadde vært hensiktsmessig. Jeg stiller meg bak en av elevene som uttrykker at det ville vært fordelaktig med en mindre elevgruppe slik at ungdommene kunne fått en bedre oppfølging. Dersom en skal i gang med et liknende

prosjekt i skolen ønsker jeg å referere til læringsmål jeg mener prosjektet jobber innenfor. Da prosjektet favner om læringsmål fra flere fag, som norsk, samfunnsfag og KRLE, kan det arbeides på tvers av fagene, noe som kan generere flere undervisningstimer. Det åpner også muligheten til å jobbe mer intensivt med prosjektet og ikke kun 90 minutter i uken. Nedenfor viser jeg til kompetansemål som jeg mener prosjektet jobber innenfor i de overnevnte fagene:

<b>Fag:</b>	<b>Kompetansemål</b>
Norsk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lytte til, oppsummere hovedinnholdet og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster</li> <li>- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster fra ulike eksempeltekster</li> <li>- forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst</li> <li>- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster, sammenligninger, symboler og språklige bilder</li> </ul>
Samfunnsfag	-skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger
KRLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gjøre rede for begrepene etikk og moral og bruke etisk analyse med utgangspunkt i grunnleggende etiske tenkemåter</li> <li>- reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur</li> <li>- reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt.</li> <li>-føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn</li> <li>- vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder</li> </ul>

Figur 12: Kompetansemål i reminisensteaterprosjektet

Jeg ser også tiden vi arbeidet med prosjektet som en utfordring. Jeg hadde undervisning siste økt på torsdager, som utgjorde elevens lengste skoledag. Undervisningen foregikk fra kl. 14.15-15.45. Det var tydelig at enkelte elever var slitne som igjen gav seg utslag i arbeidsinnsatsen. Ved å kunne jobbe med prosjektet i flere fag vil det generere flere undervisningstimer, lærerressurser og bidrar til at elevene kan jobbe kreativt og skapende på tvers av fagene. Det peker tilbake på kjernen av dybdelæring som innebærer å skape sammenheng mellom fagene, og er også hensiktsmessig da dette kan gi elevene økte muligheter til å overføre det de lærer i dag til å mestre en ukjent framtid (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **5.1.2 Tid på å bli trygg**

I faseinndelingen av egenskap teater trekker Aune og Haagensen (2018) frem det viktige grunnlaget som blir dannet i den første fasen. Her blir elevene godt kjent, trygge på hverandre, og det settes noen felles rammer som det skal jobbes ut ifra. Allerede i startfasen opplevde jeg det første tidspresset/nøden. På grunn av tiden som var fastsatt for å gjennomføre intervjuet på sykehjemmet, den 26. september, opplevde jeg at det var lite tid til lek og å bli kjent med elevene. Videre ble jeg bevisst på at vi befant oss på en baseskole, som innebar at sal og scenegruppa bestod av elever fra ni ulike 9. klasser. Dette betød at mange av elevene ikke kjente hverandre, da det kun er dette faget de har felles. Etter hvert som jeg ble kjent med elevene, observerte jeg at de samme elevene søkte hverandre i oppvarmingslekene, og at det sjeldent ble dannet nye grupperinger.

I løpet av den tredje fasen av prosjektet hadde jeg satt opp tider som skulle vise hvor langt elevene hadde kommet i de ulike scenene. Her opplevde jeg at det var spesielt én gruppe som gruet seg for å vise for resten av klassen. De fortalte at det var flaut å skulle vise for de andre, og at de ikke hadde kommet langt nok. Realiteten var at dette var en av gruppene som hadde kommet lengst i prosessen. Men at frykten for å vise for resten av klassen kan sees som et resultat av at gruppen ikke kjente hverandre godt nok eller var trygge nok, er sannsynlig. Sal og scene-faget skiller seg fra andre fag da det i stor grad handler om samarbeid, og derfor spiller trygghet en sentral rolle. At elevene ikke kjenner seg trygge mener jeg er meg som lærer sitt ansvar. Ordlyden i opplæringslova §9a-3 lyder; «Alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det er tydelig at jeg som lærer ikke klarte å etablere den tryggheten som krevdes i denne prosessen. Likevel undrer jeg på om det kan pekes på andre faktorer som spiller inn på elevenes trygghet?

I flere av øvelsene vi gjorde i løpet av prosjektet, blant annet øvelsen hvor elevene skulle bruke kroppene til å forme dyr og gjenstander var reaksjonen fra elevene varierende. Mens noen kastet seg uti, ble andre stående og uttrykke at de syntes det var flaut. Aune og Haagensen (2018) kaller arbeidsrommet for et scenografisk laboratorium. Her møtes rom, kropp og elementer for utforskning. Halvparten av elevgruppen bestod av ungdommer som var nye i faget, og derfor ikke vant til eller trent i å bruke kroppen som instrument. Det kan ses slik at elevene befinner seg i en kroppsorientert alder, da kroppen stadig er i utvikling. Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1994) var en av de første som satte kroppen i

sentrum for forståelsen av menneskets eksistens. Merleau Ponty hevder at for å kunne oppfatte, sanse og vurdere avhenger det av en levende kropp, og det er kroppen som tolker verden. Tine Filges problematiserer i artikkelen *Kroppen som monitor - at være ung i en kroppskultur* (2005) hvordan vi ofte omtaler unge som en homogen gruppe. Filges utdyper hvordan begrepet «kropp rommer mer enn kun den fysiske og konkrete kroppen, men også sees på som arena hvor ungdommene kjemper kamper som omhandler identitet, overlevelse og tilhørighet.» (2005, s. 25) Filges poengterer hvordan disse kampene også foregår på det bevisste planet, og poengterer at valg av klesstil ikke alltid handler om hvilken estetisk preferanse du har, men også om den sosiale posisjoneringen du ønsker å oppnå. I artikkel *Den teatrale kroppen – i spennet mellom disiplinering og lek* diskuterer Storsve (2021) hvordan ulike dramaøvelser med ungdommer kan aktivisere den teatrale kroppen gjennom kroppsliggjort kompetanse. Storsve (2021) viser hvordan kroppen kan sees med ulike briller og kategoriserer de inn i den teatrale kroppen, disiplinerte kroppen og den lekende kroppen. I den teatrale kroppen viser Storsve til teaterforsker Colette Conroy (2010) som legger frem hvordan teateret kan ansees som en arena for å studere og utforske kroppen og hvordan kroppen er et verktøy for den skapende prosessen. Den disiplinerte kroppen innebefatter «konsentrert tilstedeværelse og samspill. (...) og retter oppmerksomheten mot ens egen kropp og handlemåter, den føyelige kroppens væremåte, og slik bli mer selvrefleksiv omkring egen fremtreden» (Storsve, 2021, s. 7-8). Den lekende kroppen forklarer Storsve (2021) som sentral for at elevene skal aktivisere og uttrykke seg igjennom den teatrale kroppen. Gadamer (1986) hevder at leken er avgjørende i livet så vel som i kunstnerisk arbeid.

Jeg tolker det slik at for å oppnå en teatral kropp må det være en sammenheng mellom både lekenheten og disiplinen. I et kunstnerisk arbeid med ungdommer er det derfor ønskelig å gi rom for at de ulike kroppene skal få utfolde seg, for å legge til rette for en kropp egnet for teatralt arbeid. Dette bringer meg igjen tilbake til flere av prosjektets tidsaspekter; den kroppsoverorienterte tiden og den korte produksjonstiden. For å oppnå et kroppslig resultat av en tydelig og teatral kropp vil det da i syn av både Storsve (2021) og Gadamer (1986) være sentralt å inkorporere den lekne kroppen. Men hva hvis du ikke tør å leke fordi du ikke kjenner de du leker med? Igjen havner jeg tilbake til trygghetsfaktoren og det faktum at elevene ikke kjente hverandre godt nok. Hvis jeg skulle gjort et lignende arbeid i ettertid ville jeg fremst av alt jobbet med øvelser som fremmer kreativitet gjennom lek og trygghetsøvelser. I lys av både teori og praksis er det derfor mulig å forstå den lekende kroppen som en nødvendig inngang for den teatrale. Når den lekende kroppen er etablert i en

gruppe kan disiplinen føres inn, som igjen gir rom til at den teatrale kroppen kan utfolde seg.

### ***5.1.3 Eleven i møte teaterets tid***

Flere av elevene trekker frem i evalueringen at gruppesamarbeidet har vært utfordrende. Gallagher (2007) utdyper at kollektive prosesser aldri er konfliktfrie. Disse konfliktene kan oppstå fra arbeidet i klasserommet eller fra flere sosiale møter utenfor klasserommet. Da samarbeidet mellom to av elevene ikke fungerte valgte jeg å dele dem. Den ene eleven ble med i en annen gruppe da de trengte en ekstra skuespiller, mens den andre eleven fortsatte med sin scene som planlagt. Da historien var utfordrende å vise scenisk ble vi enige om at han heller kunne skrive den som en fortelling. Eleven lagde en historie basert på intervjuet og sendte det på e-post til meg.

Jeg har lest igjennom teksten du har skrevet, og jeg har skrevet inn litt for å hjelpe deg på vei. Gi meg tilbakemelding på torsdag om hva du synes. Der det står «(pause)» ønsker jeg rett og slett at du tar deg en liten pause for at publikum skal få tid til å danne seg bilder mens du leser. Jeg tror dette kommer til å bli veldig bra. Da sees vi. / Charlotte (Utdrag fra e-post, 04.12.2019).

