



Tilblivelser i møtet mellom rom og kropp i teaterpedagogisk praksis

En diffraktiv analyse av to samskapende gruppeprosesser med skoleungdom

Master i estetiske fag, Drama og teaterkommunikasjon

OsloMet – Storbyuniversitetet 2022

Elisabet Hagli Aars

Tilblivelser i møtet mellom rom og kropp i teaterpedagogisk praksis

En diffraktiv analyse av to samskapende gruppeprosesser med skoleungdom



Master i estetiske fag, Drama og teaterkommunikasjon
Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design
OsloMet – Storbyuniversitetet 2022
Elisabet Hagli Aars
Kandidatnummer: 561

Illustrasjon forside: *Murmuration 17*, 2021, Vicki Marson

Sammendrag

Forskningsprosjektets hensikt har vært å utforske hvordan rom og kropper spiller sammen i teaterpedagogisk praksis med ungdom i skolen.

Denne studien baserer seg på to teaterpedagogiske samskapingsprosesser, en i ungdomsskolen og en i videregående skole, og kan gjennom dette defineres som praksisledet og kunst basert forskning.

Studien har et postkvalitativt vitenskapsteoretisk perspektiv, og jeg har på bakgrunn av dette valgt å foreta en diffraktiv analyse (Barad, 2007). I tre utsnitt av det praktiske arbeidet ser jeg på ulike agenter og samskapingen, eller intra-aksjonen (Barad 2007), mellom dem. Jeg baserer dette på teorier av Karen Barad (2007), og ser det også i sammenheng med Deleuze og Guattaris (1980) tanker og teorier. Dette er en undersøkelse hvor jeg, med min forskerkropp og dens tilstedeværelse, er medskaper både som teaterpedagog, kunstner og forsker i gjensidig og kontinuerlig tilblivelse med teori og det praktiske arbeidet.

Jeg drøfter hvilken betydning de materielle og immaterielle omgivelsene har for en teaterpedagogisk praksis med ungdom, hvordan rommet beveger kroppene og kroppene beveger rommet. Jeg har utforsket hvordan det å likestille det materielle og det menneskelige kan gi nye innfallsvinkler til et materiale og øke sensitiviteten for omgivelsene. Studien løfter frem hvordan samskapingsprosesser i teaterpedagogisk praksis, basert på teori om devising som kunstnerisk metode, kan ses som manifestasjoner av intra-aksjon/becoming/tilblivelse, og ser på hvilket potensial som ligger her i møtet mellom kunst og skole.

Abstract

The purpose of this master thesis has been to explore how the material surroundings and the students' bodies work together in theatre-pedagogical practice with youths in a school setting.

This study is based on two theatre-pedagogical processes of co-creation, one in secondary school (13-15 yrs.) and one in college (15-16 yrs.) and can thereby be defined as practice led and art-based research.

The study is based on post qualitative theory, and on that account, I have chosen to make a diffractive analysis (Barad 2007). In three cuts from the practical work, I look at different agents and their co-creations, or intra-actions (Barad 2007). I base this on Karen Barads theories and see it in the light of Deleuze and Guattari (1980). In this inquiry I am, as a researcher body and its presence, a co-creator both as a theatre pedagogue, artist, and researcher in mutual and continuous becoming with theory and practice.

The study discusses the influence of the material and immaterial surroundings in theatre-pedagogical practice with youths, how the room impacts the bodies, and the bodies impact the room. I have explored how, by seeing the material and the human as equal, one can find new angles to a material and increase one's sensitivity towards the surroundings. These thesis highlights how co-creation processes in theatre-pedagogical practice, based on theories on devising as an artistic method, can be seen as manifestations of intra-actions/becomings, and argues that hereby lies a potential in the meeting between art and school.

Takk

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Lise Hovik som satte meg på sporet og har hjulpet meg med å holde tråden gjennom arbeidet. Takk for inspirerende samtaler og kyndig veiledning.

En stor takk også til skoleledelse, lærere og elever ved de to skolene for at dere åpnet rom og sinn for oss, slik at vi kunne gjennomføre det praktiske arbeidet i fellesskap. Tusen takk til de fantastiske dramalærerne for tilliten dere viste, og for godt samarbeid og støtte gjennom hele prosessen. Takk for at dere delte av deres kunnskap og erfaring, det var så verdifullt! Stor takk også til elevene som ga av seg selv, og bidro på hver sin unike og betydningsfulle måte.

Takk til Camilla Eeg-Tverbakk som startet det hele, for inspirerende veiledning i startfasen, og spennende og godt samarbeid. Takk til Øystein Vestre for din positive ro, trygghet og veiledning i det praktiske arbeidet. Takk til Ida Holte Lid for strålende samarbeid. Takk også til alle medstudenter på masterstudiet ved Institutt for estetiske fag, OsloMet – Storbyuniversitetet 2020-2022, for godt fellesskap gjennom to år.

Takk til Stine Ellinggard og Lotta Johansson for PPU¹ Drama og teaterkommunikasjon ved OsloMet – Storbyuniversitetet, som åpnet opp dramafagets og pedagogikkens verden på en så inspirerende måte at det endte med ytterligere to år med studier og mastergrad.

Stor takk til Vicki Marson som ga tillatelse til å bruke hennes nydelige *Murmuration 17* (2021) som forsidebilde.

Takk til gode venner for heiarop og støtte underveis.

Sist, men ikke minst; stor takk til familie, og særlig mine foreldre som har støttet og hjulpet meg hele veien. Det har vært uvurderlig!

¹ Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU)

Innhold

1.0.	Innledning	1
2.0.	Empiri – materiale som skapes i en kontinuerlig bevegelse av tilblivelser	6
2.1.	To prosesser i lys av hverandre	7
2.2.	Oljeeventyret.....	8
2.3.	Klasseturen.....	13
3.0.	Teoretisk utgangspunkt og metode.....	18
3.1.	Potensiale i mellomrom og møter	18
3.2.	Begrepsavklaring.....	19
3.3.	Postkvalitativ metodologi	22
3.5.	Diffraktiv analyse	29
3.6.	Metoder for empirisk produksjon og datagenerering.....	30
3.7.	Devising som samskapende metode.....	33
3.8.	En skuespillers arbeid med diffraksjon og samskaping	34
4.0.	Etikk.....	35
4.1.	Norsk Senter for forskningsdata	35
4.2.	Utvalg.....	36
4.3.	Gjensidig avhengighet og tillit	37
4.4.	Etiske situasjoner	39
5.0.	Analyse og drøfting – Hvordan beveget rommet kroppene og kroppene rommet?.....	41
5.1.	Gå i rommet – presentasjon av øvelsen	42
5.2.	Gå i rommet med Oljeeventyret - Demonstrasjonstog på gråbrun linoleum	43
5.2.1.	Klasserommet.....	43
5.2.1.	Prolog – Å sko eller ikke sko.....	44
5.2.2.	Drøfting.....	46
5.3.	Gå i rommet med Klasseturen - Det ekstraordinære i svarte stoffstoler og tregulv	50
5.3.1.	Amfiet.....	50
5.3.2.	Drøfting.....	52
5.4.	Lys i et svart rom.....	55
5.4.1.	Blackboxen.....	55
5.4.2.	Drøfting.....	58
5.5.	Elevkroppenes agens.....	60
6.0.	Kunsten, skolen og tilblivelser i det tomme rommet	61
6.1.	Rommets agens	62
6.2.	Rommet som fiksjonslag.....	64
6.2.1.	Et dramapedagogisk blikk på rommet	65

6.3. Rommets potensial, en måte å se verden på	67
6.4. Det tomme rommet	69
6.5. Kunstens agens i møtet med skolen.....	71
7. Avsluttende refleksjoner og tanker fremover	74
Litteraturliste.....	80
Figurliste	82
Vedlegg.....	82

*Each line of becoming is not defined by the points it is connected to, but rather by the space in-between, the middle, and the movement that reverberates within.
Each line of becoming is situated within the intensity of an event in constant movement—
movement toward possibilities, toward an unfolding of that which is yet to be known,
toward the potential of potential.*

Rita L. Irwin (Irwin, 2013)

Til Erlend

1.0. Innledning

Som skuespiller og scenekunstner har jeg mange ganger vært del av samskapende prosesser der vi lager en forestilling fra bunnen, med utgangspunkt i for eksempel en tematikk. Jeg har hatt stor glede av å bevege meg inn i dette åpne landskapet der «alt er mulig», hvor ensemblet prøver og feiler, forsker og utforsker i fellesskap. Det å få dykke ned i en tematikk og på denne måten lære noe nytt om det tematiske materialet samtidig som en utforsker det sceniske uttrykket, henter inspirasjon av hverandre og lærer nye ting gjennom dette praktiske arbeidet, har vært tidvis krevende, men også svært inspirerende. Jeg likte også hvordan disse samskapingsprosessene ofte involverte ulike uttrykk og elementer som tekst, musikk, bevegelse, installasjoner og objekter, bilder/film og lys. Det var spennende å se hvilke impulser de ulike elementene ga inn i arbeidet, og hvordan de kunne utvikle seg sammen til noe nytt.

Da jeg senere tok Praktisk Pedagogikk Utdanning (PPU, Storbyuniversitetet – OsloMet, 2019/2020) hvor blant annet «drama som metode i undervisning» var et gjennomgangstema, koblet jeg dette opp mot de samskapende kunstneriske prosessene jeg hadde vært en del av tidligere. Jeg så mange likheter med tanke på å utforske et tema gjennom det praktisk estetiske arbeidet, det å «jobbe ut materiale på gulvet», som er et mye brukt begrep i scenekunstarbeidet og henspiller på det praktiske arbeidet i motsetning til å sitte på en stol og lese eller skrive. Rent fysisk peker «gulvet» også på selve sceneområdet i motsetning til publikumsområdet.

Her oppstod mitt ønske om å utforske mulighetene og potensialet som kunne ligge i å jobbe med samskapende scenekunstprosesser i skolen. Jeg ønsket å se på hvorvidt mine erfaringer fra denne typen arbeid kunne overføres til, og spille sammen med, barn og ungdom i skolen, og hvilke muligheter og eventuelle utfordringer som ligger i dette.

Lotta Johanssen, førsteamanuensis i pedagogikk ved OsloMet - storbyuniversitetet, skriver i sin bok *Blivandets Pedagogik, utbildning för en annan tid*:

Vi har lärt oss at det finns et svar och att det är till det svaret vi ska nå, så fort som möjligt och med så få avstickare som möjligt. Vi är tränade till att förstå, men betydligt

sämre rustade för at tackla upplevelsen av att inte förstå, att känna oss osäkra och ovetande. (Johansson, 2019, s. 52)

Hun beskriver videre hvordan denne tillærte holdningen kan begrense våre muligheter til å tenke nytt og å oppdage nye ting (ibid.). Det nye læreplanverket for grunnskoleutdanningen, Fagfornyelsen (KL20, Utdanningsdirektoratet, 2020) omtaler skaperglede, engasjement og utforskertrang som del av opplæringens verdigrunnlag, og vektlegger dybdelæring som, handler om å forstå sammenhenger og å kunne bruke det en har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2022). Slik jeg leser både Johansson og Fagfornyelsen, etterlyses det større grad av kreativitet og nytenkning i utdanningssystemet. Kunstnerisk utforskning og arbeid befinner seg ofte i et landskap hvor en stiller spørsmål uten å søke et konkret svar, og skaper på denne måten rom for fundering og utforskning. Det er derfor nærliggende å tenke at et møte mellom kunstneriske samskapingsprosesser og skolen kan inspirere til nytenkning og åpne opp for andre måter å forholde seg til kunnskap, verden og væren i verden på.

Oppgavens praktisk estetiske utgangspunkt og utvikling av forskningsfokus

Denne oppgaven baserer seg på to samskapende scenekunstprosesser som jeg har ledet sammen med to andre teaterpedagoger og lærere ved to ulike skoler. Den ene prosessen var med en førsteklasse på en videregående skole, heretter kalt *Oljeeventyret*, og den andre med åttende- til tiendeklasse elever på en ungdomsskole, heretter kalt *Klasseturen*.

I utgangspunktet ønsket jeg å utforske hvordan en kunne bruke scenekunst i tverrfaglige prosjekter i skolen, og mulighetene for *kunnskaping*² gjennom samskapende kunstneriske prosesser. Planleggingen av dette masterprosjektet startet i mai/juni og det praktiske arbeidet skulle gjennomføres allerede høsten etter. Det ble derfor vanskelig å finne en skole

² Jeg forstår begrepet *kunnskaping* som en prosess der kunnskap skapes underveis i møter mellom ulike aktører, eller agenter (Barad, 2007). Agenter kan da være alt fra lærere og elever til objekter, læremidler etc. Kunnskaping er på denne måten en relasjonell og samskapende praksis av tilblivelse der ny kunnskap blir til. Jeg vil her også referere til det Østern et al. definerer som dybde/læring: «Dette er en læringsteori som vektlegger det flerfaglige, relasjonelle og det skapende – det relasjonelle både i forhold til andre mennesker, materialer og ulike former for læring» (Østern, et al., 2019).

hvor et tverrfaglig prosjekt lot seg gjennomføre da de fleste skoler allerede hadde planlagt det kommende skoleåret. Jeg startet derfor arbeidet med den første gruppen i håp om å få til et samarbeid med flere lærere og fag etter hvert. Innledningsvis hadde vi hatt et møte med naturfaglæreren, norsklæreren og engelsklæreren som alle var positive til dette, men jeg var forberedt på at forskningsfokuset kanskje måtte endre seg dersom et samarbeid ikke lot seg gjennomføre.

Ut ifra det praktiske arbeidet vi gjorde med elevene her, vokste imidlertid et nytt og interessant forskningsfokus frem, og jeg oppdaget her et potensiale for kritisk drøfting. Takket være god veiledning, ny teori og litteratur jeg ble introdusert for, samt det materialet som ble produsert i løpet av det praktiske arbeidet (les; empiri) utkrystalliserte det seg et forskningsfokus rettet mot de romlige og materielle faktorene i samskapingsprosessen.

Jeg ønsket å utforske hvordan ulike elementer i en samskapingsprosess satte hverandre i spill, hvordan de påvirket hverandre og utviklet seg sammen. Alt fra rom, tid og gruppen til objekter, lys, lyd og temperatur etc. I tillegg ønsket jeg å se på møtet mellom kunst og skole og hva som ligger i dette møtet i form av utfordringer og potensiale?

Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan spiller rom og kropp sammen i teaterpedagogiske prosesser med ungdom i skolen?

Herunder stiller jeg forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan kan man betrakte kropper og andre materielle størrelser som likeverdige i en samskapende prosess?*

Når jeg i problemstillingen skriver *kropp* legger jeg til grunn postkvalitativ forsknings teori som omtaler både menneskelige kropper og mer-enn-menneskelige kropper som for

eksempel objekter, temperatur og andre materielle og ikke-materielle elementer som likeverdige³.

2. Hvordan kan en forstå forholdet mellom prosess og produkt som en stadig tilblivelse?

Tilblivelse, slik jeg forstår og bruker ordet i min studie, innebærer at noe blir til i kraft av et samspill og en sameksistens med andre, og gjennom dette skapes noe nytt. Dette er en kontinuerlig prosess i stadig bevegelse og endring mot noe nytt hvor de involverte parter gjensidig skaper, og skapes av, hverandre.

I denne studien bruker jeg *tilblivelse* som et samlebegrep basert på min tolkning av de franske filosofene Deleuze og Guattaris (Deleuze & Guattari, 1980), den amerikanske fysikeren, feministen og filosofen Karen Barads begrep (Barad, 2007)⁴ og den postkvalitative forskningens (Gunnarsson & Bodén, 2021) teorier⁵.

3. Hvordan kan rom forstås både materielt og metaforisk som potensialer i en prosess?

³ Senere i studien vil jeg også introdusere begrepet *agenter* som er hentet fra Karen Barads teorier (Barad, 2007). Dette inkluderer blant annet fysiske energier som temperatur, luft, lukt, lys etc. i tillegg til materielle kropper og objekter. Men for enkelhetens skyld holder jeg meg her foreløpig til kropper.

⁴ Begrepet *tilblivelse* er her en sammenkobling av min tolkning av hovedsakelig to begreper:

- *Becoming* som er hentet fra Deleuze og Guattaris teorier. De beskriver dette i boken *Tusen plåtår, Kapitalisme og Schizofreni* (Deleuze & Guattari, 1980), men jeg bruker her Lotta Johannsons tolkning av begrepet. Hun beskriver det i sin bok *Blivandets Pedagogik, Utbildning for en annen tid* som det «... å bli til, i retning mot noe annet, ...» i møter mellom heterogene komponenter (Johansson, 2019, ss. 47-59). Jeg gir en nærmere forklaring i begrepsavklaringen på s. 20-21 i teorikapittelet.
- *Intra-aksjon* henter jeg fra Karen Barads teorier (Barad, 2007). Hun beskriver det i motsetning til interaksjon hvor utgangspunktet er at individer eller objekter eksisterer i seg selv uavhengig av andre, men at vi kontinuerlig gjensidig påvirker og skaper hverandre. «... “individuals” do not preexist as such but rather materialize in intra-action [...] “individuals” only exist within phenomena (particular materialized/materializing relations) in their ongoing iteratively intra-active reconfiguring» (Barad i et intervju gjort av Adam Kleinman for Mousse 34) (Kleinman).

⁵ Jeg går nærmere inn på dette i kapittel 3 om teori og metode, og gjør en begrepsavklaring på side 19-20 hvor jeg tar for meg de begrepene som er aktuelle for denne studien. Noen begreper vil også forklares underveis der det er nødvendig i kapittel 1-2.

Rom har i denne studien flere assosiasjoner og bruksmåter. For det første snakker jeg om de konkrete materielle rommene vi befinner oss i og jobber i. Dette kan for eksempel være et klasserom, en blackbox, et auditorium, en gang etc. For det andre bruker jeg det som en betegnelse på det som ligger mellom kroppene, altså et *mellomrom*. Dette mellomrommet kan være rent fysisk som i en konkret distanse, men det kan også være metaforisk. I sistnevnte tilfelle jeg vil kalle det *mulighetsrom*. Dette inkluderer da også det potensialet som ligger i et møte mellom de ulike kroppene, og det *rommet* som skapes og blir til i kraft av disse.

Oppgavens overordnede struktur

Kapittel 1 inneholder en innledning hvor jeg presenterer min inngang til oppgavens tematikk, teoretiske bakgrunn og hvordan mitt forskningsfokus har utviklet seg i løpet av prosessen. Jeg presenterer deretter problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel 2 beskriver jeg empirien. Jeg har her valgt å beskrive empirien før teori og metode fordi studien er praksisbasert. Jeg ønsket derfor å gi leseren en relasjon til, og forståelse av, det praktiske arbeidet før jeg presenterer teorien.

I kapittel 3 går jeg nærmere inn på det teoretiske landskapet, herunder de franske filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattari (Deleuze & Guattari, 1980) og den amerikanske fysikeren, feministen og filosofen Karen Barad (Barad, 2007). I metodologien går jeg inn i den postkvalitative forskningen (Gunnarsson & Bodén, 2021; Østern, Jusslin, Knudsen, Maapalo, & Bjørkøy, 2021). Jeg plasserer meg også i en praksisledet og kunst basert forskningstradisjon (Haseman, 2006, Irwin, 2013, Østern, 2017) hvor jeg i det praktisk estetiske arbeidet bruker devising som metode (Govan, Nicholson, & Normington, 2007).

I kapittel 4 diskuterer jeg de etiske perspektivene ved studien. Jeg anser etikken som et grunnleggende og gjennomgående tema når en jobber med mennesker og forskning i en samskapende prosess. Her har jeg derfor valgt å trekke frem filosofen og teologen Knud Ejler Løgstrup (1905-1981) og hans teorier om etikk. Jeg opplever Løgstrups tanker som relevante idet han ser på menneskers sameksistens med andre, og de måtene vi møter andre på, som

grunnlaget for menneskenes eksistens (Andersen, 1996, s. 61). Vi eksisterer, ifølge ham, i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, hvilket fordrer en kontinuerlig etisk bevissthet (Christoffersen, 1999, s. 29).

I kapittel 5 foretar jeg analyse og drøfting av tre utsnitt (kutt) jeg har gjort i det empiriske materialet. Jeg anså det som hensiktsmessig å drøfte disse utsnittene hver for seg først, og har derfor gjort en sammenfletting av analyse og drøfting i punkt 5.2.-5.4. I punkt 5.5. gjør jeg en drøfting av hvordan elevkropper i samspill med hverandre påvirker arbeidet i rommet. Jeg viser i den forbindelse også til teori av Elias Canetti og hans bok *Masse og makt* (Canetti, 1960).

I *kapittel 6* drøfter jeg skolen som rom for teaterpedagogisk arbeid, møtet mellom skolen og kunsten i dette rommet og det mulighetsrommet kunsten kan tilby inn i skolen. Jeg ser dette i lys av erfaringer jeg gjorde i det praktiske arbeidet i studien, skolens fysiske rom og mandatet som ligger i Fagfornyelsen. Jeg tar her i bruk Tim Cresswells teorier om *place* og *space* fra boken *Place a short introduction* (Cresswell, 2004). Jeg ser videre på en metaforisk bruk av ordet rom og hvilket potensial som ligger i møtet mellom kunsten og skolen.

I *kapittel 7* samler jeg tankene fra studien og ser fremover til muligheter for videre utforskning og mulig potensiale i dette arbeidet.

2.0. Empiri – materiale som skapes i en kontinuerlig bevegelse av tilblivelser

Det empiriske materialet skapes og formes underveis i forskningsprosessen på samme måte som jeg som forsker skapes og formes i en gjensidig *intra-aksjon* mellom materialet og meg. Denne intra-aksjonen fortsetter i skrivearbeidet, og når jeg skriver forsøker jeg her å formidle dette, mine erfaringer og opplevelser. Det er min fortelling som forskerkropp som kommer frem i denne teksten. Den er ikke representativ for noe eller et forsøk på en speiling eller objektiv observasjon av noe. Når jeg skriver skapes og formes min forståelse og erfaring av det som skjedde, og skriveprosessen blir dermed en videreutvikling og fortsettelse på den kontinuerlige tilblivelsesprosessen som forskningsprosessen er. Ordene jeg bruker er ment å

åpne opp for både kroppslige, emosjonelle og sensoriske så vel som kognitive assosiasjonsrom. Dette gjør jeg vel vitende om at ordenes betydning igjen endres i møtet med leseren.

I denne studien har jeg valgt å bruke postkvalitativ forskning (Gunnarsson & Bodén, 2021) som vitenskapsteoretisk ståsted hvor empiri ikke handler om å finne eller påvise noe som allerede er, men empirien er noe som skapes og utvikles i samhandling med de involverte elementene inkludert forskeren. En snakker derfor om empirisk material eller om empirisk produksjon for å beskrive det som ellers ofte kalles for data i en forsknings-studie (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 46).

Postkvalitativ forskning retter oppmerksomheten mot «... hur alla aktörer, såväl mänskliga som icke-mänskliga, är sammanvävda ock potentiellt lika viktiga» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 5). Som en konsekvens desentraliseres det menneskelige idet alle aktører inkluderes på samme vilkår i det som undersøkes (ibid.). Jeg har derfor i denne studien forsøkt å løfte frem de materielle og kroppslige aspektene.

2.1. To prosesser i lys av hverandre

De to gruppene og prosessene var høyst ulike. Hensikten med denne studien er ikke å sammenlikne disse to. De står her som to uavhengige eksempler på samskapende prosesser. De vil allikevel spille sammen og belyse hverandre i kraft av å sidestilles her, og de vil på den måten påvirke hverandre og flettes sammen i denne studien. De to prosessenes ulike natur påvirket meg som forsker og person på tilsvarende ulik måte. Prosessen med *Oljeeventyret* var for meg en tydeligere kroppslig opplevelse og emosjonell reise enn prosessen med *Klasseturen*. De ulike erfaringene har preget meg og måten jeg formidler disse på når jeg skriver.

I prosjektet *Oljeeventyret* jobbet vi med en 1.klasse på en videregående skole. De var 30 elever, 10 jenter og 20 gutter, i alderen 15-16 år.

Vi jobbet over en periode på 7 uker hvor vi møttes to ganger i uken, og hver økt varte i to timer. Arbeidet skulle munne ut i en visning i slutten av perioden, og klassen gjennomførte en intern visning hvor elevene viste det de hadde laget for hverandre.

Vi var tre teaterpedagoger⁶ som skulle drive prosjektet «Oljeeventyret» sammen. Det skulle være en samskapingsprosess hvor vi sammen med elevene skulle utforske temaet olje. Gjennom denne utforskningsprosessen skulle vi skape og forme scenisk materiale.

Skolen satset på entreprenørskap, og ledelsen mente det lå verdi i å ha faget teaterensemble i første klasse for de elevene som skulle gå videre på entreprenørskap i andre og tredje klasse. Elevene på sin side var skuffet over at de ikke fikk faget entreprenørskap allerede i første klasse. De hadde liten eller ingen interesse av teater som fag. Flere av dem visste ikke engang at dette var en del av fagpakken, og det var endel misnøye blant elevene omkring dette. Kun et par av elevene hadde valgt denne linjen vel vitende om, og innstilt på, at teaterensemble var ett av fagene.

I prosjektet *Klasseturen* jobbet vi med en gruppe elever fra 8. til 10. klasse. De var 11 elever, 9 jenter og 2 gutter i alderen 12-15 år.

Vi jobbet i en periode på 11 uker (med en ukes vinterferie i midten) hvor vi møttes en gang i uken og hver økt varte i tre timer. Den siste uken spilte elevene forestillingen for foreldre, venner og medelever. Vi hadde fire forestillinger til sammen.

Elevene hadde her valgt faget Produksjon for scene – drama som valgfag. De var derfor innstilte på, og interesserte i å jobbe med teater. Tre av 10.-klassingene hadde i tillegg mye tidligere erfaring ettersom de var med i en teatergruppe på fritiden. De andre elevene hadde lite eller ingen erfaring fra før.