Det var ikke å forvente at eleven skulle kunne hele teksten utenat da den var på plass bare en uke før visningsdagen. Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2010) legger frem hvordan skuespillerens oppgave er å forholde seg til tiden, ved å blant annet å legge inn pauser. Da eleven hadde lite sceneerfaring, anså jeg det som min oppgave som regissør med det kunstneriske overblikket å finne en strategi for at eleven skulle kunne ta ned tempoet. Teksten ble skrevet ned i en gammel bok, og jeg hadde markert «pause» hvor eleven kunne stoppe opp og trekke pusten. Dahlsveen (2019) forklarer at en viktig forutsetning for at kommunikasjonen skal lykkes er at du tar utgangspunkt i de gitte betingelsene i fortellersituasjonen. Dahlsveen (2010) påpeker også at dersom du velger å sitte blir energien flat, og at alle trenger å se fortelleren, også publikummet som er plassert lengre bak. I denne situasjonen valgte jeg å la eleven få sitte da hen virket mer komfortabel, også naturlig da hen leste fra en bok. I tråd med Dahlsveen (2010) ble dette et innslag med lav energi, mye tekst, og dessverre svak diksjon som ikke nådde hele publikum. Likevel vil jeg trekke frem at personen som eide historien satt på fremste rad. Informanten lyste opp da eleven satt seg ned i stolen, og beboeren satt klar for å få servert sin historie. Gjennomgående dukket utfordringen opp med å ta seg god tid til å etablere de ulike aspektene i scenen.

Da den ene gruppen viste scenen sin så ante jeg ikke hvem de forskjellige karakterene var. En satt i sofaen, og en datt ned i brønnen, og så var det ferdig. Hele scenen varte ca. et minutt» (egen observasjon 14.11.19)

Sitatet ovenfor er hentet fra loggboken da jeg observerte elevene underveis i prosessen. Den faktiske tiden skiller seg fra tiden i teateret, for i teateret ønsker publikum å følge reisen til skuespillerne og forstå valgene som blir tatt underveis. Elevenes oppfatning av tiden virket å være svært annerledes enn min. Hvorfor går ting så fort? Einstein (2000) forklarer hvordan tiden er konstant, men at hvordan vi opplever tiden er personavhengig. Ungdommene i dag er vant til å håndtere flere medier og gjør ting parallelt. Ser på TV, sitter på telefonen, gjør lekser, spiser, og er med venner på en og samme tid. Det å være til stede i nuet er et stadig dilemma vi står ovenfor som mennesker. Kronikkforfatter i Aftenposten Sylvi Leander (2006) skriver at vi enten grubler over ting som har skjedd i fortiden, eller bekymrer oss over det som skal skje i fremtiden. Leander peker videre på forskning som forklarer at vi er mest tilfredse når vi er oppmerksomt til stede i det vi gjør. Ved å være til stede i seg selv i nuet, vil du komme i kontakt med egne følelser som fortvilelse, sinne, skam og savn. Det er det ikke alle som våger, forklarer Leander (2006).

Schechner (2003) løfter frem begrepet *restored behavior*, og presiserer viktigheten av å utvikle kunnskap og ferdigheter innen karakterisering, fysiske, vokale og emosjonelle uttrykk, improvisasjon og forestillingsevne for at den indre og den ytre estetiske kroppsforståelsen oppnås. Disse kunnskapene og ferdighetene kaller Schechner (2003) for *performativ kompetanse*. Storsve (2021) skriver i sin artikkel om kroppsliggjort kompetanse. Storsve viser til drama- og teaterviter Ida Krøgholt som skriver: «kræver trening at arbeide med kompleks fortolkning –man skal opøve sin evne til sensibilitet både som analytiker og som sansende krop» (2018, s. 21). Videre forklarer Krøgholt (2018, s.169) at estetisk felleskap kan øves frem gjennom å bli sett, få veiledning som veksles mellom konsentrert kroppslig tilstedeværelse og gjennom å speile hverandre. Sett i lys av Schechner (2003) og Krøgholt (2018) kan det forstås slik at elevene mangler den performative kompetansen og forståelsen som kreves når det gjelder å være tiden bevisst i møte med målgruppen.

Hegel (1999) belyser hvordan danningen skjer ved at vi inntar en rolle som «den andre» og betrakter oss selv utenfra. Rasmussen (et al.,2013) beskriver estetisk danning som arbeid med varierte symbolske medier og hevder at kunstfaglig praksis har for liten plass i den norske offentlige dannelsesdiskursen. Rasmussen (et al.,2013) trekker frem rapporten *Dannelsesaspekter i utdanning* gjennomført av Universitet- og Høgskolerådet fra 2011, hvor han mener det legges for stor vekt på «allmenndannelse,» og peker på kunnskap om litt av alt. Rasmussen (et al.,2013) utdyper hvordan det er problematisk for skolen å danne hele mennesket både etisk, sosialdemokratisk og personlig, da en prioriterer innlæring av kunnskap om litt av alt. Det kan se ut til at vi danner mennesker som tar til seg kunnskap, men i mindre grad evner å skape mening og kunnskap, føle kunnskap og kritisere kunnskap (Rasmussen, et al., 2013, s. 25). Ludvigsen-utvalget peker på 21th century skills som omhandler hvilke kunnskaper og ferdigheter som er sentrale for fremtiden, hvor kritisk tenkning er en av disse kompetansene (NOU 2014:7, s.119). Da elevene viste scenen med brønnen som var over på under ett minutt, og uten noe klare introduksjoner av karakterene, kan det forklares med at elevene ikke er i stand til å se seg selv utenfra, eller ha det kritiske blikket på bakgrunn av den manglende performative kompetansen eller den estetiske danningen. Det betyr allikevel ikke at elevene ikke har tilegnet seg kunnskap i løpet av prosessen. I evalueringsskjemaet er det flere som trekker frem det jeg vil kategorisere som sosiale ferdigheter ved at de har blitt tryggere i å fremføre foran et publikum, fungerer bedre i gruppesamarbeid og at det har vært fint å bli kjent med nye mennesker.

## **5.2. utfordringer knyttet til generering av materiale**

Under metodiske utfordringer løftet jeg frem at det narrative intervjuet som ble gjort på sykehjemmet ikke fungerte optimalt. Da var det var flere beboere som ønsket å delta enn først antatt, så jeg så det som nødvendig å gjøre noen endringer. Postholm (2005) fremhever hvordan man som forsker må være forberedt på å gjøre justeringer underveis på grunn av situasjonelle betingelser. I stedet for tre elever og én beboer, gikk elevene to og to sammen med én beboer, slik at alle beboerne som hadde stilt opp fikk delta. Elevene ble sittende spredt i kafeteriaen, mens noen elever ble med på rommet til informanten. Under intervjuet på sykehjemmet observerte jeg at noen av elevene ikke tillot å løsrive seg fra intervjuguiden, naturlig nok da de har lite erfaring med å gjennomføre et intervju og i tillegg måtte notere underveis. I retrospekt opplever jeg ikke intervjusituasjonen som ideell, da det hvilte et stort ansvar på elevene, og jeg tenker intervjuet hadde vært tjent med et annet format.

Meyer og Gjørsum (2010) presiserer hvordan det å bygge opp tillit, trygghet og åpenhet er viktig for å bygge relasjoner mellom intervjuer og intervjuobjekt. De trekker også frem at sammensetningen av deltakerne i fokusgruppen er avgjørende for hvordan det kan generere spennende diskusjoner og gode data til prosjektets formål. Jeg ser det vil vært hensiktsmessig å dele elevgruppen i to, og besøkt sykehjemmet to ganger. Fremfor å sitte spredt i rommet og noen som gikk andre plasser, ville jeg dannet en sirkel slik at alle satt samlet, og alle kunne se hverandre. På denne måten ville det være mulig å bruke båndopptaker slik at jeg kunne ta opp samtalene, da jeg ville stått ansvarlig for oppbevaringen av lydopptakene i stedet for elevene. Kvale og Brinkmann (2017) løfter frem hvordan båndopptaker kan gjøre intervjusituasjonen lettere da intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk.

Meyer og Gjørsum (2010) peker på hvordan fokusgruppeintervju har blitt en mer akseptert forskningsmetode innen flere fagdisipliner. Ved å gjennomføre et fokusgruppeintervju vil jeg kunne styre samtalen og innta et tydeligere rolle som fasilitator. Fasilitatoren ansees som å være bindeleddet mellom aktører (elevene) og deltakerne (beboerne) gjennom organisering av aktivitetene (Rasmussen, et al., 2013). Ved at alle er samlet på samme sted vil det være lettere å reflektere sammen med elevene i ettertid over hva vi hadde hørt, og ville sørget for at alle hadde hatt det samme utgangspunktet da vi skulle i gang med det kunstneriske arbeidet. I tråd med Meyer og Gjørsum (2010) kunne elevene delt av sine erfaringer med å vokse opp i dag, som også kunne vært en inngang til å trigge minnene hos beboerne. Ved at beboerne sitter samlet kan det bidra til at de trigger hverandre. På denne måten kunne det blitt mer en samtale med en løsere struktur, fremfor intervjuet hvor enkelte av elevene ble låst til spørsmålene de hadde skrevet ned på forhånd. Jeg stiller meg undrende til om jeg fikk utforsket reminisensteaterets fulle potensiale da det ikke ble brukt gjenstander, musikk til å fremkalle minnene med beboerne (Heggstad, et al., 2017; Nicholson, 2013).