Vi var her to teaterpedagoger som i tett samarbeid med faglæreren drev prosjektet og skapte forestillingen sammen med elevene.

2.2. Oljeeventyret

Materiale som ble produsert i forbindelse med denne forskningsprosessen består av:

- Personlige notater fra prosessen
- Tankekart laget av elevene
- Lydopptak av samtaler med noen av elevene fra to av gruppene

⁶ Jeg forklarer bruken av begrepet teaterpedagog kontra dramapedagog på s 33.

- Anonyme evalueringsskjemaer fra elevene
- Oppgaveteksten til den siste oppgaven de fikk og utførte

Første møte

Vi hadde et møte med elevene noen uker før vi skulle begynne prosjektet hvor vi presenterte oss og prosjektet «Oljeeventyret». Vi viste en film fra, og snakket om, et liknende prosjekt som var blitt gjort før. Vi snakket litt om hva det vil si å jobbe samskapende, og om hva teater kan være. Vi fikk dem til å brainstorme rundt begrepet scenekunst. Her kom det etter hvert mange ord som vi skrev på whiteboarden. Noen av ordene ble antagelig sagt i et forsøk på å provosere og tøyne grensene, eksempelvis; porno, pole-dancing, fotball, golf osv. Det at vi tok disse forslagene på alvor, diskuterte dem og skrev dem opp, resulterte i et bombardement av liknende ord. Dette illustrerer en av utfordringene vi hadde med å oppnå kontakt med elevene og å skape en god dialog med dem.

Vi ønsket å bruke dialogen og refleksjonsrommet som base for samskapingen. Ut ifra dette, ville vi sammen skape scenisk materiale som vi igjen kunne bruke som utgangspunkt for videre refleksjon og samtale. På denne måten ønsket vi å skape noe gjennom en prosess basert på dialog både med hverandre, det sceniske materialet vi skapte, informasjon vi fant om temaet og fysiske materialer vi brukte.

Første dagen

Vi startet den første dagen i et klasserom med en stor sirkel med stoler. Elevene strømmet inn i rommet. Det dannet seg en propp ved døren fordi alle skulle legge fra seg vesker og jakker i noen skap som stod der. Det var mye ståk, uro og utprøving av grenser, egne og andres. De la seg oppå hverandre, knuffet, tok luene, det var dansing blant jentene, kroppslige tilnærminger blant guttene og liknende atferd.

Vi delte dem i tre grupper og fordelte oss på hver av gruppene for å kunne ha en samtale med dem og forsøke å bli litt bedre kjent.

Det var tydelig at tematikken ikke engasjerte slik vi hadde håpet på. Det var også utfordrende å få til en dialog med dem og å få dem til å ta imot informasjon. Vi klarte derfor ikke å formidle den åpenheten og alle mulighetene som vi tenkte lå i temaet; alt fra det naturvitenskaplige og biologiske til farger og tekstur, sosioøkonomi, innovasjon og fremtidsvisjoner.

De fikk i oppgave å skrive ned alt de assosierte med olje, og etterpå skulle vi gruppevis sette sammen en liten presentasjon ut ifra det de hadde skrevet. En gruppe mimet ordene som ble lest opp av en elev, en annen gruppe stod på linje og leste ordene etter tur, mens en tredje gruppe hadde laget en scene om noen oljearbeidere som fikk sparken fordi oljeriggen skulle stenges. De hadde problemer med å ta oppgaven på alvor underveis, og det samme gjaldt da de skulle vise hverandre hva de hadde laget. De var tydelig ubekvemme og usikre i situasjonen. Mye fnising, umotivert klapping og tilrop fra publikum forsterket denne usikre atmosfæren.

Den store graden av usikkerhet, støy og det faktum at alt de gjorde var med ironisk distanse gjorde det utfordrende å få til en konstruktiv refleksjonssamtale omkring det de viste denne dagen.

Besøk på museum

Vi tenkte at det kunne være fint med inspirasjon, informasjon og kunnskap om tematikken, og tok klassen med til Teknisk museum der de har en utstilling som omhandler oljeutvinningen i Norge fra start og frem til nå. I tillegg var det flere kunstnere som hadde intervensjoner i denne utstillingen i forbindelse med utstillingen *Mattering Oil* (Siri Austeen, Riek, Vadseth, Vanspauwen, & Kvalheim). Dette tenkte vi ville passe fint, ettersom ungdommene både ville få faglig informasjon om olje og mulighet til å se hvordan visuelle kunstnere har latt seg inspirere av tematikken til å skape ulike kunstneriske uttrykk. Det viste seg dessverre at disse verkene var svært vanskelige å få øye på, og ungdommene var mer interesserte i bil-utstillingen og hverandre. De fikk i oppgave å ta bilde av tre ting de fant interessant, og å skrive 3-5 linjer om hvorfor de syntes dette var interessant. Planen var å bruke dette som materiale til å lage en liten visning neste gang vi møttes, men da det bare var 4-5 elever som leverte inn noe her, utgikk dette.

Det ble en annen lek

Vi forsøkte neste økt å skape et rom for handling og bevegelse uten for mye snakk, ettersom både fraværet av ønsket snakk og nærværet av uønsket snakk til nå hadde preget undervisningen negativt.

Jeg beskriver det som skjedde her i den første øvelsen vi gjorde, *gå i rommet*, i detalj senere i denne studien (s. 42-50).

Da vi etter denne gjorde *grønt-rødt lys*⁷ ble gardiner brukt til å gjemme seg bak og det å rive andre kropper over ende ble viktigere enn selv å stå stille idet personen foran snudde seg. Vårt ønske om å bruke denne øvelsen som introduksjon til frys-bilder⁸ og det å skape sceniske bilder med utgangspunkt i mer eller mindre tilfeldige plasseringer, falt derfor bort ettersom ingen klarte å stå i ro. Lekens grunnprinsipp falt med dette bort, og de begynte å skape sine egne regler som minnet mye om den sterkeste rett; enten står du, eller så faller du, og hvis du faller er det om å gjøre å ta flest mulig med seg ned. Guttenes adferd i dette ble etter hvert så dominerende i rommet at jentene trakk seg ut. Da vi etter dette skulle jobbe videre med å skape frys-bilder basert på denne leken, ble det derfor vanskelig ettersom de ikke hadde fått erfare hva dette kunne være. Vi gikk fra en opplevelse av kaos inn i neste øvelse.

Behovet for blanke ark

Etter fire økter uten å komme noen vei med tanke på å finne en felles base, kommunikasjonsform eller arbeidsform valgte vi å avbryte prosessen og å begynne på nytt med et annet opplegg. Vi opplevde at vi på relativt kort tid i så stor grad hadde kjørt oss inn i

⁷ Leken *grønt-rødt lys* bli også kalt 1-2-3-stop og innebærer at en person står med ryggen til resten av gruppen som står på en linje et godt stykke fra i andre enden av rommet. Deretter skal de bevege seg mot personen som står med ryggen til. Denne sier *grønt-rødt lys* (eventuelt 1-2-3-stopp), og snur seg så mot de andre hvorpå alle må stå helt stille (som statuer). Hvis personen som står foran ser at noen beveger seg, kan hen sende dem tilbake til startstreken.

⁸ Et frys-bilde innebærer at elevene lager et stillbilde på scenen av en situasjon, som om en skulle ha tatt et bilde med kamera og gjenskapt dette på scenen. Dette kan gjøres på mange måter og blir brukt i mange ulike teatermetodiske arbeid, alt fra Augusto Boals (1931-2009) bilde-teater til teatersport og improvisasjon. I denne sammenhengen ønsket vi å bruke tilfeldighetsprinsippet hvor vi først plasserte kropper i rommet som en konsekvens av lekens premisser, og deretter se hva vi som publikum kunne lese ut av det bildet som ble skapt.

et hjørne hva angikk tillit og kommunikasjon at det beste ville være en ny start med så blanke ark som mulig. De to andre forskerne/teaterpedagogene valgte her å gå ut av prosjektet mens jeg fortsatte i et tettere samarbeid med faglærer enn det som tidligere var tenkt.

Vi utarbeidet sammen en oppgave formet som en klassisk skoleoppgave, altså i et format de var kjent med fra før. De fikk denne skriftlig på et ark hvor oppgaven stod tydelig beskrevet sammen med vurderingskriteriene og måloppnåelse i faget teaterensemble, som dette prosjektet var en del av.

De fikk velge mellom to oppgaver; en entreprenørskaps oppgave ettersom de hadde gitt sterkt uttrykk for at det var dette de ønsket å jobbe med. De skulle her utvikle et produkt eller en tjeneste, og presentere dette scenisk. Den andre oppgaven, som vi kalte kreativ oppgave, var mer åpen. I realiteten pakket vi opplegget vi egentlig hadde ønsket å gjennomføre inn i denne oppgaven og oppgaveteksten, men da i et språk elevene lettere forstod. I tillegg fikk de i større grad velge tema selv. De skulle ta utgangspunkt i et av FNs bærekraftsmål, og lage en scenisk fremstilling inspirert av dette. Dermed var noe av tanken om det tematiske, innovasjon og læring også potensielt til stede i oppgaven.

Alle jentene og fire gutter valgte den kreative oppgaven, resten av guttene valgte entreprenørskaps oppgaven. Vi delte dem inn i 7 grupper med 4-5 på hver. Flere av jentene hadde i forkant uttrykt et ønske om å ikke være eneste jente på en guttegruppe, og de ville helst ha alle jentene på en gruppe. Ettersom de var ti jenter, delte vi dem inn i to grupper.

Fra nå av jobbet gruppene selvstendig med oppgaven.

De fikk oppgaver som å gjøre research på det valgte bærekraftsmålet, lage tankekart ut ifra tematikken, fortelle hverandre historier, erfaringer eller oppdagelser de selv hadde gjort i forbindelse med tema og til slutt å lage en tidsplan med hva som skulle gjøres når og av hvem. Begge jentegruppene valgte likestilling som sitt bærekraftsmål, guttegruppen valgte å bekjempe sult som sitt bærekraftsmål. For gruppene som jobbet med entreprenør oppgaven kom bærekraftsmålet hos noen litt i skyggen av produktutviklingen, men alle fant til slutt et mål som de kunne flette inn.

Det å jobbe med denne klassen opplevdes som å stå midt i en strøm av kropper. 30 relativt store menneskekropper som myldret, fløt og tøt gjennom ganger, inn dører, over gulvet, over hverandre og på hverandre. 30 kropper som hadde vokst litt for fort og var proppfulle av hormoner. 30 munnar som snakket, samtidig, nesten kontinuerlig, ropte, spiste, drakk og formet trutmunner i mobil-kameraene. 30 viljer som sammen dannet en malstrøm det var vanskelig å komme seg ut av hvis en først havnet midt i den. Det kunne virke som om det beste var å la seg drive med strømmen (både for elever og lærere), ikke gjøre motstand, og på den måten holde hodet over vannet. Men det er hardt arbeid å trå vannet i en så stri strøm, og det var også dette elevene så ut til å bruke mesteparten av sin tid, sine krefter og sitt engasjement på (Logg, 30.11.2021).

2.3. Klasseturen

Materialet som ble produsert i forbindelse med denne forskningsprosessen bestod av:

- Personlige notater fra prosessen
- Bilder av tematikk-tankekart på tavlen
- Post-it lapper skrevet av elevene underveis
- Notater fra samtale med elevene i etterkant av prosessen
- Manuset vi endte opp med på slutten av prosessen

De aller viktigste sakene

Vi startet prosessen med å diskutere tema for arbeidet i fellesskap med ungdommene for å finne ut hva de kunne ha lyst til å lage forestilling om. Begrunnelsen for dette var at det er lettere å gå inn i et kreativt arbeid dersom det er med utgangspunkt i noe en synes er interessant å jobbe med, og som engasjerer en, i form av tematikk, materialer eller andre aspekter. Vi ønsket derfor å finne ut av hva elevene var opptatte av, og hva de kunne tenke seg å lage en forestilling om. Denne samtalen endte opp i et tankekart på tavlen hvor den samlende overskriften ble *De aller viktigste sakene*.



Figur 1, ordsky over de temaene elevene skrev på tavlen i tankekartet.

Elevene fikk i oppgave å velge seg ett av temaene og gjøre research på dette individuelt. Etterpå gikk de sammen i grupper delt inn etter hvilket tema de hadde valgt. De delte den informasjonen de hadde funnet og sine tanker rundt dette. Deretter skulle hver gruppe lage et frys-bilde ut ifra dette.

Vi hadde tidligere på dagen laget frys-bilder ut ifra konkrete titler og situasjoner som f.eks. «Per blir tatt i å jukse på eksamen» hvor elevene skulle gå opp en og en på scenen og skape et bilde uten å snakke sammen eller planlegge, kun ved å bygge videre på det som allerede var der. De jobbet veldig lett og impulsivt og laget nyanserte, sammensatte bilder i denne øvelsen. Da vi skulle lage frys-bilder ut ifra temaene vi hadde skrevet på tavlen var dette noe de syntes var mer utfordrende. Antagelig både fordi det var store og relativt abstrakte temaer, og fordi de ikke selv hadde erfaringer eller kunnskap på området. Det ble mer utfordrende for dem å jobbe spontant og intuitivt, og det oppstod et større behov for å planlegge og tenke gjennom det de skulle gjøre.