### ***5.2.1 Ethiske utfordringer***

Ved å bearbeide materiale fra informantene beveget elevene seg inn i en ny tid. Hovland (2011) løfter frem den narrative etikken når man blir medforfatter i andres fortellinger, og det er viktig å være klar over hvilke følger dette medbringer. Etikk er et stort og viktig tema som kunne utgjort en hel masteroppgave i seg selv. Oppgavens størrelse tillater meg ikke å utforske temaet inngående, likevel er det sentralt å trekke frem noen etiske perspektiver da jeg opplevde en situasjon som svært uheldig. Etikken regnes for å være en av de viktigste områdene innenfor filosofi. Det er finnes ulike former for etikk som bygger på hverandre. “Etikkens formål er å studere hvordan man bør handle, og å forstå begrepene vi bruker når vi



evaluerer handlinger, personer som handler og utfall av handlinger” (Sagdahl, 2015). Filosofen Immanuel Kant regnes som en sentral representant innenfor plikketikken. Et av Kants grunnleggende etiske prinsipper er at mennesket aldri være et middel, men et mål i seg selv (Vetlesen, 2007). Et relevant spørsmål som gjorde seg gjeldende i prosessen var hva jeg som lærer kunne gjøre for at elevene ikke behandlet informantene sine som midler, som en skoleoppgave de bare måtte få unnagjort? Den engelske dramapedagogen Dorothy Heathcote (1984) hevder at lærerens oppgave er å skape betydning. Sæbø (1998, s. 209) utdyper videre hvordan elevene har behov for opplevelser, og opplevelser som gjør lærestoffet levende. Den franske filosofen Simone Weil (1990) reflekterer over tidens løp, og forklarer at dersom man ikke kjenner fortiden vil det ikke være mulig og forstå nåtiden, ei heller å forme fremtiden. Ved at elevene fikk møte levende kilder, gi liv til beboerens minner, ga det elevene muligheten til å utforske et ukjent materiale og gjøre det til sitt eget. Professor i kunsthistorie Gunnar Dabolt hevder at kunstverk fungerer som et egnet middel til å minne oss om våre egne røtter. Det gir oss kunnskaper om tidligere tider, om vår egen tid og oss selv og ikke minst hvordan samfunnet har forandret seg over tid (Juell & Nordskog, 2006, s. 80-81). Ved at elevene skal gjenskape livet til en eldre person kan vi trekke linjer til oldtidens greske teater og mimesis, hvor målet var å virkeliggjøre estetiske idealer (Juell & Nordskog, 2006, s. 68). Det kan også sees slik at da elevene gav historien tilbake til informanten, ble elevene «tvunget» til å ta oppgaven mer seriøst fremfor å skulle vise det kun til klassen. Dersom ungdommene møter opp og er interesserte og nysgjerrige, så kan de også være med på å løse et samfunnsmessig problem der de eldre føler seg lite nyttige og til bry. Da er vi inne på anvendt teater og reminisensteaterets kjerne og hensikt, om å endre samfunnet til det bedre, og ved å ta i bruk eldre som kjenner seg unyttige kan vi endre verden på et mikronivå.

Uken etter intervjuet samlet klassen seg og gjenfortalte historiene de hadde hørt fra beboerne. «Ble ikke hun voldtatt også da?» sitter enda i meg da denne setningen ble kastet ut i klasserommet. Hva kunne være grunnen til at denne informasjonen kom på avveie? Professor i vitenskap og Arne Johan Vetlesen (2007) påpeker at vi er avhengig av å ha et begrep om hva som er rettferdig for å kunne avgjøre når noe oppleves som urettferdig. Det handler om å foreta en kontrast mellom hva som skal gjelde som rettferdig til forskjell fra urettferdig. Vetlesen (2007, s. 14) bruker ordet krenkelse som en samlebetegnelse for noen som har opplevd å være gjenstand for urett. Beboeren som eide denne historien hadde vært tydelig om at hun ikke ønsket at denne historien skulle bli gjenfortalt. Da jeg også var til stede da denne historien ble fortalt, understreket jeg informantens ønske om at historien ikke skulle deles

videre. Den greske filosofen Aristoteles hevdet at mennesket er rasjonelt og har muligheten til å finne ut av hva som er sant, riktig og godt, og at målet for mennesket er å leve i overensstemmelse med dette (Meyer, 2015, s 59). Sæbø (1998, s. 53) utdyper hvordan evnen til å leve seg inn i og forstå andre øker med alderen, men også kan være forskjellig innad i en bestemt aldersgruppe og peker på ulike personlige forutsetninger både følelsesmessig og intellektuelt.

Etikk og moral er to begreper som er knyttet til hverandre. Siri Meyer er norsk professor i kunsthistorie og tegner et skille mellom etikk og moral. Moral dreier seg om hvordan man oppfører seg, mens etikken er tankene man gjør seg opp om hva som er rett og galt. Meyer påpeker at etikken og moralen nødvendigvis ikke trenger å stemme overens da man kan mene at det er galt å stjele, men likevel velger å gjøre det. Etikken er resonnerende, mens moralen er knyttet til handlinger (Meyer, 2015, s. 47-48). Jeg valgte å konfrontere elevene på bakgrunn av den spredte informasjonen. Elevene beklaget seg, og som klasse ble vi enige om at informasjonen ikke skulle forlate rommet. I refleksjon med elevene rundt hendelsen var det noen som trakk paralleller til spredning av bilder over nett og at man skal behandle andre slik man vil at andre skal behandle deg. Det at elevene delte historien med medelevene sine kan forstås som deres måte bearbeide informasjonen og inntrykkene av historien. Ved at jeg hadde snakket om at denne historien ikke skulle deles videre la jeg et løkk på hendelsen, uten å tenke noe mer over at elevene muligens hadde et behov for å bearbeide det de hadde hørt. En av grunnene til at historien glapp ut av en medelev som ikke hadde hørt historien direkte, kan være at for henne var dette 3. håndsinformasjon, og følte kanskje ikke en så sterk tilknytning da hun ikke hadde hørt historien personlig fra informanten selv. Meyer (2015) påpeker at vi mennesker vil alltid støte på grenser for hva som kan uttrykkes, ikke uttrykkes, vises eller ikke vises. Meyer presiserer at dette dilemmaet strekker seg også utover kunsten og i våre sosiale liv. Disse grensene kan også være usynlige og at vi ikke er klar over dem før vi har trådd over dem (Meyer, 2015, s. 11). Dette var en historie som på ingen måte hadde egnet seg å gjengi av flere grunner, men spesielt av hensyn til informanten som ettertrykkelig ikke ønsket å få denne historien gjenfortalt. Som Saldaña sier «But, first, do not harm» (2011, s. 39.) Som Vetlesen (2007) utdyper ville informanten opplevd det som en krenkelse å få historien gjenfortalt, og i tråd med etnoteater skal man utøve hensyn ovenfor de som velger å dele av sine historier.

### 5.3 Devising i klasserommet

Kerrigan (2006) presiserer viktigheten av å ha klare retningslinjer før en går i gang med å arbeide i en devisedprosess. Hun utdyper at uskrevne regler skaper uenigheter, og at det er viktig at disse settes allerede ved første møte. Da dette prosjektet foregikk i skolen var det allerede noen retningslinjer som var gitt på forhånd. Likevel har erfaringer som vikar sett hvordan disse retningslinjene kan bli utfordret i møte med en ny lærer. Med de erfaringene i bakhodet utviklet jeg et skriv som vi fikk igjennom sammen med vurderingskriteriene. I etterkant ser jeg hvordan retningslinjer og vurderingskriterier skulle blitt introdusert adskilt da det er to svært forskjellige ting, og at det blitt gitt mye informasjon på en gang. Jeg stiller meg bak Kerrigan (2006) om at det ville vært hensiktsmessig å utvikle retningslinjene sammen med klassen. På den måten kunne elevene komme med sine ønsker og behov om hvordan klassemiljøet skulle være. Slik skapes trygghet som kan bidra til at deltakerne tør å ta sjanser, ifølge Kerrigan (2006). Det var ikke sjeldent elever kunne komme inn å fortelle at det hadde oppstått konflikter mellom enkelte av ungdommene som gjorde at de ikke lenger kunne jobbe sammen. Gallagher (2007) erkjenner at dramaklasserommet er fullt av både kunstneriske og sosiale spenninger som uttrykkes åpenbart og skjult. Kerrigan (2006) utdyper viktigheten av å ikke være privat i arbeidsrommet. For å unngå forstyrrelser i den kunstneriske prosessen har hun et rituale hvor alle setter igjen skoene og «privat bagasje» på gangen.

Førstelektor Joanna Magierecka forklarer i tidsskriftet *Drama* (2015, s. 38) hvordan barn og unge forstår teater. Hun fremhever at barn og unge ofte er tekstorientert i form av et manus, men at de vet ytterst lite om hvordan veien blir til. Det at det ikke var noe ferdigskrevet manus virket ikke å være noe problem for elevene. Utfordringen oppstod først da elevene opplevde å ha lite materiale, og flere av elevene var opptatt av å utforme et ferdigskrevet manus før de kunne begynne å jobbe på gulvet. Aune og Haagensen (2018) skriver at det er som om du leter etter noe, men har veldig lite grep om hva det er du leter etter. Forutsetningene var også svært forskjellige ettersom noen av gruppene hadde flere detaljer til handlingene, mens andre bare hadde grovskissen av en hendelse. Ved å bare ha gjennomført ett møte med intervjuobjektet bidro det til at detaljnivået ble noe magert, og elevene fikk en større frihet, som bryter med de estetiske rammene vi finner hos reminisensteater om at det skal være så autentisk som mulig. Så dukker spørsmålet opp: Hvilke friheter kan vi ta oss når vi ikke kjenner historien godt nok? Saldaña (2005) løfter frem dilemmaet etnografen står ovenfor med bearbeidingen av andres historier. På den ene siden skal informantens historie ivaretas og behandles med respekt, mens på den andre siden skal den inneha en kunstnerisk kvalitet som

egner seg å vise for et publikum. I likhet med prosjektet Age Exchange (Oddey, 1996) hvor pensjonistene som har delt sine minner også gir tilbakemeldinger på forestillingen mens den er i utvikling. Hovland (2011) diskuterer det samme dilemmaet, og påpeker den ytterste konsekvensen at informanten ikke kjenner seg igjen i fortellingen. Det mest ideelle ville vært muligheten for flere møter og snakket med opphavskilden igjen for å få bekreftet eller avkreftet hvordan det egentlig var. Da det ikke var mulig å arrangere et nytt møte i skoletiden ble jeg enig med gruppene at vi måtte bruke historien som inspirasjon og jobbe videre på historien. Dahlsveen (2010) presiserer at historier ikke nødvendigvis må være sanne, så lenge de oppleves som troverdige. Likevel tenker jeg det viktig å stoppe opp da vi bearbeider personlige historier, og ikke ønsker å trække informantene på tærne. Derfor var det viktig at det vi la til i historien virket sannsynlig og ekte. I tråd med etnoteater var enkelte av innslagene, faksjon, altså bestående av fiksjon og fakta (Saldaña, 2005).

Professor Mia Perry (2011) kaster lys på hvordan devised theatre kan brukes i en utdanningskontekst. Perry forklarer hvordan devised theatre kan sees på som «knowledge in the making,» men problematiserer at formen ikke nødvendig går hånd i hånd med skolehverdagen. Da devised-prosessen bærer preg av alt fra samhold, samarbeid, og harmoni, innebefatter det også fortvilelse, konflikter og kaos. Perry løfter frem at det ikke gis så bred aksept for engasjement i skolehverdagen som devised theatre krever, da skoledagen er bygd opp med en viss struktur, styres av klokken og vurderinger. Perry (2011) viser til hvordan devised theatre ble utviklet som en reaksjon på de tradisjonelle teaterpraksisene, og på lik linje vokste «critical pedagogy» frem som en reaksjon på den tradisjonelle undervisningsformen. Perry (2011) refererer til pedagogen og teoretikeren Paolo Freire (1970) som beskriver den tradisjonelle undervisningen som flaskepåfylling “Instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently receive, memorize and repeat” (1970, s. 72). Med kritisk pedagogikk vises det til en undervisningsfilosofi hvor lærere oppmuntrer elevene til å stille kritiske spørsmål ved blant annet å utfordre ulikheter som finnes i familier, skoler og samfunn.

I min praksis, i likhet med Perrys (2011) synspunkter, opplevde jeg hvordan devised formen ikke egnert seg godt med tanke på den tiden vi hadde til rådighet, størrelsen på elevgruppen, men også med tanke på rollene jeg kontinuerlig måtte veksle mellom. Å være i en kreativ prosess som innebærer alle de ovennevnte punktene, alt fra fortvilelse til godt samarbeid og god flyt, tillates ikke av tiden da økten kun er på halvannen time.

Prosesen i sin helhet bar preg av at elevene ble overlatt til seg selv i stor grad, og at jeg gikk rundt og veiledet underveis. Aune og Haagensen forklarer (2018) forklarer hvordan kollektivt samarbeid står sterkt forankret i devised-sjangeren. Fremfor å jobbe gruppevis med innslagene kunne klassen som helhet vært med i skapelsen av de ulike scenene. Ved å ha gjennomført et gruppeintervju som jeg diskutere tidligere ville alle elevene hatt det samme utgangspunktet for å bearbeide materialet. På denne måten kunne vi som gruppe tatt for oss en og en historie av gangen uten å bli låst i en gruppeinndeling, som også kunne bidratt til å løse utfordringen med for få deltakere på gruppa som en av elevene trakk frem i evalueringen. Ved å bearbeide materialet sammen som gruppe kan det utvikle flere ideer, men også være med på å skape et fellesskap innad i gruppa.

Nicholson (2015) beskriver konseptet om hvordan kroppen kan fungere som et *arkiv*. Hun viser til hvordan livene våre lagres performativt i hukommelsen og ved å erindre historier fremkalles tidligere følelser og erfaringer. Nicholson (2015) utdyper hvordan dette fungerer igjennom muntlig fortelling, da blir skuespillerne en del av, og tar del i fortellingene fysisk og emosjonelt, kognitivt og verbalt. Med andre ord, ifølge Nicholson (2015) kan det forklares ved elevene iscenesetter eller gjenforteller historiene fra beboerne inntar de rollen som arkivist. På denne måten kan det sies at historien kan ansees for å være en del av elevens levde erfaring. På visningsdagen var det en av elevene som ikke kunne teksten, og leste derfor fra et ark. Sett fra mitt ståsted var det lite innlevelse, og eleven nærmest «rushet» seg igjennom teksten. Informanten på den andre siden, som eide historien hadde en helt annen opplevelse enn meg. Det vekket sterke reaksjoner i henne, og ble trøstet av de som satt rundt henne og takket for at vi hadde valgt å gjenfortelle nettopp denne historien. Denne situasjonen underbygger påstanden til Schön (1987) som hevder at enhver situasjon er unik, og derfor er opplevelsen individuell. Dette var samtidig en kritikk av at en ikke bare kan følge boken til punkt og prikke, men at alle må lære gjennom egne prosesser. Reaksjonen kan sees i lys av Meyer og Gjørum (2010) som forklarer hvordan marginaliserte grupper har vanskeligheter med å komme til orde og bli hørt. Det å få sin historie gjenfortalt i form av et estetisk produkt kan forstås slik at informanten opplevde seg sett og hørt. Ellinggard (2015) fremhever at ved å jobbe med marginale grupper, definerer du på samme tid marginales posisjon som marginal, enten ut fra egen eller samfunnets forforståelse av det «normale». Ellinggard poengterer at det er viktig å være bevisst på hvilke individuelle og kollektive prosesser som settes i gang i arbeid med et anvendt teaterprosjekt. Sosiologen Heap (2012) er hard i sin omtale om hvordan den vestlige verden opplever den eldre generasjonen. Heap (2012) forklarer at «folk» som

også innebærer leger og sykepleiere opplever den eldre generasjonen som trøtte, ressursfattige og at vi synes synd på de eldre. Daatland (2008) trekker frem alderismen og de stereotypiske oppfatningene om hva som kjennetegner eldre. Med dette i bakhodet, var jeg nysgjerrig på hvilket bilde elevene hadde av beboerne underveis i prosjektet. Et av refleksjonsspørsmålene var «hvordan tror du det er å være 80 år i dag?» Flere av elevene trakk frem at de trodde hverdagen deres var kjedelig og ensom, mens andre kunne identifisere seg med beboerne. Nedenfor har jeg trukket frem et eksempel:

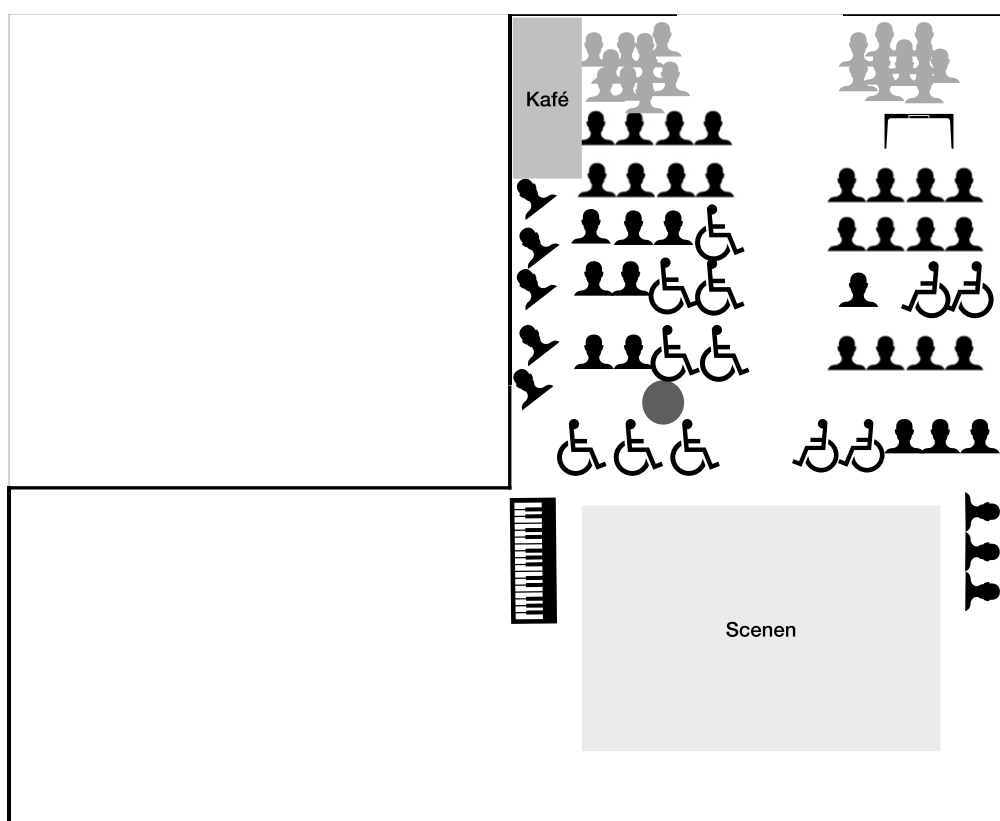
«Jeg tror det er helt ok å være 80 år. De har nok opplevd mye spennende i livet, kanskje noe de angret på eller noe de vil oppleve før de dør. Jeg tror nok dagen til en 80-åring er veldig lik vår, bare litt roligere og at de ikke har jobb/skole» (elev N, 31.10.19).

Gadamer hvordan to horisonter fra ulike tider aldri kan bli helt forent, da vi alltid vil være preget av tiden vi lever i, og det vil ikke være mulig å søke forståelse uten å ta hensyn til vår egen samtid og kultur (Krogh, 2014). Det har ikke vært min intensjon at elevene skal få et helhetlig bilde av hvordan det var å vokse opp i Norge i etterkrigstiden, men heller å vise en annerledes måte i å tilegne seg kunnskap på. Skolen har som oppgave å danne og utdanne, og disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. I den overordnede delen kan vi lese: «Danning skjer når elever får innsikt og kunnskap om språk, historie, religion, livssyn og kunst og kultur. (...) Som en del av dannelsesprosessen er sosial læring essensielt; å kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler er grunnlaget for å utvikle empatiske evner» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved å oppsøke levende kilder gir det elevene muligheten til å tilegne seg kunnskap på en annerledes måte. Det kan forstås slik at gjennom interaksjonen med beboerne tilegner elevene seg både kunnskap og ferdigheter i form av danning og utdanning.

#### **5.4. utfordringer med scenerommet**

Aune og Haagensen (2018) forklarer at i den siste fasen arbeides det med å tilpasse forestillingen til scenerommet. Dahlsveen (2010) løfter frem viktigheten av hvordan du bygger opp rommet og plassering av publikummet. Dette punktet vil jeg si ble undervurdert fra min side på flere områder. I hovedsak skulle jeg gjort et grundigere forarbeid når det gjaldt plasseringer av de ulike elementene i rommet. I stede for å tenke kreativt og være løsningsorientert med tanke på utformingen av rommet, valgte jeg plasseringen som vanligvis brukes når det foregår kulturinnslag på sykehjemmet.