Med et romvesens blikk på verden

På bakgrunn av overnevnte erfaringer ønsket vi å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringsrammer og se om det var noe der vi kunne koble sammen med tematikken etter hvert. Vi kom fremt til en ny overordnet tematikk som var *Hvordan ungdom har det*. For å åpne opp assosiasjonsrommene ytterligere, sette i spill erfaringer, tanker, spørsmål og idéer

forbundet med temaet, snakket vi sammen om erfaringer fra vår egen ungdomstid og sammenliknet med elevenes.

Deretter fikk de i oppgave å forklare hva det vil si å være en ungdom til en gruppe romvesen som hadde kommet til jorden. Her skulle de jobbe i grupper og forklare med både ord og bevegelser. Her dukket det opp mange ulike temaer. Alt fra ungdoms døgnrytme og hvorfor de er så trøtte til hvorfor noen ungdommer føler at de må kle seg helt likt og det å følge sin egen stil og stole på seg selv. Spørsmål rundt utestenging og det å passe inn var noe som gikk igjen.

Fra karakter til scene

Vi begynte det praktiske arbeidet med å skape karakterer på gulvet. I korte trekk gikk det ut på at vi jobbet ut ifra musikk, kropp, sensorisk minne, fantasi og emosjoner hvor vi la lag på lag på karakterene i den rekkefølgen. Deretter skulle de bruke disse karakterene til å skape scener. Her satte vi sammen tre-fire tilfeldige karakterer og gav dem et tilfeldig valgt sted ut ifra forslag de hadde kommet med tidligere. Elevene improviserte frem scenene og utforsket karakterene. Vi brukte god tid på dette arbeidet, og gjentok det flere ganger slik at elevene fikk prøve ut og skape flere ulike karakterer og scener. I dette arbeidet ble møtet mellom karakterene og situasjonene det som drev prosessen videre. Elevene var opptatte av å holde på karakterene sine og å handle i tråd med dem i den gitte situasjonen. Det var dette som formet arbeidet og skapte scenen.

Bruk av bevegelse og modellering

Det var et ønske fra flere av elevene om å ha med dans i forestillingen. Dette var noe vi ønsket velkommen ettersom vi også hadde snakket om å jobbe med ulike måter å kombinere bevegelse og ord i det sceniske uttrykket. I en av øktene hadde vi med eksempler på hvordan koreografi og bevegelser kunne brukes på ulike måter for å formidle historier, stemninger eller liknende. Vi viste dem blant annet filmen *Fortellinger fra dusjen* (Fant, 2021), et klipp fra koreografien *Rosas danst Rosas* (Keersmaeker & De Mey, 2013), og koreografien *Youth – Daughter* (Su, 2018). Som en respons på dette kom også elevene med

egne, liknende eksempler. Ut ifra disse eksemplene laget elevene selv scener hvor de bare skulle bruke bevegelser for å formidle handling og budskap. Vi jobbet også med gester hvor de skulle finne en gest til hver sin karakter og utforske denne i ulike formater/størrelser og tempo. Dette materialet fungerte etter hvert som en signatur for karakterene.

Post-it lapper som refleksjonsrom

De fikk i oppgave å skrive hva de hadde lyst til å ha med i forestillingen på Post-it lapper, ideer til karakterer, scener, steder, temaer osv. Vi, teaterpedagogene, lagde kategoriene *scener, karakterer, steder, tittel, tema og idéer*. Disse kategoriene lagde vi ut ifra innholdet på lappene elevene hadde skrevet. Lappene ble hengt opp på veggen under hver sin kategori. Vi brukte også Post-it lappene som små refleksjonsnotater underveis hvor elevene kunne skrive hva som hadde vært gøy med dagens økt, hva de ønsket seg mer av og hva som kunne vært annerledes. Elevene fikk også på et tidspunkt skrive på lapper hvilke karakterer de ønsket å være, og om det var noen karakterer de ville ha med som de syntes manglet. Dette var et veldig nyttig verktøy ettersom vi hadde begrenset tid, og det var noen ganger vanskelig å finne tid til å diskutere disse tingene i plenum. Dessuten kunne det være fint å ha muligheten til å ytre seg uten at de andre elevene nødvendigvis skulle se eller høre.

Felles refleksjonsrom ble også skapt etter at vi hadde gjort de ulike øvelsene og improvisasjonene hvor elevene fikk si hva de så i det som ble presentert og hvordan det opplevdes å gjøre det. Det ble ofte en samtale her omkring karakterer, tematikk og det som skjedde i det som ble vist. Elevene ble etter hvert flinke til å gi tilbakemeldinger, reflektere og delta i disse samtalene.



Figur 2, Post-it veggen, Klasseturen, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)

Å skape et produkt – å trekke linjene videre

På grunn av begrenset tid, bestemte vi oss for at vi, teaterpedagogene og faglærer, skulle sette sammen en dramaturgisk skisse ut ifra det materialet elevene hadde skapt.

På bakgrunn av en kombinasjon av flere idéer elevene hadde kommet med, foreslo faglærer at en busstur/klassetur kunne fungere som overhengende struktur, hvor de ulike scenene utgjorde stoppesteder underveis. Elevene var med på denne tanken.

Vi, teaterpedagogene og faglærer, laget et utkast til en struktur og elevene jobbet videre på gulvet med utgangspunkt i denne strukturen. Vi så på hva som manglet og hva som kunne gjøres tydeligere. Vi videreutviklet scenene og skapte noen nye scener, fylte inn og laget overganger. I denne prosessen var vi som teaterpedagoger mer aktive i å skape struktur og innhold enn hva vi hadde vært til nå.

Selv om vi tok tydeligere styring nå, var det også på dette tidspunktet at elevene for alvor kom på banen når det gjaldt å få med det de ville ha i forestillingen. En elev tilbød seg å skrive en monolog som hennes karakter kunne si. Noen elever laget en scene om utestenging som endte opp i en TikTok battle mellom alle jentene.

Den endelige tittelen på forestillingen ble *Klasseturen – alt kan skje på Steinøya*.

Det som var fint å se var hvor trygge elevene var på scenen. Materialet var genuint, rått og sårbart, men også solid fordi det var deres. De hadde skapt noe ut ifra seg selv, sitt ståsted, sin kompetanse og sine evner, og forestillingen fikk lov til å bære preg av nettopp det. De eide derfor materialet de hadde laget fullt ut.

3.0. Teoretisk utgangspunkt og metode

3.1. Potensiale i mellomrom og møter

I mitt arbeid med denne studien ligger de franske filosofene Deleuze og Guattari sine teorier og tanker som et bakteppe og et startpunkt for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Mitt første møte med disse tankene var gjennom Lotta Johanssons forelesinger på Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) ved OsloMet Storbyuniversitetet. Måten hun snakket om potensialet for bevegelse og utvikling som ligger i møtene mellom ulike elementer var tiltalende for meg. Hun snakket om å skape ny kunnskap fremfor å repetere gammel kunnskap og om hvordan det å kombinere heterogene faktorer som vi ikke umiddelbart ville satt sammen kunne bidra til dette. Det var kompliserte teorier som jeg ikke umiddelbart forstod kognitivt, men som snakket til noe i meg intuitivt. Jeg likte å være i dette mellomrommet mellom å forstå og ikke forstå. Det gav meg en opplevelse av å være del av noe større, og en aksept for at det ikke er alt vi behøver å forstå umiddelbart her i verden. Denne aksepten gir, for meg, rom for en mer sanselig tilstedeværelse i, og forståelse av, verden og en mer åpen holdning til omgivelsene. Det er både utfordrende og befriende for en som har vokst opp med et skolesystem hvor det som oftest var forventning om et riktig svar og en form å fylle. Det vekket også et ønske i meg om å forsøke å gi denne opplevelsen videre til ungdom, og åpne opp for en annen form for væren i verden og et kunnskapssyn som handler mer om å erfare og skape enn å pugge og kopiere.

Samskaping fremstod for meg som en metode som ville kunne muliggjøre en utforskning av dette i praksis. Ettersom vi skulle jobbe med teaterfaglige metoder, og begrepet *devising* er mye brukt om samskappingsprosesser i teater- og scenekunst-feltet, har jeg valgt å bruke *devising* som kunstnerisk metode. Mye er skrevet om *devising*. Jeg har i denne studien

forholdt meg til Emma Govan, Helen Nicholson og Katie Normingtons bok *Making a Performance, Devising Histories and Contemporary Practices* (Govan, Nicholson, & Normington, 2007), og legger deres definisjon av begrepet *devising* til grunn for det praktiske arbeidet i denne studien. Når det er sagt, vil jeg i all hovedsak se det praktiske arbeidet i lys av det postkvalitative som er beskrevet i dette kapittelet.

3.2. Begrepsavklaring

Det er i hovedsak to begreper fra Deleuze og Guattari som ligger til grunn for denne studien: *rhizom* og *becoming*. Jeg skal her beskrive hvordan jeg tolker disse begrepene og hvordan jeg har brukt dem i denne studien. Videre i studien har jeg satt disse tankene sammen med Karen Barads teorier og tanker om *agentisk realisme* (Barad, 2007). Det er i all hovedsak hennes teorier jeg benytter i analyse, og drøftingsdelen. Jeg opplever at disse tangerer mye av det Deleuze og Guattari skriver om, og valgte å se på hvordan Barads begreper kunne fungere som analyse-redskap i denne studien.

Et rhizom, ifølge Deleuze og Guattari, har ingen begynnelse og ingen slutt, det er alltid i midten, mellom tingene som et intermesso hvor midten er et kraftsenter, der hvor utviklingen og bevegelsen skjer (Deleuze & Guattari, 1980, s. 34). Det består ikke av enheter, men av bevegelige retninger hvor ethvert punkt er forbundet med et hvilket som helst annet punkt. Denne forbindelsen er ikke binær eller en utveksling mellom to punkter, men en strømning, som en elv hvor de ulike punktene samles og blir til noe annet sammen og hver for seg. De er alle en del av en større virkelighet som er i stadig bevegelse og endring. Deleuze og Guattari skriver at «En sådan mangfoldighed kan ikke ændre sine dimensioner uden at undergå en metamorfose og blive en mangfoldighed af en anden beskaffenhed.» (Deleuze & Guattari, 1980, s. 29). Slik jeg tolker dette vil det si at når en liten bestanddel i et rhizom endrer karakter, endrer dette også hele rhizomets karakter, og med dette skapes noe nytt. Videre tolker jeg Deleuze og Guattari i retning av at alt er forbundet med hverandre og ikke kan studeres som isolerte hendelser eller fenomener. Slik de beskriver det de kaller plantenes visdom: «Selv når de har rødder, har de alltid en yderside som danner et rhizom med et eller andet – med vinden, med et dyr, med mennesket (og set fra en anden

synsvinkel danner også dyrene, menneskene osv. et rhizom).» (Deleuze & Guattari, 1980, s. 16).

Det Deleuze og Guattari her sier er dekkende for hva jeg forstår med samskaping, og passet derfor, etter min mening, svært godt med dette arbeidet hvor vi skulle skape noe sammen med flere, og utvikle ny kunnskap og erfaring gjennom dette samarbeidet. Det handler om å gi noe muligheten til å vokse og utvikle seg på egne premisser, som en sammensmelting og i samspill med omgivelsene og alle involverte parter i prosjektet. Dette er gjeldende både for det kunstneriske arbeidet, prosessen og de involverte samskapende faktorene. I en skapende prosess trekkes linjer i form av blant annet tematikk, metode og materiale. Linjer som utvikles, skapes, brytes, splittes, hentes opp igjen, og flettes sammen på nye måter gjennom hele prosessen.

Becoming er ikke noe som er skapt, men som konstant skapes, og sier noe om at vi ikke kan forstå verden som væren, men som tilblivelse (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Lotta Johansson beskriver det blant annet som «... å bli til, i retning mot noe annet, ...» (Johansson, 2019, s. 47). Det er i mellomrommene og i møtene mellom heterogene komponenter at det skapes bevegelse mot noe som en enda ikke vet hva er, og becoming, eller blivande som Johansson skriver, er en kraft som finnes både hos mennesker og det mer-enn-menneskelige (Johansson, 2019, s. 59). Rita L. Irwin beskriver også dette i sin artikkel *Becoming A/r/tography* at «... the becoming is something *between* the two, [...]. Therefore becoming does not mean *becoming* the other, but *becoming-other*» (Semetsky (2006) i Irwin, 2013, s. 202).

Agentisk realisme, skriver Tone Pernille Østern og Thomas Dahl i boken *Dybde//læring*, innebærer at «... det finnes en reell, materiell verden med faktisk agens, ...» (Østern & Dahl, 2019, s. 31), og at mennesket hverken står adskilt eller over naturen, men alltid er en «... del av, og intra-agerer med, andre kropper («human and none-human bodies»), natur, strukturer og systemer» (ibid., anførselstegn i originalteksten). Det handler, ifølge Gunnarsson og Bodén imidlertid ikke om at materialene i seg selv er agentiske, men at de blir agentiske i relasjoner idet «... agentskap oppstår i sammanvävningar av människor, diskurser och materialiteter (Barad, 2007).» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 11).

Å *ha agens* handler, ifølge Østern og Dahl om å få ting til å skje «..., ikke som autonome subjekter, men som mennesker, materialer, relasjoner eller kontekster som påvirker, affekterer og igangsetter» (Østern & Dahl, 2019, s. 33). Dette skjer da i kraft av intra-aktivitet mellom og gjennom de ulike materiene (Barad, 2007). «Agency is [...] the ongoing reconfigurings of the world» (Barad, 2007, s. 141). Slik jeg leser dette, kan det ses i sammenheng med både det rhizomatiske og begrepet *becoming* som er beskrevet over.

Agent forstår jeg, på bakgrunn av dette, som menneskelige og mer-enn-menneskelige aktører eller elementer i møte med hverandre i en gjensidig tilblivelse.

Intra-aksjon forklarer Hillevi Lenz Taguchi i sin artikkel *A diffractive and Deleuzian approach to analyzing interview data*, med referanse til Barad (Barad, 2007), med at ulike kropper (både menneskelige og mer-enn-menneskelige) alltid påvirker eller blir påvirket av hverandre i en gjensidig avhengig relasjon. Denne intra-aksjonen er selve premisset for deres eksistens. Dette innebærer også at det ikke er noen klare grenser mellom de ulike kroppene/materiene (Taguchi, 2012, s. 271). «... *matter is a stabilizing and destabilizing process of iterative intra-activity*. [...] “Matter” does not refer to an inherent, fixed property of abstract, independently existing objects; rather, “matter” refers to phenomena in their ongoing materialization» (Barad, 2007, s. 151, kursiv i originaltekst).

Også dette mener jeg kan kobles opp mot Deleuze og Guattari begrep *becoming* (Deleuze & Guattari, 1980), og på mange måter kan en samskapingsprosess ses som en manifestasjon av intra-aksjon.

Agentisk kutt innebærer å skille ut visse fenomener midlertidig ved å definere visse egenskaper og grenser. Østern og Dahl beskriver det som at en forstår et materiale som dynamisk og sammenhengende «... samtidig som vi stopper opp (snitter) slik at ulike performative⁹ agenter og det de får i stand, blir synlige (Østern & Dahl, 2019, s. 33). På den måten blir kuttet med på å produsere spesifikke versjoner av det som studeres gjennom

⁹ Østern og Dahl skriver at agentene er *performative* fordi «... - de inviterer til og produserer *handling*» (kursiv i originaltekst) (Østern & Dahl, 2019, s. 33).

denne midlertidige fastlåsningsen (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 17) som en del av apparatet hvor intra-aksjon og agentisk realisme utspiller seg.

I arbeidet med disse teoriene har Lotta Johansson (Johansson, Blivandets pedagogik, Utbildning för en annan tid, 2019), Hillevi Lenz Taguchi (Taguchi, 2012) og Tone Pernille Østern & Thomas Dahl (Østern & Dahl, 2019) vært til stor hjelp og inspirasjon. Når det gjelder det postkvalitative og kunst basert forskning, som jeg skriver om videre, forholder jeg meg i hovedsak til Karin Gunnarsson & Linnea Bodéns bok *Introduktion till postkvalitativ metodologi* (Gunnarsson & Bodén, 2021), Tone Pernille Østerns artikkel *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat* (Østern, 2017) og *A performative paradigm for post-qualitative inquiry* (Østern, Jusslin, Knudsen, Maapalo, & Bjørkøy, 2021). I forbindelse med etikken har Svein Aage Christoffersens (Christoffersen, 1999) og Svend Andersens (Andersen, 1996) arbeid bidratt til min forståelse og tolkning av K. E. Løgstrups teorier.

3.3. Postkvalitativ metodologi

Jeg har i denne studien valgt å bruke det postkvalitative forskningsperspektivet både som vitenskapsteoretisk ståsted og som metodologi. Utgangspunktet i postkvalitativ metodologi er, ifølge Gunnarson og Bodén at all kunnskap muliggjøres nettopp gjennom sammenvevingene med undersøkelsesobjektet, metodologier, metoder, begrep og teorier (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 9). Dette spiller godt sammen med både min posisjon som aktivt deltakende og samskapende forsker og teaterpedagog i studien, det praktiskeestetiske arbeidets samskapende natur og mitt personlige filosofiske og etiske ståsted som forsker.

Postkvalitativ metodologi beveger seg ifølge Gunnarsson og Bodén i et landskap av posthumanistiske teorier og teoretikere. Blant flere nevner de her Deleuze og Guattari og Karen Barad (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 7) som er de jeg i hovedsak lener meg på i denne oppgaven. Felles for disse teoriene er at de ikke setter mennesket i sentrum, men retter oppmerksomheten mot mangfoldet av delaktige aktører (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 8). Jeg har i denne studien forsøkt å etterleve disse teoriene ved å dreie oppmerksomheten mot, og inkludere, det materielle som likeverdige samskapere i

forskningsprosessen. Det betyr ikke at mennesket utelukkes eller underordnes det annet-enn-menneskelige¹⁰ (other-than-human). «Instead, it asserts that humans are be(com)ing in relation to other-than-humans in the world, of which both humans and other-than-human are actively part of producing» (Østern, Jusslin, Knudsen, Maapalo, & Bjørkøy, 2021, s. 13). Det er dette samspillet, eller denne samskapingen, av becoming mellom det materielle (annet-enn-menneskelige) og mennesket jeg vil forsøke å belyse i denne studien.

Både rhizomet, agentisk realisme og intra-aksjon, i form av at alt spiller sammen, skaper hverandre og utvikles mot noe nytt, finner vi tydelig igjen i den postkvalitative tankegangen.

I boken *Introduksjon til postkvalitativ metodologi* åpner Karin Gunnarsson och Linneaodén med å si at «Världen är en rörlig och rörig plats!» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. ix). Videre stiller de spørsmålet:

... hur det kan bli möjligt att skapa kunskap om den komplexitet, oförutsägbarhet och motsägelsefullhet som världen innefattar? Kunskap som inte främst syftar till att ordna och sortera utan som vill och kan omfamna föränderligheten, trassligheten och sårbarheten? Kunskap som låter världen "slå tillbaka"? (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. ix, anførselstegn i originalteksten)

Dette handler for meg om å forsøke å gripe det uhåndgripelige, og å finne måter å gjøre det på som allikevel bevarer det uhåndgripeliges kvalitet i kraft av å være nettopp det. Det handler også om som forsker å være i en åpen dialog med omverden og omgivelsene omkring og i forskningsobjektet, teori, metode og det en ellers omgir seg med eller ikke, og på denne måten romme de ulike elementenes gjensidige påvirkning på og gjennom hverandre. Det postkvalitative, slik jeg forstår det, ønsker ikke å kategorisere, befestet eller stadfeste noe. I stedet handler det om et ønske om å være en del av, og å være medskapende i, en kontinuerlig bevegelse. Det handler også om å belyse og å akseptere en kompleksitet som rommer mer enn hva en kan oppfatte kognitivt eller være bevisst om. Dette kan sees i sammenheng med Deleuze og Guattaris begrep becoming. Johansson skriver at det handler om å befinne seg mellom det å vite og det å ikke vite, mellom

¹⁰ Jeg bruker mer-enn-menneskelig i denne studien, men har her valgt å gjengi det som står i sitatet for sammenhengens skyld.

kunnskap som er og kunnskap som kan bli, mellom å forstå og å ikke forstå. Bare i dette mellomrommet kan nye ting oppstå (Johansson, 2019, s. 52). Fokuset i postkvalitativ forskning blir dermed på det som skjer og oppstår *mellom* aktørene snarere enn aktørene i seg selv (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 6).

Den postkvalitative er ikke-representasjonistisk (Gunnarsson & Bodén, 2021; Østern, Jusslin, Knudsen, Maapalo, & Bjørkøy, 2021). Hvilket innebærer at språket ikke kan representere virkeligheten, men at de to kontinuerlig samskaper hverandre (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 14). De beskriver også hvordan forskningspraksisen berører og samskaper prosesser og relasjoner, hvordan hele virkeligheten så å si samskapes, og hvordan forskeren befinner seg *i* forskningen med materielle, emosjonelle og kroppslige opplevelser (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 4).

The researcher is fully entangled with the research, not only as a research cognition capable of critically reflecting on their own influence on the research, but also as an affected researcher-body who needs their own sensuous body to engage, analyse and understand. (Østern, Jusslin, Knudsen, Maapalo, & Bjørkøy, 2021, s. 2)

Dette står delvis i motsetning til et tidligere synspunkt på forskning hvor forskeren ble sett på som en som ideelt sett skulle være objektiv og se situasjoner/objekter/relasjoner utenfra (som observatør-rollen), men Gunnarson og Bodén velger å se det postkvalitative som et tillegg, som en mulighet til å finne alternative veier innen forskning (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 3). Tanken om en forsker som befinner seg *i* forskningen hvor alle elementer påvirker hverandre gjensidig i en tilblivelse av forskningsprosessen passer godt på min opplevelse av å være både forsker, kunstner og lærer i en og samme situasjon. Det er også interessant med tanke på å ha et åpent blikk inn i forskningsprosessen for å ha mulighet til å fange opp interessante og kanskje uventede elementer når de oppstår (jfr. Johansson på s. 1-2 i denne oppgaven). «En postkvalitativ metodologi betonar att forskning berör och följer fenomen eller aktörer snarare än betraktar eller finner dem.» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 6).

3.4. Praksisledet kunst basert forskning

Jeg vil definere meg selv inn i en praksisledet forskningstradisjon. Dette er fordi det i hovedsak er praksisen som er førende i forskningen. Her kan jeg relatere meg til hvordan Østern og Dahl beskriver sin forskningsprosess i prosjektet *200 milliarder og 1*: «Utforskningen var praksisledet, og innsiktene kom gjennom praksis, ved å føle på kroppen og leve de ulike (lærings)hendelsene i faktiske, praktiske rom og i [...] relasjoner med elevene, lærerne ..., og kunstnerne» (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Her vil jeg også legge til i relasjoner med rommene, materialer, objekter og omgivelsene. Det handler, slik jeg tolker det om en erfaringsbasert forskning slik Brad Haseman sier at praksis-ledet forskning er «intrinsically experiential» (Haseman, 2006, s. 3). Det teoretiske er naturlig nok sammenvevd med dette og danner et grunnlag, en innfallsvinkel, tidvis også et startpunkt, for det praktiske arbeidet, men det er gjennom praksisen at forskningen manifesterer seg.

David Haseman skriver at i motsetning til kvantitativ og tradisjonell kvalitativ forskning hvor studiet tar utgangspunkt i et problem som skal løses (problemstilling) og spørsmål de ønsker besvart (forskningsspørsmål) så kan den praksis-ledede forskningens startpunkt være et interessefelt, noe en vil utforske, og som fører til en praksis, for så å se hvor det leder en. «They tend to 'dive in', to commence practising to see what emerges. They acknowledge that what emerges is individualistic and idiosyncratic» (Haseman, 2006, s. 4).

I denne studien hadde jeg en tanke om hva jeg ønsket å utforske og hvordan, men jeg var også bevisst muligheten for at dette ville endre seg underveis. Da min opprinnelige problemstilling ikke lot seg undersøke i de gitte omstendighetene, fortsatte jeg allikevel det praktiske arbeidet og den praktiske utforskningen for å se hva som ville komme ut av det. Det var gjennom dette arbeidet at det romlige og de materielle faktorene etter hvert ble fremtredende i materialet som ble produsert underveis. Denne eksplorerende inngangen beskriver Tone Pernille Østern også som en *abduktiv* tilnærming hvor «Den meningssøkende prosessen må vandre fram og tilbake mellom eksisterende teori og kunstneriske praksiser, estetiske opplevelser og erfaringer (jf. Sinner et al. 2006; Hannula, Suoranta & Vadén, 2014)» (Østern, 2017, s. 19). Innsikt kommer gjennom praksisen og de erfaringene en her gjør, fokus og forskningsspørsmål formes deretter i dialog med teori som igjen påvirke den videre praktiske utforskningen (ibid.). Dessuten kan teoretiske perspektiver være med på å farge

hvordan en leser det praktiske arbeidet i etterkant, og dermed fortsetter den abduktive prosessen også inn i analysen og drøftingen av det praktiske arbeidet (Østern, 2017, s. 16) ved at det materialet som er produsert peker mot en bestemt teori, som igjen gir en retning for hvordan materialet leses.