Forestillingen som fikk tittelnavnet, «Den gang da...» foregikk i kafeteriaen i hovedbygget på sykehjemmet. Da flere av scenene omhandlet familiære relasjoner falt valget naturlig på å skape en stue som skulle representere et norsk hjem på 1950-tallet. Ettersom det var totalt ni numre på rundt fem minutter hver var det essensielt å ha en scenografi som kunne fungere for alle gruppene uten mye unødvendig scenskift. I Stortingsmelding 15 kommer det frem at nesten alle som har passert 75 år oppgir at de sliter med hørselen i sosiale sammenhenger (NOU 2019-2020:15, s. 33). Det var mange faktorer som måtte tas hensyn til når det gjaldt plasseringer og bruk av rommet. Da det var mange som satt i rullestol krevde det større plass. Vi måtte også sørge for at det var ledig areal til besøkende som bare ville komme og spise i kafeteriaen. Det var også en stor bærestolpe plassert sentralt i rommet.

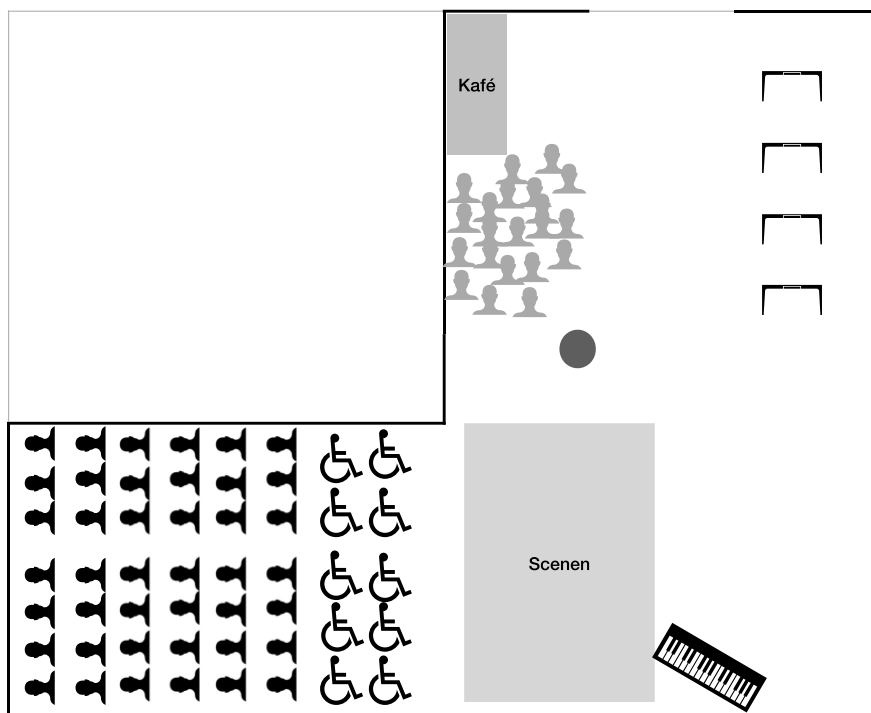


Figur 13: Kafeteriaen på sykehjemmet og det faktiske scenerommet

På bildet ovenfor vises hvordan kafeteriaen ble utnyttet den 11. desember 2019. Nicholson (2011) poengterer at sykehjemmets lokaler kan være utfordrende rom å spille i.

Med tanke på utformingen av rommet og de faktorene som var gjeldende ser jeg i ettertid at det kunne vært en mer gunstig løsning slik at også beboerne hadde hørt og sett elevene bedre. Jeg ønsket i utgangspunktet også at elevene skulle sitte sammen med beboerne slik at de fikk observere hvordan beboerne opplevde forestillingen. Slik utformingen var på rommet og størrelsen lot dette seg ikke gjennomføre. Jeg ønsket også en passasje slik at hvis noen av beboerne måtte ut så kunne det være god plass i midtgangen uten at det skulle ta for mye fokus. Midtgangen ble også bli brukt av elevene som ville gå opp når det var deres tur på scenen. Pianoet måtte også få en plass. På bakgrunn av feilberegningen min var det ikke mulig at elevene kunne sitte blant beboerne som først tenkt. Elevene endte opp med å bli stående i en klynge helt bakerst i kafeteriaen, og deler av publikum fikk bærestolpen i synsfeltet.





Figur 14: Ny utforming av scenerommet

Bildet ovenfor viser et eksempel på hvordan rommet kunne vært utnyttet bedre. Ved å plassere publikum på den andre siden av rommet, slipper publikum og havne bak bærestolpen, ei heller bli forstyrret av støyen som kommer fra kafeteriaen, fryser og andre maskiner. Med denne løsningen ble det også større plass til besøkende som ikke bivånet forestillingen, men som kommer innom for å nyte en kopp kaffe. Prendergast og Saxton (2009) viser til hvordan teateret innenfor det anvendte feltet spiller utenfor det tradisjonelle teatrene og derfor må bruke de rommene som en har til rådighet. Med denne utformingen er det fortsatt ikke mulig at elevene kan sitte blant publikum med tanke på plassen, men elevene kunne oppholdt seg på andre siden uten å ta fokus når de ikke var på scenen. Jeg har også valgt å forminske scenen, ved å ikke gjøre den like dyp da mye av spillet havnet langt bak i rommet. Jeg vil presisere at scenerommet likevel ikke er ideelt for målgruppen med tanke på avstand mellom skuespiller og publikum, hørsel og persepsjonsevne.

## 5.5 Utfordringer med muntlig fortelling

Vi mennesker forteller fortellinger hele tiden. På bussen, rundt middagsbordet og over telefonen. Dahlsveen (2019) fremhever at muntlig fortellerkunst krever lite forkunnskaper og ytre virkemidler og sees som en ærlig og åpen form mellom to parter. Men hvordan historien formidles bør gjøres til gjenstand for vurdering med tanke på målgruppen. Schön (1987) belyser hvordan reflection-on-action handler om å se tilbake på handlingen som fant sted, og fremhever at det ikke vil gi noe utslag for selve hendelsen som oppstod, men kan gi en økt forståelse da du vurderer om du ville gjort det annerledes ved en annen anledning. Da forestillingen ble bygd opp av historier fra flere informanter valgte jeg at forestillingen hadde en episodisk struktur. I retrospekt ser jeg at det ble mange innslag som var tekstbaserte som var uheldig, særlig med tanke på målgruppen i form av hørsel og deres reduserte persepsjonsevne generelt, i tillegg til at elevene ikke snakket tilstrekkelig høyt, og diksjonen var variabel. Det betyr på ingen måte at jeg utelukker muntlig fortelling som formidlingsform for eldre med demens, da forskning viser at det kan ha en positiv effekt (George, Stuckey & Whitehead, 2012), men når jeg ser målgruppen opp imot ungdommene tror jeg forestillingen hadde vært tjent med en annen form.

Vi har masse ressurser, unntatt hukommelse (Person med demens, gjengitt i Helse-og omsorgsdepartementet, 2010, s. 10).

Da en stor andel av publikummet bestod av mennesker med demens eller påbegynnende demens er det nødvendig å løfte frem eksempler som tar hensyn til deres behov. Det kan fort gjøres å generalisere mennesker med demens, og å betrakte dem som en homogen gruppe. Demens er en samlebetegnelse for en rekke sykdommer som fører til kognitiv svikt i hjernen (Nasjonalforeningen, 2021). Mennesker med demens har kanskje ikke annet til felles enn sykdommen. Ellinggard (2015) påpeker at dersom du skal fasilitere et anvendt teaterprosjekt kreves det at du har kunnskaper og ferdigheter innenfor flere fagområder. Hun understreker ytterligere at det er en fordel dersom du er kjent med de sosiale strukturene og samfunnskonteksten du skal jobbe innenfor.

Jeg vil påstå at valg av forestillingens form er et resultat av at jeg ikke gjorde et grundig nok forarbeid med å sette meg inn i målgruppens behov. I søket etter å forstå målgruppens behov ser jeg til Schweitzer (2007) som igjennom sin erfaring har sett hvordan mennesker med demens strever med å holde fokus og følge handlingen som foregår på scenen. Schweitzer (2007) løfter frem hvordan sang og musikk er sentrale virkemidler som kan gi eldre et pusterom, til å hente opp historien, og i det minste gi dem følelsen av at de er en del av opplevelsen. Videre trekker Schweitzer frem viktige funn i arbeid med forestilling for mennesker med demens som målgruppe som er sentrale å se opp imot mitt prosjekt. Færre deltakere på scenen, fordel med en mer fleksibel form hvor deltakerne kan involveres og bruk av visuelle bilder. Jeg valgte å bruke pianospill mellom scenene, for å illustrere at et innslag var over slik at publikum kunne nullstille seg, og for å gi elevene tid til å gå av og på scenen. En av informantene hadde et nært forhold til sangen «Nah Neh Nah» av Yaya Con Dios. En av elevene uttrykte at dette var en sang hun ønsket å lære seg, og å lage en enkel dansekoreografi til. Bildet nedenfor er fra sang og dansnummeret:



Figur 15: Katrine Grønnebekk, 2019. Gjengitt med tillatelse.

Da volumet fra elevene var en gjennomgående utfordring i spillet generelt, så opplevde jeg dette innslaget som et viktig brudd, da både tempoet og rytmen endret seg betraktlig. Dewey (1934) hevder at vi mennesker erfarer gjennom sansene og får en estetisk opplevelse gjennom møte med natur, kultur og mennesker rundt oss. I bruddene med musikk kunne vi se beboerne som sang og gynget med, mens hos andre beboere kunne du se en endring i blikkene deres. Ved å bruke sang og dans åpner det opp for at flere beboere kan få en estetisk opplevelse på tross av manglende språk og/eller forståelse.

Dahlsveen (2010) forklarer hvordan den muntlige fortellerkunsten foregår som en levende kunstart i en her og nå situasjon. I tidsskriftet *Drama* beskriver skuespilleren Niklas Hald hvordan «teater är ögonblickets konst» (Hald, 2015, s. 16). Nasjonalforeningen for folkehelsen (2021) fremhever viktigheten av hyggelige stunder, og hvordan sang og musikk er noe av det siste vi glemmer. Dersom vi synger sammen får vi noe å snakke om, da sang kan vekke minner og følelser. Sett i lys av Dahlsveen (2010), Hald (2015) og Nasjonalforeningen for folkehelse (2021) kan man si at øyeblikkets magi er viktig for mennesker med demens så vel som i teateret. Dette peker også tilbake på Leander (2006) som utdyper viktigheten av å være til stede i nuet i livet generelt. Dahlsveen (2019) forklarer at menneskers store skrekk er å glemme. Med dette til grunn vil jeg si at reminisensteater underbygger påstanden om øyeblikkets magi ved å få sine egne minner gjenfortalt.

## **5.6 Prosess vs. produkt**

Sæbø (1998) hevder at de fleste metoder og teknikker vil kunne tilpasses alle aldersgrupper, men elevene med mindre dramaerfaring vil være avhengig av godt strukturerte opplegg. Rasmussen (2013) påpeker at til tross devisedtradisjonen forsøker å leve opptil et intersubjektivt ideal, hvor rollene skal være likestilte, er det likevel sannsynlig at tekster eller instruktører for en opphøyet maktposisjon i prosessen. Egenskap teater baseres på gruppens interesser og ønsker (Aune & Haagensen, 2018, Kerrigan, 2006; Oddey, 1996). Selve ideen og rammene for prosjektet hadde jeg allerede satt på forhånd, slik at elevene ikke har hatt noen påvirkningskraft i så måte. Dette så jeg som hensiktsmessig med tanke på tidsaspektet og størrelsen på elevgruppen. På den måten kan det sees slik at det ikke fantes en flat struktur i prosjektet da jeg hadde det overordnende ansvaret. Likevel forsøkte jeg å kartlegge elevenes styrker og interesser slik at elevene selv kunne ytre sine ønsker om hva de ønsket å bidra med. Jeg oppdaget tidlig i prosessen utfordringen med å balansere mellom de ulike rollene, som

kunstner, forsker og lærer. Hovik (Rasmussen & Gjørum, 2017) viser også til sin forskningsprosess og sitt dilemma med å balansere mellom de ulike rollene. På den ene siden var jeg som pedagog opptatt at elevene skulle få prøve og «feile», men jeg skulle også vurdere dem med tanke på måloppnåelse i faget. Som forsker var jeg opptatt av å se hele gruppen og dokumentere funn underveis, og som kunstner ønsket jeg en forestilling og et produkt som beboerne kunne nyte glede av. Resultatet utgjorde også et produkt som jeg som student skulle bedømmes etter.

I løpet av prosessen jobbet elevene med ideer som de testet ut hvor jeg kom med påfølgende tilbakemeldinger. Til tross for at jeg ønsket at elevene skal få jobbe på gulvet, teste ut ulike uttrykk, så grep jeg inn ved noen anledninger. Seniorforsker ved Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge, Terje Ogden løfter frem hvordan klasseledelse handler om å sørge for at målene for timen skal nås, uten å forstyrre eller bryte inn i læringsprosessen. Ogden bruker begrepet lavest mulig inngrepsnivå (Pettersen & Postholm, 2004). Rasmussen (et al., 2013) problematiserer rundt hva den kunstfagdidaktiske konsekvensen er av at prosessen skal være dannende for eleven, og ikke i hovedsak for kunstfaglæreren og publikum? Spørsmål man kan stille seg er; bryter jeg inn som forsker fordi jeg ønsker et godt estetisk produkt, eller som lærer fordi jeg ønsker at elevene skal oppnå kunstneriske ferdigheter? Her vil jeg nok svare ja på begge deler. Med tanke på at elevene har lite eller ingen teatererfaring så jeg det som nødvendig å veilede elevene da de blant annet forsøkte å skape et fall ned i en brønn som ikke så troverdig ut. På bakgrunn av elevenes kunstneriske ferdighetsnivå kunne jeg ikke la de bedømme kvaliteten alene. Rasmussen (et al., 2013) gjengir Dewey (1934) som trekker frem hvordan den estetiske erfaringen er viktigere enn kunstverket, som i denne sammenheng kan forstås som forestillingen. Gjennom arbeid med virkemidler som musikk, dans og teater kan elevene oppnå estetisk erfaring, og ved at historiene spilles tilbake til informantene kan vi anse erfaringen som endelig. Dewey (gjengitt i Rasmussen et al., 2013) fremhever at det er mulig å oppnå en estetisk erfaring, uten at det nødvendigvis gjenspeiler seg i resultatet. Dette gjenspeiler seg i refleksjonene i evalueringene til elevene.

Bie (2010, s. 9) har gjengitt den kinesiske filosofen Confusius: «Man kan oppnå visdom på tre måter; først gjennom refleksjon som er det nobleste, så ved imitasjon som er den enkleste, og sist ved erfaringer som er det bitreste». Jeg tolker sitatet til Confusius slik at kunnskap kan oppnås på tre ulike måter; gjennom refleksjon som er den mest dannede, gjennom etterligning som er den enkleste, og gjennom erfaring som er den dyreste.

Jeg hadde sett for meg langt flere fellesøvinger hvor elevene kunne se på hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. Oddey (1996) foreslår å sette opp en tidsplan med tidsfrister for gjennomføring av deler av prosjektet. I følge Oddey tvinger du gruppen til å vise hverandre hvor man er i prosessen og gjør det mulig å motta tilbakemeldinger på arbeidet. Dette var også et av vurderingskriteriene jeg hadde satt i faget. Da elevene ikke kjente seg trygge på hverandre, og med tanke på tiden til rådighet, opplevde jeg det som utfordrende å gjennomføre fellesøvinger. Når jeg ser tilbake på prosessen erindrer jeg flere situasjoner hvor jeg forteller elevene «gjør heller sånn, for da skjønner publikum hvem du er» eller lignende. Så på den måten kan det sies at elevene etterligner min atferd som er den enkleste måten å tilegne seg kunnskap på. Det hadde vært å foretrekke at det var elevene som betraktet hverandre fremfor kun mine instruksjoner. Erfaringen man får av å stå foran medelevene sine med noe som er halvferdig kan koste dyrt da det kan oppleves som utrygt, behagelig og flaut. Likevel tenker jeg at det er gjennom refleksjoner og tilbakemeldinger fra medelevene at danning kan oppnås både hos aktør og betrakter.

Reminisensteater skiller seg blant annet fra playbackteater som er mer improvisert, mens reminisensteater er opptatt av at det skal være en iscenesettelse av noe som faktisk har skjedd, og at det skal være en estetisk ramme på det (Nicholson, 2013). Dette innebærer at det stilles krav til elevenes kompetanse innen teater. Reminisensteater kan forstås som et eksempel på anvendt teater. Nicholson (2013) forklarer hvordan anvendt drama og teater, spesielt drama, er mer prosessorientert fremfor produktorientert. I mitt masterprosjekt måtte jeg fokusere på både produkt og prosess, noe jeg opplevde som utfordrende. Produktorientert måtte jeg være på den måten at forestillingen eller sluttproduktet skulle ha en viss kunstnerisk kvalitet, både for beboerne, men også av hensyn til sensorer da forestillingen skulle vurderes. For det skriftlige utforskningsarbeidet var situasjoner i forestillingsprosessen viktig da det var her dataene for skrivingen i hovedsak oppstod. Med dette i bakhånd forsøkte jeg å tillegge begge de overnevnte inndelingene like stor verdi, men med tiden som en overhengende faktor var dette krevende å gjennomføre i praksis. Det opplevdes til tider som at prosess og produkt var i konflikt, snarere enn i et gjensidig avhengighetsforhold.

## 6.0 Oppsummering

Ved veis ende skal jeg nå besvare følgende problemstilling: hvilke utfordringer kan identifiseres i reminisensteater når ungdom skal produsere teater for personer på sykehjem basert på narrative intervjuer? Funnene som har blitt avdekket har dukket opp underveis i prosessen, mens andre har vist seg i bearbeidningen av det skriftlige utforskningsarbeidet. Utfordringene som har vært gjeldende, kan også sees i sammenheng med hverandre. Likevel har jeg forsøkt å dele utfordringene inn i seks kategorier:

(1) Tiden kan sees som en gjennomgående utfordring med tanke på timeantallet vi hadde til rådighet for prosjektet, og tidspunktet på dagen undervisningen ble gjennomført på. Dette bringer meg videre til størrelsen på elevgruppen som bestod av elever fra ni ulike klasser. Elevantallet i møte med tiden gav sitt utslag i at ungdommene ikke ble trygge på hverandre og kunne leke og kose seg i prosessen. I utviklingen av forestillingen ble det tydelig at elevenes begrep om tid skiller seg fra teatrets tid. Det kan forstås slik at elevene ikke har opparbeidet seg den kritiske tenkningen og evnen til å betrakte arbeidet sitt utenfra. Skal et liknende prosjekt gjennomføres i skolesammenheng, berører og omhandler prosjektet læringsmål i flere fag, noe som kan bidra til at prosjektet kan oppnå en større tidsramme i tillegg til flere lærerressurser.

(2) Det genererte materialet baserte seg på narrative intervjuer mellom beboerne og elevene. Intervjudagen bar preg av litt for mange elever i et veldig stort lokale. Dette bunner i dårlig planlegging fra min side, som også bidro til at jeg ikke fikk observert møtene mellom elevene og beboerne. Enkelte av elevene opplevde å få lite informasjon av informanten, mens andre fikk flere historier som de ønsket å arbeide videre med. Dette resulterte i at elevene hadde et varierende utgangspunkt for det videre kunstneriske arbeidet.

Etikk er et sentralt tema når man arbeider med andres historier. I prosessen oppstod det en situasjon hvor en historie ble spredt til tross for at informanten ikke ønsket at historien skulle deles videre. Dette underbygger viktigheten av å reflektere i forkant med elevene hvordan man behandler hverandre, slik at man ivaretar informantene og forhindrer at liknende hendelser oppstår.