I denne studiens tilfelle var det elementer i det produserte materialet som rettet min oppmerksomhet mot det materielle og de romlige faktorene som ble satt i spill. Dette var riktignok også tanker jeg hadde med meg inn i arbeidet fra starten av, inspirert av Deleuze og Guattari (1980) og Johannsons (2019) tolkning av disse. Men det var først etter at jeg så det i lys av postkvalitative teorier og Barads begreper som agentisk realisme og intra-aksjon at jeg virkelig åpnet blikket for de mer-enn-menneskelige elementene og forsøkte å gi dem sin rettmessige plass i denne studien. Videre tillot dette vitenskapsteoretiske ståstedet meg å dykke ned i, og artikulere, mine sanselige erfaringer av hvordan de materielle aktørene spilte sammen og påvirket hverandre i situasjonen. Det vitenskapsteoretiske og metodologiske valget formet dermed både det analytiske utvalget, og utformingen av det skriftlige materialet i form av denne teksten. Studien kan altså sies å være praksisdrevet i og med at det er praksisen, og materialet som ble produsert i løpet av praksisen, som er navet i forskningen og gir retningen i forskningsarbeidet.

Hvorvidt jeg kan kalle denne studien kunst basert forskning har jeg også debattert med meg selv. Dette fordi jeg ikke forsker ene og alene som kunstner i og gjennom mitt kunstnerskap og kunstneriske praksis, men via pedagogiske verktøy, gjennom og i samspill med andre, altså elevene, og ikke minst gjennom skrift og diskursiv praksis i denne oppgaven¹¹. Når jeg allikevel velger å definere meg innenfor kunst basert forskning, er det på bakgrunn av hvordan Østern definerer metodologien *å forske med kunsten*¹²: «Slik jeg bruker begrepet (metodologi) her, rommer det både forskerens tenkning, sansning, opplevelser, praktisk-kunstneriske arbeid og tekstarbeid, alle valg og all håndtering av etiske dilemmaer knyttet til prosessen. Metodologi forstår jeg dermed som en *prosess, ...*» (Østern, 2017, s. 8).

¹¹ Både Haseman og Østern legger vekt på at forskningsresultatene i kunst basert forskning formidles og presenteres i andre former enn numerisk eller diskursiv (Haseman, 2006, Østern, 2017).

¹² Tone Pernille Østern bruker samlebetegnelsen *å forske med kunsten* på all kunst basert forskning som etter hvert har fått mange ulike og overlappende betegnelser, særlig i det engelske fag språket; «... artistic research, arts-based research, practice-led research, art as research, ARTography og performative research» (Østern, 2017, s. 9).

I mine øyne er dette arbeidet også kunst basert i kraft av at alle de samskapende partene/elementene deltar i skapende, kunstneriske prosesser, metoder og uttrykk i forskningsarbeidet. Slik Østern skriver «..., at det å forske med kunsten kan forstås som en meningssøkende prosess der man aktivt tar i bruk ulike formspråk og modaliteter» (Østern, 2017, s. 9. Kursiv i originaltekst). Østern inkluderer også kunstpedagogisk forskning når hun skriver at «Det å forske med kunsten karakteriseres av at det ofte er kunstnerens eller kunstpedagogens egen erfaring og praksis som er utgangspunkt for forskningsarbeidet» (Østern, 2017, s. 8), hvilket er tilfelle for denne studien. Hun skriver også at kunst basert forskning er «... levd forskning som sanses, kjennes, og som berører» (Østern, 2017, s. 11). Dette vil jeg påstå var sant både for meg som forsker, elevene, lærerne og de som var publikum på visningene/forestillingene i forbindelse med denne studien. Jeg vil si at det kunstneriske eksisterer i kraft av elevenes opplevelser i deres kreative utfoldelse gjennom det praktiske arbeidet. Det kunstneriske eksisterer også i kraft av hvordan de ulike elementene settes sammen og spiller sammen underveis i prosessen, altså i selve samskapingen og i de praktiskeestetiske metodene. Til slutt ender vi også opp med et produkt, en visning eller en forestilling som vises for et publikum, og som kan sies å ha kunstneriske kvaliteter. De levde, sanselige erfaringene jeg og elevene gjorde gjennom dette arbeidet forsøker jeg å formidle til leserne av denne teksten.

«..., *arts research* would be inquiry into how to experience and transform the unifying quality of a given experience in search of deepened meaning, enhanced freedom, and increase of connections and relations» (Johnson, 2011, s. 150).

Ettersom jeg i denne studien var både kunstner (artist), forsker (researcher) og pedagog (teacher), er A/r/tografi (Irwin, 2013) en retning som det på mange måter er naturlig for meg å plassere meg innenfor. Det er også en retning som, ifølge Rita L. Irwin, knyttes tett opp mot blant annet Deleuze og Guattaris tanker og andre postkvalitative og posthumanistiske teorier. Rita L. Irwin beskriver det som «... a research methodology, a creative practice and a performative pedagogy that lives in the rhizomatic practices of the liminal in-between» (Irwin, 2013, s. 199). Jeg var i denne studien *kunstner* i kraft av min utdanning og erfaring som skuespiller. Denne bakgrunnen påvirket valg jeg tok i det praktiskeestetiske arbeidet med tanke på metoder, øvelser og teknikker, og min kunnskap og mitt personlige kunstsyn ga

dermed noe retning til det skapende arbeidet med ungdommene. Samtidig var det svært viktig for meg at ungdommene skulle føre an i prosessen og at deres valg og ønsker skulle bli hørt. Det var derfor ikke min kunstneriske visjon jeg skulle realisere. Jeg var *pedagog* idet jeg jobbet med ungdom i en lærings situasjon. Jeg var *forsker* ettersom det praktiske arbeidet vi gjorde var en del av forskningen og kunnskapingen i arbeidet med min masteroppgave, og materialet vi produserte skulle brukes i denne studien. Arbeidet vi gjorde utviklet seg i samspillet mellom disse tre rollene/retningene, i møtene og i mellomrommene mellom dem, slik Irwin beskriver. Jeg var hele tiden bevisst min rolle som forsker i løpet av prosessen og identifiserte meg som forsker. Men samtidig ønsket jeg å tone ned forskerrollen overfor ungdommene ettersom jeg var redd for at det kunne virke fremmedgjørende for dem, hindre dem i å uttrykke seg fritt eller få dem til å oppføre seg annerledes enn de ellers ville gjort i en liknende situasjon. Dessuten tok teaterpedagog-rollen automatisk mer og mer over i arbeidet og møtet med elevene, ettersom det var det teaterfaglige arbeidet vi i praksis gjorde sammen. Dette var særlig tilfelle med *Klassetur* gruppen. Jo lengre inn prosessen med å skape materiale vi kom, og jo nærmere premieredatoen vi kom, jo mer tok det teaterpedagogiske arbeidet over. Også i prosessen med *Oljeeventyret* kom etter hvert min forskerrolle i bakgrunnen i det praktiske arbeidet med elevene ettersom elevene jobbet selvstendig og jeg dermed fikk mindre anledning til å observere og delta direkte i prosessen. I begge gruppene fungerte jeg i all hovedsak som teaterpedagog i det praktiske arbeidet, og jeg har derfor valgt å bruke det som betegnelse på min rolle i denne studien.

Grunnen til at jeg kaller meg teaterpedagog og ikke dramapedagog i denne forbindelse, er at jeg er utdannet skuespiller med en bachelor i teater- og filmskuespill og har jobbet som skuespiller i 17 år. Teater er derfor mitt hovedfagfelt, og det er i hovedsak min kunnskap og erfaring fra dette jeg bruker når jeg underviser, hvilket også var tilfelle med det praktiske arbeidet i denne studien. Med dette sagt, så er det flytende overganger mellom drama og teater. Det er ikke lett, og kanskje heller ikke hensiktsmessig, å definere en tydelig grense mellom disse ettersom de drar veksel på og har stor nytte av hverandre.

3.5. Diffraktiv analyse

I analysen og bearbeidelsen av det erfaringsbaserte materialet som ble skapt og produsert underveis i det praktiske arbeidet har jeg brukt Karen Barads diffraktive analyse (Barad, 2007) som utgangspunkt.

Barad skriver at «... diffraction has to do with the way waves combine when they overlap, and the apparent bending and spreading of waves that occurs when waves encounter an obstruction» (Barad, 2007, s. 74). Dette spiller, slik jeg tolker det, sammen med Deleuzes begrep *becoming* (Johansson, 2019).

Østern og Dahl skriver at for dem betyr diffraktiv analyse å gjøre agentiske kutt¹³ (Østern & Dahl, 2019, s. 33). Det er også slik jeg har valgt å bruke den diffraktive analysen i denne studien. Det innebærer at jeg vil gjøre noen tverrsnitt i materialet fra det praktiske arbeidet, hvor jeg trekker frem de mest fremtredende agentene som var i spill, satte hverandre i bevegelse og utviklet seg sammen.

I følge Taguchis forståelse av diffraktiv analyse, handler det om en kroppslig involvering med materialiteten i undersøkelsens data. Hvor forskeren blir en del av tilblivelsen-med-dataene (Taguchi, 2012, s. 265). «This implies a reconceptualization of the very act of thinking as a transcorporeal process of engagement, going beyond the idea of reflexivity and interpretation as inner mental activities taking place in the mind of the researcher understood as separated from the data» (Taguchi, 2012, s. 265).

Jeg leser dette som en kroppslig praksis både i form av at den oppstår i møtet mellom ulike kropper eller materier (både menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige), og i form av at vi som forskere tar i bruk oss selv og vår kropp når vi studerer fenomener eller leser data; «... to research from the perspective of particular bodies, but that we also attempt to read the data from our own bodies as researchers» (Taguchi, 2012, s. 267). Her inkluderer Taguchi både sansene og fantasien, og går dermed utover den refleksive og tolkende praksisen som kun en indre mental/kognitiv aktivitet. Jeg har i denne studien forsøkt å formidle hvordan jeg som sansende kropp i rommet opplevde effekten av det som

¹³ Østern og Dahl bruker riktignok oversettelsen agentisk *snitt* i sin tekst (Østern & Dahl, 2019), men jeg har her valgt å bruke agentisk *kutt* som oversettelse av Barads begrep *agentical cut* (Barad, 2007). Se også teorikapittelet her hvor jeg beskriver et agentisk kutt.

skjedde. Altså hva det gjorde med de involverte kroppene/materiene, ikke hva det betydde. Taguchi beskriver det som «*transcorporeal engagement* (Alaimo, 2008, 2010), in which the researcher is attentive to those bodymind faculties that register the flows of smell and the intensities of touch, level, temperature, pressure, tension and force in the interconnections that emerge in the engagement» (Taguchi, 2012, s. 272). Barad beskriver det som apparat eller apparatus der alle elementene i forskningsapparatet, står i en gjensidig relasjon idet de skapes av og skaper hverandre (Barad, 2007, s. 146).

Kuttene i denne studien er valgt på bakgrunn av at det var her samspillet mellom rommet og de materielle kroppene og effektene av denne samskapingen kom tydeligst frem for meg, og dermed hadde størst innvirkning på meg som forsker.’

3.6. Metoder for empirisk produksjon og datagenerering.

Her er det igjen viktig å påpeke at det, ifølge den postkvalitative forskningstradisjonen, ikke er snakk om å finne eller stadfeste noe som allerede er, men at det empiriske materialet hele tiden skapes i en kontinuerlig tilblivelse og et samspill som både leder forskeren og ledes av forskeren (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 46). Jeg har i hovedsak basert denne studien på mine observasjoner, erfaringer og loggføring av disse. I tillegg har jeg gjennomført samtaler/intervjuer med elevene i etterkant av prosessene, men materialet fra disse har jeg kun brukt for å underbygge eller illustrere poenger jeg fant i hovedmaterialet. Jeg har derfor ikke gjort en analyse av intervjuene/samtalene.

Deltakende observasjon/deltakende engasjement

Gunnarsson og Bodén skriver at deltakende observasjon ofte ses på som krevende av mange forskere, både tidsmessig og følelsesmessig. Det krever en tilstedeværelse og et engasjement i den praksisen som utforskes. Det er også utfordrende å både delta og observere samtidig. Jeg opplevde at min rolle som forsker i det praktiske arbeidet kom i skyggen av det å være teaterpedagog og å skape noe sammen med elevene. Kanskje var dette spesielt utfordrende ettersom jeg ikke bare var en deltaker, men også en leder med ansvar for å lede gruppen og drive det praktiskpedagogiske arbeidet og den kunstneriske

prosessen fremover. Her kan en si at jeg var det Krumsvik i sin bok *Forskningsdesign og kvalitativ metode* kaller *deltaker som observatør*. Han definerer denne formen for observatør ved at «Observatøraktivitetene til forskeren, som er kjende for gruppa, er underordna rolla forskeren har som deltakar.» (Krumsvik, 2014, s. 144). Det var ofte vanskelig å få tid til å notere eller tenke på forskningsfokuset underveis i arbeidet. Men tanker og opplevelser jeg gjorde meg underveis festet seg allikevel i meg på et kroppslig plan. Gunnarsson og Boden beskriver dette som at heller enn å snakke om deltakende observasjon hvor en forsker kan observere det som utspiller seg, kan en snakke om et *deltagende engasjement* «..., där kunnskap produceras genom” en kroppslig och materiell närhet” (Gunnarsson 2018b, s. 82)» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 54). De skriver videre at «Genom detta engagement blev forskarens kroppsliga och affektiva reaktioner del av det empiriska materialet, vilket i sin tur blev del av analysen av det fenomen och den praktik som utforskades» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 55). Her er det da viktig som forsker å være seg disse prosessene bevisst med tanke på hvilken påvirkning en har på materialet som produseres underveis.