(3) Å arbeide devised i klasserommet var krevende da den kunstneriske prosessen var begrenset til 90 minutter i uken. Prosessen liknet ikke det bildet jeg hadde sett for meg før prosjektet startet, da mye tid gikk med til å løse interne konflikter mellom elevene. Dette kunne vært avverget ved at jeg hadde vært tydeligere fra start om hva som var tillatt å ta med inn i arbeidsrommet. En av gruppene hadde et tydelig behov for et ferdigskrevet manus før de gikk ut på gulvet. Dette bidro til at disse elevene fikk lite øvingstid. Enkelte av elevene opplevde å ha lite materiale og vi stod ovenfor dilemmaet om hvor stor kunstnerisk frihet vi kunne tillate oss. Ved å legge til noe som virket troverdig og sannsynlig kunne fiksjon og fakta blandes uten å gå på kompromiss med informantens verdighet.

(4) Jeg må «arrestere» meg selv for at jeg la bånd på den kunstneriske friheten, da jeg ikke utnyttet scenerommet bedre, da jeg brukte det slik andre kulturelle innslag har brukt rommet før meg. Dette gav utslag i at enkelte i publikummet fikk hindringer i synsfeltet, ble plaget av støy fra maskiner som kunne vært minimert ved å ta i bruk rommet på en annen måte. Feilen kan også sees i sammenheng med at jeg burde oppsøkt hjemmet tidligere i prosessen og utforsket rommets muligheter grundigere.

(5) Da minnene ble presentert tilbake til beboerne ble det gjort i hovedsak gjennom muntlig fortelling i forestillingen. Volum, tempo og diksjon var varierende hos elevene som kan ansees som en utfordring i seg selv. I møte med en målgruppe som er avhengig av høyt volum, lavere tempo og klar diksjon bidro det til at mange av beboerne ikke klarte å følge forestillingen. Da publikummet bestod av mennesker med demens opplevde jeg at bevegelse, sang og musikk var en mer egnet kommunikasjonsform enn ren tekst alene.

(6) Jeg fikk også erfare for første gang å være forsker, kunstner og pedagog på én og samme tid. I møte med de ulike rollene opplevde jeg det utfordrende å dokumentere underveis, både som lærer og som forsker. Å observere og stille seg kritisk til egen praksis løfter Ellinggard og Gjørnum (2016) frem som en viktig forutsetning for å kunne skrive seg inn i den kunstneriske forskningstradisjonen. Det ville vært hensiktsmessig på flere områder å ikke gjennomføre denne praksisen alene. Ved å ha med en uavhengig observatør inn i klasserommet kunne det vært interessant å se observatørens refleksjoner opp mot mitt arbeid og mine refleksjoner. På den måten sørger du for at sentral dokumentasjon ikke går tapt. I rolleutvekslingen fikk jeg også kjenne på overveiningen mellom prosessen og produktet som utgjorde forestillingen. Kunstneren og pedagogen var til tider i konflikt, og med tiden som en



overhengende faktor opplevde jeg at elevene ikke fikk utforsket og testet ut tilstrekkelig i utviklingsfasen.

## 6.1 Utviklingspotensialet

De fleste eldre i Norge lever gode liv og enkelte hevder at eldreomsorgen i Norge er bedre enn sitt rykte. Selv om vi kanskje er bedre enn land vi liker å sammenligne oss med, så kan det fortsatt identifiseres mangler. Befolkningsutviklingen vil bli preget av at vi blir flere eldre, og andelen eldre i befolkningen vil øke. Tidligere har jeg presentert at det finnes flere studier som viser til positive effekter ved å arbeide med reminisensteater. Gjærum og Solbjørg (2016) påpeker at gevinsten av generasjonsmøter er at det kan skape tilhørighet og nettverk. I både Demensplanen 2015 og 2020 løftes betydningen av gode dagtilbud frem da dette fremmer mening, mestring, gode opplevelser, samt avlastning for de pårørende. Ifølge Demensplanen 2025 skal tilbudene for personer med demens bidra til at de blir en integrert del av lokalsamfunnet ved å blant annet legge til rette for generasjonsmøter (Regjeringen, 2020, s. 38). I Stortingsmeldingen *Leve hele livet* kommer det frem at mange er tilfreds med pleien og omsorgen de mottar, men at de savner meningsfulle dager som inneholder aktiviteter og sosial kontakt. (NOU 2017-2018:15, s. 90). Reminisensteater kan knytte skole og sykehjem sammen og igjennom holdningsskapende arbeid kan elevene lære igjennom eldre, uten å «forsyne seg av pengesekken.» At kunnskap kommer i flere former enn lærebøker er det ingen tvil om, og at det finnes mange historier som venter på å bli hørt. Jeg har sett med egne øyne hvordan beboerne på sykehjemmet lyser opp når noen setter seg ned for å slå av en prat. På den måten kan generasjonene fungere som ressurser for hverandre.

Avslutningsvis vil jeg si at det har vært spennende, til tider frustrerende, muligens litt dristig og i aller høyeste grad lærerikt å arbeide med dette prosjektet. Da denne oppgaven fokuserer på utfordringer jeg har hatt og fallgruver jeg har falt i, er det ved å klatre opp av disse man kan bidra til kunnskap og innsikt i feltet. På bakgrunn av funnene og oppdagelsene jeg har gjort har jeg utarbeidet en manual som kan være til hjelp før en går i gang med reminisensteater med ungdommer. Denne er på ingen måte ment som en oppskrift, men er utformet basert på kunnskapen jeg har tilegnet meg i løpet av forskningsprosessen. Disse rådene har jeg sammenfattet og valgt å kalle «råd til fasilitatorer i reminisensteater».

Jeg velger å avslutte med et sitat fra en av elevene som jeg anser som en viktig lærdom gjennom dette prosjektet. «Jeg har lært at det finnes sider ved mennesker man ikke vet om» (elev K, 2019).

## RÅD TIL FASILITATORER I REMINISENSTEATER:

1. Utform klare retningslinjer sammen med elevene. Dette kan bidra til at alle kjenner seg trygge i prosessen, også informantene. Dette er grunnleggende for å bygge et skapende rom.
2. Utform en tidslinje for prosjektet, men vær forberedt på at den kommer til å bli bøyd.
3. Gjenstander, musikk og bilder kan bidra til å sette i gang erindringprosessen hos eldre.
4. Du kan aldri være for tidlig ute med å planlegge scenerommet.
5. Fokusgruppeintervju kan være en fordel dersom elevene ikke er trent i intervjuetknikk.
6. Musikk, sang og bevegelse er solide formidlingsverktøy.
7. Prosess er kaos. Ta pauser underveis og lek litt.
8. Læring skjer uavhengig av hva sluttresultatet blir.

## 7.0 Bibliografi

- Aase, T.-H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Alexander, L. (1964). *The book of Three*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2014). *Tolkning och Reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Aune, V. & Haagensen C. (red.) (2018). *Teaterproduksjon – ti produksjonsestetiske inn ganger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Aure, V., & Gjærum, R. G. (2015). Møter med marginale røster i kunstdidaktikken. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1539>
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. 1. utgave. Cappelen. Damm
- Bie, K. (2010). *Refleksjonshåndboken*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Daatland, S. O. (2008). *Aldring som provokasjon*. Bergen Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke. AS
- Dahlsveen, M. H. (2019). *Fortellerboken – deg selv og andre fortalt*. Oslo: Mimesis Heidi Dahlsveen
- Dahlsveen, M. H. (2008). *Innføring i muntlig fortellerkunst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Einstein, A. (2000). *Relativitetsteorien: en populærfremstilling; og selvbiografiske notater*. Oslo: Bokklubben dagens bøker
- Ellinggard, S. N. & Gjærum, R. G. (2016). Et performativt kunstdidaktisk dialogrom. *Drama - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, NO01/2016. (s.20-25). Hentet fra [https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2016/07/Drama\\_02\\_2016-web.pdf](https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2016/07/Drama_02_2016-web.pdf)
- Ellinggard, S. N. (2015). *Etnoteaterets dialoger*. *Nordic Journal of Art and Research*, 4(2). Hentet fra <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1538>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Filges, T. (2005). Kroppen som monitor - at være ung i en kropskultur. *Center for ungdomsforskning*. Årg. 4, nr. 1 - april 2005 (s. 24-31). Hentet fra [https://pure.au.dk/portal/files/178/nummer1\\_2005.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/178/nummer1_2005.pdf)
- Fossland, T. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M. Bergman Ramos. New York: The Continuum International Publishing Group

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax Forlag AS
- Gadamer, H.-G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. (N. Walker, Overs.), R. Bernasconi (Red.). Cambridge: Cambridge University Press
- Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. London: University of Toronto Press.
- George, D. R., Stuckey, H. L. & Whitehead, M. M. (2012). How a creative storytelling intervention can improve medical students attitude towards dementia: a mixed methods study. *Dementia* 2014 13: 318. DOI: 10.1177/1471301212468732
- Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method*. Hutchinson: London
- Gjærum, R. G & Kinn, H. (2016). Humanistisk og estetisk omsorg: Om medborgerskap, kulturell identitet og ukrenkelig menneskeverd. *Nordic Journal of Art and Research* 5(2) DOI:10.7577/if.v5i2.1847
- Gjærum, R. G. (2013). Art, Age & Health: A Research Journey about Developing Reminiscence Theatre in an Age-Exchange Project. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(2). <https://doi.org/10.7577/information.v2i2.736>
- Gjærum, R. G. (red.) (2010). *Usedvanlig kvalitativ forskning: metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. A. (2005). *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget
- Govan, E., Normington, K. & Nicholson, H. (2007). *Making a performance: devising histories and contemporary practices*. London: Routledge
- Hald, N. (2015). Vi erövrar rummet. *Drama - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, NO01/2015. (s 14-17). Hentet fra <https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2015/11/Drama-01-2015-til-trykk-low-5.pdf>
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. Hentet fra [http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf)
- Haave, C. H. (2019). Det skumle f ordet. Hentet fra <https://tanketanken.no/det-skumle-f-ordet/>
- Heap, K. (2012). *Snakk med meg! Å samtale med eldre*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Heathcote, D, Johnson, L. (red.) & O'Neill C. (red.). (1984) *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson
- Heinemeyer, C. (2020). *Storytelling in Participatory Arts with Young People*. London: Palgrave Macmillan
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax

- Heggstad, K. M., Rasmussen, B. & Gjørum, R. G. (2017). *Drama, teater og demokrati. Antologi II i kultur og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helse-og omsorgsdepartementet (2020). *Demensplanen 2025*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3ab825ce67f4d73bd24010e1fc05260/demensplan-2025.pdf>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2010) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294. doi:10.1177/107780049700300302
- Hodne, B, Kjelstadli, K. & Rosander, G. (1988) *Muntlige kilder*. Drammen: Universitetsforlaget
- Hovik, L. (2012). Rød sko savnet. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.) *Forestilling, framføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 77-101). Trondheim: Akademika Forlag.
- Hovland, B. I. (2011). *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Ivarsson, B., Ortiz, L. (2015). *Den motiverende samtale -praktisk håndbog til samtaler ældre*. København: Gothia Fortbildning AS
- Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Johnstone, K. (2006). *The improvisation game: Discovering the secrets of spontaneous performance*. London: Nick Hern Books
- Juell, E., Norskog, T.-J. (2006). *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kerrigan, S (2006). *The Performer's Guide to the Collaborative Process*.
- Kitwood, T. (1997). *Dementia reconsidered: The person comes first*. Berkshire: Open University Press.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Krøgholt, I. (2018). *Teater og drama som kunsthøgskole og kreativ metode*. I Kirk, H. og Krøgholt, I. (Red.). *Fagdidaktikk i teater og drama*. Frederiksberg: Frydenlund
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Leander, S. (2006). *Vi er lykkeligst i nuet*. Hentet fra

- <https://www.aftenposten.no/norge/i/34zve/vi-er-lykkeligst-i-nuet>
- Larsen, L. (2010). Deltagende observasjon som metode for feltforskning. I Arntzen, Erik & Tolsby, June (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 128-153). Lillestrøm: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Magierecka, J. (2015). Ti år som turbinist. *Drama - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, NO01/2015. (s. 38-45) Hentet fra <https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2015/11/Drama-01-2015-til-trykk-low-5.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Meyer, S. (2015). *Kunst og Etik: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm
- Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2012). *Ways of Knowing –Competing Methodologies in Social and Political Research*. London: Palgrave Macmillan
- Nasjonalforeningen (2021). *Kommunikasjon og samvær*. Hentet fra <https://nasjonalforeningen.no/demens/parorende-og-demens/kommunisere/>
- Nicholson, H. (2015) The Performance of Memory: Drama, Reminiscence and Autobiography. *Drama Australia Journal*. 36:62-74 2012. <https://doi.org/10.1080/14452294.2012.11649555>
- Nicholson, H. (2013). *Applied drama. The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2011). Making Home Work: Theatre-Making With Older Adults In Residential Care. *Drama Australia journal*, p.47-62. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.oslomet.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7c4fd5c1-c3ce-46c7-ba98-8ee5a2b2911f%40pdc-v-sessmgr03>
- NOU 2019-2020:15 (2020). *Også vi når det blir krevet – Veteraner i vår tid*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-15-20192020/id2697445/>
- NOU 2017-2018:15 (2018). *Leve hele livet - En kvalitetsreform for eldre*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/196f99e63aa14f849c4e4b9b9906a3f8/no/pdfs/stm201720180015000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2012-2013:29 (2013). *Morgendagens omsorg*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20122013/id723252/>
- NRK (2016, 20. september). *Helene sjekker inn. Sykehjem*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/helene-sjekker-inn/2016/MDHP12007316/avspiller>

- Oddey, A. (1996). *Devising Theatre – A Practical and Theoretical Handbook*. London: Routledge
- Perry, M. (2011). Theatre and Knowing: Considering the Pedagogical Spaces in Devised Theatre. *Youth Theatre Journal*, 25:63–74, 2011. American Alliance for Theatre and Education. DOI:10.1080/08929092.2011.569461
- Petterson, T. & Postholm, M. B. (2004). *Klasseledelse*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect Ltd.
- Proust, M. (1913). *På sporet av den tapte tid*. Bind 1. Veien til Swann. Oslo: Gyldendal
- Regjeringen (2020) *Demensplan 2020 – et mer demensvennlig samfunn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/3bbec72c19a04af88fa78ffb02a203da/demensplan\\_2020.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/3bbec72c19a04af88fa78ffb02a203da/demensplan_2020.pdf)
- Rasmussen B., Gjørum, R. G. (red.) (2012). *Forestilling, framføring og forskning: Metodologi i anvendt teater*. Trondheim: Akademika forlag
- Rasmussen, B., Eriksson, S. A., Heggstad, K. M. (2013) *Teater som danning*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Saldaña, J. (2005). *Ethnodrama: an anthology of reality theatre*. Rowan & Littlefield Publishers INC.
- Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: research from page to stage*. Left Coast Press.
- Schechner, R. (2003). *Performance studies*. London: Routledge
- Schweitzer, P. (2007). *Reminiscence theatre – Making Theatre from Memories*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Schweitzer, P. (2007). *Reminiscence theatre – Making Theatre from Memories*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim
- Senior Norge (2015). *Kampanje for å få flere frivillige*. Hentet fra <https://seniornorge.org/2015/kampanje-for-a-fa-flere-frivillige/>
- Slåttholm-Sagdahl, M. (2020.) *Etikk*. Hentet fra <https://snl.no/etikk>
- Smith, H. & Dean, R. T. (2009). Introduction. I H. Smith & R. T. Dean (Red.) *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts* (s. 1-38). Edinburgh: Edinburgh University Press

- Storsve, K. (2021). Den teatreale kroppen – i spennet mellom disiplinering og lek. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(1). Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/information/article/view/4145/3730>
- Stubberudlien, Y. (2020a, 20. februar). Uverdigg behandling på Høyås. *Opppegård Avis*, s. 8-9.
- Stubberudlien, Y. (2020b, 20. februar). Kjenner meg ikke igjen. *Opppegård Avis*, s. 9.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sæbø, A. B. (1998) *Drama – et kunstfag*. Otta: Tano Aschehoug
- Taylor, P. (2003). *Creating Transformative Encounters in the Community*. Westport Connecticut: Greenwood Publishing Group
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Thompson, J. (2012). *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond*. Oxford, England: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.) *Forestilling, framføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 51-75). Trondheim: Akademika Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Overordnet del -Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del - Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). Regelverk om skolemiljø – null toleranse mot mobbing. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/informasjon-til-foreldre/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelaring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vetlesen, J. (2007). *Hva er etikk? En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Weil S. & Gedde-Dahl, L. (Red.). (1990). *The Power of Words*. Oslo: Solum forlag AS
- Zander, I. (2021). *Eks-sykepleier tar knallhardt oppgjør med uverdigg eldreomsorg: – Altfor mange dør aleine*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2021/04/07/eks-sykepleier-tar-knallhardt-oppgjor-med-uverdigg-eldreomsorg-altfor-mange-dor-aleine/>



## 8.0 Vedlegg

### Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

16.05.2021, 20:31



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Best før, men ikke dårlig etter. Møter på tvers av generasjoner.

##### Referansenummer

200237

##### Registrert

10.09.2019 av Julie Charlotte Udnæs - s195187@oslomet.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke Gürgens Gjørum , rikke.g.gjarum@uit.no, tlf: 91183337

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Julie Charlotte Udnæs, charlotte.udnaes@hotmail.com, tlf: 91539040

##### Prosjektperiode

26.09.2019 - 08.05.2020

##### Status

30.10.2019 - Vurdert

##### Vurdering (1)

---

##### 30.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.10.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan

starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 08.05.2020.

Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt men dersom foreldrene samtykker vil videoopptak av forestillingen oppbevares frem til 06.05.2022 til videreutvikling av konseptet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1 består av pasienter på et sykehjem. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Helsepersonell som kjenner utvalget godt vil være tilstede under rekrutteringen og kun pasienter som er i stand til å avgi et gyldig samtykke vil inkluderes i prosjektet.

Utvalg 2 består av elever i ungdomsskolen 13-14 år. Prosjektet vil innhente samtykke fra foreldre/foresatte til at elevene deltar.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om utvalg 1 vil være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om utvalg 2 vil være foreldrenes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12),

informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og foreldre vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Elevene bør få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at elevene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det og kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn, selv om foreldrene har samtykket.

Vi minner om at hvis en registrert/forelder tar kontakt om sine rettigheter/elevenes rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Mål for prosjektet

skape:	formidle:
utvikle og formidle ideer til en eller flere produksjoner	presentere en eller flere produksjoner for publikum
samarbeide om å utvikle et audiovisuelt eller scenisk uttrykk, inkludert relevante tekniske løsninger	samarbeide både på og bak scenen for at resultatet skal bli best mulig
	utveksle synspunkter om valg av virkemidler og utførelse

Læreplanmål i sal og scene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

målområder:	det estetiske	det tematiske	det sosiale
kunnskaper	Om hvordan man bygger opp en historie	om hvordan var det å leve i Norge før tiden	bli kjent og å sette seg inn i historien til informanten.
ferdigheter	bruk av virkemidler som forsterker historien til informanten	reflektere rundt forskjellene mellom å leve i Norge i før tiden, til sammenlikning med i dag	samarbeide som gruppe, komme med forslag og litt til andres
holdninger	behandle historien slik at informanten kjenner seg igjen	forståelse hva som har gjort at Norge er det landet det er i dag	ivareta informanten og være engasjert i det informanten deler.
prosessen	utveksle synspunkter om valg av virkemidler og utførelse	sette seg inn i livet til informanten	levere historien tilbake til informanten.

Modell hentet fra Sæbø (1998, s. 180).