Loggføring

Ettersom det var begrenset mulighet for å ta notater underveis, ble det viktig å loggføre i etterkant det som hadde skjedd. Her skrev jeg ned både det vi hadde gjort rent praktisk, hva som hadde utspilt seg fysisk og mine tanker og refleksjoner omkring dette. «Här blir minnesanteckningarna till empiriskt material genom tänkande och blivande, som har tagit form genom det deltagande engagemanget och som sedan översettas eller transformerats till skriven text» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 57). Dette utgjorde mitt hovedmateriale for den diffraktive analysen jeg har gjort i denne studien. Loggen, og beskrivelsene som stod der, fungerte som en minnetrigger for de kroppslige og emosjonelle opplevelsene jeg hadde gjort meg gjennom det praktiske arbeidet da jeg senere skulle gjennomføre analysen av materialet.

Intervju/samtale

Jeg valgte å gjennomføre alle samtaler som gruppesamtaler dette fordi, som Dag Ingvar Jacobsen sier om dette i *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* at: «Et gruppeintervju kan være med på å starte en tankeprosess der den enkelte bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet. Det skjer fortolkningsutvikling i gruppen, og deltakerne i gruppen hjelper hverandre til å forstå noe som har skjedd.» (Jacobsen, 2005, s. 154). Samtidig vil en gruppesamtale være sårbar med tanke på dynamikken i gruppen. For eksempel kan det ligge en fare i at enkelte deltakere dominerer samtalen på bekostning av andre.

Jeg hadde forberedt en intervjuguide i forkant med spørsmål jeg ønsket å diskutere med elevene. Jeg ønsket å holde det til samtaleformatet slik at elevene kunne føle seg frie til å komme med egne tanker og refleksjoner. Dette kan en kalle middels strukturingsgrad (Jacobsen, 2005, s. 146).

En utfordring i samtalen med elevene fra *Oljeeventyret* var at den, på grunn av koronautbrudd i klassen, måtte foregå på Zoom. Dette påvirket flyten i samtalen på en negativ måte. Det at for eksempel en av elevene var ute og gikk på veien, en lå i sengen under dyna og en var på en café med relativt mye støy gjorde det utfordrende å få en felles samtale. I tillegg er det vanskelig å komme med impulsive innspill og det krever litt å ta ordet foran som Zoom eller liknende. De var, kanskje på grunn av dette, ganske ordknappe og lite utgreiende i svarene sine, hvilket førte til at jeg tidvis ble ledende og detaljert i mine oppfølgingsspørsmål selv om jeg forsøkte å unngå dette.

Jeg opplevde at dette formatet gjorde at den iboende skeive maktbalansen som ligger i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 52) ble tydeligere ettersom jeg ble en klar leder av samtalen og elevene var mer passive og avventet mine spørsmål.

Lydopptak

I forbindelse med samtalen jeg hadde med elevene etter *Oljeeventyret* hadde jeg fått tillatelse (av foresatte ettersom elevene var under 18 år) til å ta lydopptak av samtalen. Dette førte til at jeg som forsker kunne delta aktivt og fritt i samtalen og konsentrere meg fullt og helt om hva elevene sa. Det var også lettere å komme på oppfølgings spørsmål og følge opp eventuelle tråder som oppstod underveis.

Lydopptakene ble så transkribert av meg.

3.7. Devising som samskapende metode

I boken *Making a performance, Devising Histories and Contemporary Practises* skriver Govan, Nicholson og Normington at selv om devising ikke kan defineres hverken som en form, en spesifikk metode, eller ett uttrykk er det allikevel noen fellesnevner som flere vil forbinde med begrepet devising (Govan, Nicholson, & Normington, 2007, s. 4).

For det første er det ofte, men ikke alltid, snakk om en kollektiv prosess hvor materiale til en forestilling eller en performativ hendelse utarbeides i et fellesskap, altså med stor grad av samskaping, i motsetning til en prosess hvor en dramatiker skriver en tekst som så iscenesettes av en regissør (Govan, Nicholson, & Normington, 2007, ss. 3-7). Dette passet fint for vår studie ettersom vi ønsket å ha så flat struktur som mulig i det praktiske arbeidet, slik at elevene fikk være med å forme arbeidet i størst mulig grad.

Det andre kjennetegnet er at det ikke foreligger en fullstendig ferdig utarbeidet tekst, et arrangement, en koreografi eller liknende idet utøverne starter arbeidet. For det tredje er ofte skaperne og utøverne de samme personene i en devising prosess (ibid.). Begge disse punktene er treffende for vårt praktiske arbeid med elevene.

Igjen er det viktig å presisere at det ikke finnes en fasit på hvordan en devising prosess gjennomføres, og slik jeg ser det, er det nettopp det som er kjernen i devising. Govan, Nicholson og Normington beskriver det som «... an eclectic and experimental mix of playing, editing, rehearsing, researching, designing, writing, scoring, choreographing, discussion and debate” (Govan, Nicholson, & Normington, 2007, s. 7). Dette er beskrivende med tanke på hvordan vi ønsket å jobbe med elevene i de to gruppene. Vi ønsket jo nettopp å bruke devising som metode for å utforske møtene og mellomrommene mellom ulike former for uttrykk, metoder, kunnskap, erfaringer og aktører etc., uten å ha klart for oss hva resultatet skulle bli fra starten. Elevene kommenterte også selv i etterkant hvordan de noen ganger trodde vi bare lekte, men så endte opp med å bruke materialet fra nettopp dette i selve forestillingen. Det var først i ettertid de ble bevisste at vi hele tiden hadde jobbet med å skape en forestilling (Logg, fra samtale med elevene, 01.04.2022).

Govan, Nicholson og Normington beskriver hvordan devising ofte er blitt brukt for å utfordre tradisjonelle formater og arbeidsmetoder, og dermed har skapt nye dramaturgiske formater, metoder, estetiske uttrykk osv. (Govan, Nicholson, & Normington, 2007, s. 3).

I arbeidet med elevene ønsket vi å utfordre det klassiske synet på hva teater og teaterproduksjon er. De fleste forbinder teater med det sceniske uttrykket en kan se på hovedsenen på de store teatrene, og teaterproduksjon med å få utdelt en rolle og et ferdigskrevet manuskript med en historie fra A til Å som en regissør setter ut i spill med skuespillerne på en scene. Vi ønsket å utvide elevenes forståelse av teater og scenekunst både hva gjaldt prosess, produkt, form og metode gjennom en samskapende prosess som tok utgangspunkt i elevene, deres ønsker og potensiale.

3.8. En skuespillers arbeid med diffraksjon og samskaping

Som skuespiller taler dette til meg ettersom det ligger tett opp til hvordan jeg er trent til å jobbe i møtet med en karakter, et rom, et objekt, medspiller eller en situasjon. Når en for eksempel jobber med en karakter, blir det alltid en sammensmeltning mellom en selv og karakteren. De to påvirker og beveger hverandre gjensidig. Jeg blir personlig påvirket av karakteren, mens karakteren blir farget av meg slik Taguchi tolker Barad her: «Diffraction effects are effects of interferences, where the original wave partly remains within the new after its transformation (Barad 2007: 71-83)» (Taguchi, 2012, s. 271). Dette kunne også vært beskrivelsen av hvordan jeg, som skuespiller skolert i Stanislavskijs teknikker, jobber med mål og hindringer i en situasjon, hvordan en hindring tar karakteren og handlingen i nye retninger og hvordan karakteren, dens handlinger og historie blir farget av denne prosessen. Da vi jobbet med ulike objekter på teaterskolen, ble vi oppfordret til å la objektet bli en forlengelse av vår kropp. Enten vi jobbet med objektene rent fysisk, eller når vi lot objektet påvirke utviklingen av karakteren eller situasjonen, som en hindring eller en trigger. Alt ettersom hva hensikten med arbeidet var, var det alltid snakk om en samskaping og en sammensmeltning av agenter som sammen skapte nytt materiale og tok arbeidet videre.

Ettersom det er så mange ulike agenter i spill i et scenisk arbeid er det umulig å ha full kontroll over dem, og en vet aldri nøyaktig hva som vil skje eller hvilken retning arbeidet vil ta når de flettes sammen. Vi ble derfor trent i å aldri lete etter resultatet, men å dyrke

prosessen og å være til stede i, og åpen for, de eventuelle møter som måtte oppstå underveis. Denne åpenheten er, etter min mening, et av skuespillerens viktigste verktøy. Det er blant annet den som gjør at en evner å skape handlingene på nytt hver gang ut ifra øyeblikket her og nå. Det vil alltid være små variasjoner i en selv, i publikum, i scenepartnere og omgivelsene som vil påvirke ens handlinger og hvordan en utfører disse. Det vil være ulikt hvor stor frihet skuespillerne har i ulike produksjoner, men selv ørsmå detaljer som tanker, tonefall, små bevegelser, temperatur, lyder i rommet, blick etc. vil være med på å skape noe nytt i en scene uten at dens form eller opprinnelige regi endres. Dette skriver jeg basert på mine egne erfaringer som skuespiller og mitt eget arbeid. Det vil naturligvis oppleves ulikt fra person til person. En skuespillers arbeid er en høyst individuell prosess.

Et teaterarbeid vil alltid være en samskapende prosess hvor de materielle agentene har stor innvirkning på det som skjer i rommet. Alt fra lys, kostymer, scenografi, rommets utforming, publikums plassering etc., har påvirkning på det som skapes i et bestemt øyeblikk. Som skuespiller er en stor del av treningen og utdannelsen å oppøve en sensitivitet og mottakelighet for alle de ulike agentene som spiller inn og utvikler seg sammen. Ikke minst den kanskje største intra-aksjonen som skjer på en teaterforestilling; den mellom scene og sal, eller publikum og utøver. Det er i mellomrommet mellom disse at møtet og sammensmeltningen oppstår og øyeblikket skapes.

4.0. Etikk

4.1. Norsk Senter for forskningsdata

Forskningsprosjektet er gjennomført i henhold til Norsk Senter for forskningsdatas (NSD) retningslinjer, og godkjent av NSD med referansenummer 169413 (se vedlegg 1). Elever, lærere og skoleledelsen fikk informasjon om prosjektet, og om vår og elevenes rolle i prosjektet. Jeg formulerte informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2 og 3) som ble delt ut til alle elevene og foresatte angående deltakelse i prosjektet, rett til å ta lyd- og bildeopptak underveis i prosessen, av forestilling/visning og av eventuelle samtaler i etterkant. Disse skulle underskrives av foresatte ettersom elevene var under 18 år. Det viste seg imidlertid å være svært vanskelig å få innhentet samtykkeskjema fra samtlige elever med

foresattes underskrift. Hovedgrunnen til dette var at de rett og slett glemte å ta det med enten til foreldre eller tilbake til skolen. Jeg fikk til slutt innhentet underskrifter fra foreldrene til noen av elevene i to av gruppene fra *Oljeeventyret*, og kunne dermed gjennomføre en samtale med dem i etterkant av prosjektet med lydopptak. Den samme problematikken gjaldt for *Klasseturen* hvor heller ikke alle elevene leverte underskrevet skjema angående lyd- og bildeopptak tilbake til meg. Ettersom all aktivitet her foregikk i fellesskap, kunne jeg derfor ikke basere meg på bilde- eller lydopptak av elevene i denne prosessen, men kun egne notater og observasjoner. Vi var her to teaterpedagoger inne i prosjektet, slik at i den avsluttende samtalen vi hadde med elevene kunne en av oss holde i gang samtalen, mens den andre noterte ned det som ble sagt. På denne måten kunne vi som forskere være til stede i samtalen, lytte til, og respondere på, det elevene sa, samtidig som vi fikk notert ned det som ble sagt underveis. Vi hadde forberedt en felles veiledende intervju/samtale-guide til denne samtalen, men vi var også åpne for å snakke om det som eventuelt dukket opp underveis i samtalen.

Alle elevene, lærere og skoleledelsen fikk muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, dets målsetting, hvordan undersøkelsen ville foregå, hvordan informasjonen vi samlet inn skulle brukes og til hva. Alle de involverte hadde mulighet til å si nei til å være med på prosjektet, eller forlate prosjektet underveis, dersom de ønsket dette.

4.2. Utvalg

Utvalget i denne studien ble gjort ut ifra blant annet tilgjengelighet og første mann til mølla-prinsippet. Vi kom i kontakt med læreren til klassen som jobbet med *Oljeeventyret* gjennom vårt nettverk. Grunnen til at vi ønsket å jobbe med denne klassen i *Oljeeventyret* var at de ikke var en typisk teaterklasse fordi mange i utgangspunktet ikke hadde ønsket seg dette faget, kombinert med det faktum at de var en entreprenør-klasse hvor innovasjon og nytenkning var i fokus. Vi så på dette som en interessant målgruppe å jobbe med i dette prosjektet hvor vi hadde fokus på utforskning og nyskaping både i innhold og form.

Klassen som jobbet med *Klasseturen*, var den første som tok kontakt med oss etter at vi hadde sendt forespørsel på e-post til ungdomsskoler som hadde produksjon for scene som valgfag. Etter telefonsamtaler med assisterende rektor og møte med faglærer, ble vi enige

om å innlede samarbeidet. Her var det også et poeng at det var en teaterklasse som bevisst hadde valgt dette faget ettersom det kunne være en potensiell interessant kontrast til det første utvalget, selv om dette ikke var vårt hovedfokus inn i studien.

4.3. Gjensidig avhengighet og tillit

Jeg vil her trekke veksel på den danske filosofen Knud E. Løgstrup (1905-1981) idet jeg opplever hans teorier som relevante med tanke på en samskapingsprosess som en sameksistens mellom ulike aktører (eller agenter) i et gjensidig avhengighets- og tillitsforhold som skapes kontinuerlig i møtene mellom disse. Løgstrup sier, ifølge Svien Aage Christoffersens bok *Etikk, eksistens og modernitet, en innføring i Løgstrups tenkning* at enhver menneskelig relasjon er en gjensidig avhengig maktrelasjon, og at enhver maktrelasjon fordrer en etisk bevissthet (Christoffersen, 1999, s. 29). Det er en evig utveksling av små og store tillitserklæringer i menneskelige møter som binder oss sammen i en gjensidig avhengighet av hverandre. Løgstrup kaller dette for interdependens. Fordi våre liv er så tett sammenvevde, er vi avhengige av andre for å gjennomføre det vi ønsker å oppnå i livene våre, smått som stort. Dersom vi forsøker å unngå interdependensen og trekker oss ut av hverandres liv, forsvinner også «livsmulighetene» (Christoffersen, 1999, s. 29). Slik jeg tolker dette kan en her trekke linjene fra Løgstrups begrep interdependens både til Barads intra-aksjon og diffraksjon (Barad, 2007) og Deleuzes rhizom og becoming (Deleuze & Guattari, 1980).

Når det kommer til begrepet tillit, beskriver Løgstrup tillitsforholdet i vår kommunikasjon ved at det i en ytring ligger en forventning om å bli møtt i den andres oppfyllelse av denne forventningen. Fordi ytringen utføres før en vet om oppfyllelsen overhode vil skje, er en her sårbar og blottstilt. Det verste er ikke, ifølge Løgstrup, at denne sårbarheten kan misbrukes, «..., men derimod at den anden ikke har taget imod den» (Løgstrup, 2010, ss. 18-19). Ifølge Løgstrup handler det i tilfelle om «..., at ens selv overses, for så vidt det er een selv, der har vovet seg frem i den» (Løgstrup, 2010, s. 24), og at dette kan skape misforståelser og konflikt. Jeg tolker dette blant annet i retning av at jeg som teaterpedagog og prosjektleder bærer et ansvar for å stå ved det tilbudet jeg har gitt når jeg inviterer til samskaping, og behandle alle bidrag med åpenhet, respekt og verdi ettersom hvert bidrag kan ses som en del av dem selv som legges frem og blottstilles. Altså, en ytring som forventes å bli møtt med

gjensidig tillit. Jeg har også ansvar for å skape et trygt rom der alle elever behandler hverandre og hverandres bidrag tilsvarende. Det handler om å være lydhør og åpen for de impulsene de ulike involverte aktørene kommer med, og forholde seg til dem på en mest mulig hensiktsmessig måte etisk sett i den gitte konteksten. Løgstrup sier at det i disse møtene er snakk om makt i de helt små tingene som for eksempel i en stemning man løfter eller ødelegger (Christoffersen, 1999, s. 29). Denne makt- og tillits relasjonen er dessuten i kontinuerlig bevegelse og skapes i samspillet mellom aktørene i ethvert møte. Det kan derfor være en utfordring å til enhver tid være bevisst sin egen makt og posisjon, og å vite om en handler etisk forsvarlig. Arbeidet med *Oljeeventyret* var et tydelig eksempel på hvordan mistillit kan være ødeleggende for relasjoner og påvirke en prosess negativt. Som en konsekvens av et manglende tillitsforhold oppstod det misforståelser, konflikt og emosjonelle reaksjoner som kom i veien for en konstruktiv og fruktbar samhandling.

Løgstrup mener vi aldri har «... noe med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dets liv i vår hånd» (Christoffersen, 1999, s. 29), og at det i kraft av begrepene interdependens og tillit følger en fordring om å ta vare på det av den nestes liv som vi har i vår hånd. Dette er grunnprinsippet i den etiske fordringen (Christoffersen, 1999, ss. 36-37). Dersom en skal følge Løgstrups teori finnes det ikke noe gitt svar for hvordan en handler etter den etiske fordringen. Det er opp til hver enkelt å vurdere utfra den gitte situasjonen, ettersom hver situasjon står for seg selv (er singulær) og er kompleks. Det som ikke er et alternativ, ifølge Løgstrup, er å la være å forholde seg til menneskene og situasjonene rundt oss, da nøytralitet vil være det samme som avvisning skriver Svend Andersen i sin bok *Løgstrups Etikk* (Andersen, 1996, ss. 61-63).

Slik jeg tolker Løgstrup spiller hans tanker og teorier svært godt sammen med det postkvalitative forskningsparadigmet dersom en ikke kun snakker om relasjoner mellom mennesker, men også kan tillate seg å trekke linjene til det materielle og mer-enn-menneskelige. Gunnarsson og Bodén beskriver hvordan «Etiske frågor tar form i de relationer och möten som sker genom hela projektet» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 35) og dermed er enhver situasjon som oppstår kontekstavhengig og skapes i møtet mellom de involverte elementene, slik også Løgstrup beskriver det ifølge Christoffersen (1999). Når Gunnarsson og Bodén skriver «Genom att ha med varandra att göra blir vi också ansvariga för varandra» (Haraway, 2011, s 36 i Gunnarsson & Bodén, 2021, s 37), kan det nærmest

leses som et ekko av Løgstrups etiske fordring. Videre skriver de at ansvar, omsorg og påvirkning ikke er abstrakte størrelser, men må ses som pågående handlinger (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 37). I forlengelse av dette påpeker de at alle valg som tas i løpet av forskningsprosessen må ses på som etiske valg ettersom de former studien og resultatet og «... kommer alltid skapa en viss version av det studerade» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 37). Her har forskeren både et ansvar overfor de som deltar i studien og for samfunnet hvor studien skal virke etter at den er gjennomført, skriver Gunnarsson og Bodén (2021, s 40). Jeg har forholdt meg til dette ved å være åpen og tydelig på min posisjon som forsker og teaterpedagog, de valgene jeg har tatt gjennom studien og hvordan jeg som forsker og de ulike elementene i studien påvirker hverandre gjensidig.

4.4. Etiske situasjoner

Sårbare tematikker

I arbeidet med *Klasseturen* oppstod det flere etiske utfordringer som vi som voksne og ansvarlige for gruppen måtte være oppmerksomme på. Det var store og alvorlige temaer elevene kom med. Det var også temaer som ikke alle elevene hadde grunnlag for å kunne relatere til personlig. For eksempel var dette en skole med svært høy andel etnisk norske, og antagelig var det ikke så mange av elevene i denne klassen som hadde opplevd rasisme. Det hindrer dem naturligvis ikke i å lage en forestilling om dette temaet, men det krever mer jobb med tanke på research, vinkling og etiske avveininger underveis. Den andre utfordringen vi møtte var det motsatte. Nemlig at noen i klassen kanskje hadde personlige erfaringer med for eksempel angst, spiseforstyrrelser eller LHBTQ-spørsmål. Dette er heller ingen hindring i seg selv for å ta opp disse temaene, men en må være klar over hva en setter i spill av erfaringer, emosjoner, spørsmål og reaksjoner hos elevene og klar for å ta imot det som eventuelt oppstår eller kommer frem i prosessen.

Vi fant imidlertid fort ut at det å la 13-15 åringer google disse temaene på egenhånd ikke var hensiktsmessig. For det første på grunn av innhold som kunne komme opp på nettet, og for det andre fordi det å finne nyttig og interessant informasjon krever mye tid. Det å ta inn, bearbeide og omforme denne typen informasjon og temaer til scenisk materiale er også en krevende prosess som kanskje krever mer erfaring og modenhet enn hva en kan forvente av

13-15 åringer. Dette var noe vi fant ut i løpet av den første økten vi hadde med elevene. Her satt alle i klasserommet og jobbet på hver sin PC. Vi hadde derfor relativt god oversikt over den informasjonen hver enkelt elev fant og kunne snakke med dem og drøfte informasjonen underveis. Men vi kjente allikevel på et behov for å ha kontroll på hvordan disse temaene ble håndtert i prosessen, og å hele tiden ha mulighet for tett dialog med elevene i dette arbeidet. Vi gikk derfor bort fra å gjøre selvstendig research-arbeid på denne måten, og valgte å jobbe med temaene fysisk på gulvet og i samtaler med elevene.

Forskning i en skolesetting

En annen etisk utfordring vi møtte idet vi samarbeidet med en skole og skulle gjennomføre prosjektet i skoletiden, var hvordan elevene kunne si nei til å delta i prosjektet når det inngikk i en undervisning som var obligatorisk og som skulle inngå i deres vurderingsgrunnlag i faget.

Det var her veldig viktig for oss å være lydhøre overfor elevene slik at de til enhver tid opplevde det som interessant og relevant for dem å delta i prosjektet, både med tanke på egenutvikling og faglig relevans.

I tilfellet med *Oljeeventyret* var det ikke den forskningsmessige delen av prosjektet som vakte motstand hos elevene, snarere tematikken og faget i seg selv. For å kunne fortsette prosjektet valgte vi her å gi elevene mulighet til å jobbe med andre tematikker enn hva vi i utgangspunktet hadde tenkt, samt trekke linjene til entreprenørskap faget som mange av dem helst ville jobbe med.

I pedagogikken snakker en om at lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk makt relasjon (Helstad & Øiestad, 2017, s. 47). Dette er et relevant syn å ta med seg med tanke på min posisjon som teaterpedagog i det praktiske arbeidet med elevene i denne studien. Elevene var sammensatt av personer med ulik bakgrunn og med ulik erfaring. Jeg som pedagog blir da en samlende faktor, og vil inneha en form for makt i kraft av denne posisjonen. I tillegg hadde jeg en form for makt i kraft av å besitte kunnskap og erfaring som resten av gruppen ikke hadde, men som var nødvendig i det felles arbeidet vi skulle utføre. Slik skolesystemet er i dag, har læreren/pedagogen en definisjonsmakt med tanke på hvordan undervisningen skal foregå. Læreren er imidlertid forpliktet til å gi elevene innflytelse og

medbestemmelsesrett gjennom Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2022) og Opplæringsloven (§ 1-4a) (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det var også vårt ønske som teaterpedagoger i denne studien at elevene skulle være med og definere prosjektets innhold og form i så stor grad som mulig, og på denne måten forsøke å utjevne denne skjeve maktrelasjonen. I arbeidet med *Oljeeventyret* så vi dessuten hva som skjedde idet denne maktrelasjonen ble snudd på hodet, og vi opplevde at elevene tok makten og satte premissene for undervisningen.

5.0. Analyse og drøfting – Hvordan beveget rommet kroppene og kroppene rommet?

Jeg vil i denne delen analysere og drøfte forskningsspørsmålet:

1. *Hvordan kan man betrakte kropper og andre materielle størrelser som likeverdige i en samskapende prosess?*

Dette vil jeg gjøre ved å gå inn i den diffraktive analysen (se punkt 3.5.) hvor jeg gjør tre agentiske kutt (se s. 21). Her ser jeg nærmere på disse tre utsnittene/kuttene i arbeidet vi gjorde:

- Øvelsen *Gå i rommet* med *Oljeeventyret*
- Øvelsen *Gå i rommet* med *Klasseturen*
- *Oljeeventyrets* møte med *Blackboksen*

I denne analysen vil jeg ta for meg ett og ett kutt hvor jeg først beskriver det aktuelle rommet og den materielle konteksten. Deretter vil jeg gi en kort beskrivelse av den sosiale samhandlingen mellom elevene og hva som utspilte seg mellom dem og oss innenfor rammene av disse kuttene. Jeg vil så se på samspillet og samskapingen som oppstod mellom de ulike agentene, og drøfte disse for hvert enkelte kutt før jeg går videre til neste.

I de to første kuttene ser jeg nærmere på de ulike materielle agentene og hvordan de spiller sammen. Selv om de to første kuttene tar utgangspunkt i den samme øvelsen, er de svært

ulike med tanke på hvilke agenter som spilte inn og hvordan disse spilte sammen og utviklet seg sammen.

I det siste kuttet ser jeg nærmere på hvordan elevkroppene beveges i, av og sammen med rommet.

Denne delen vil også utforske og belyse forskningsspørsmål:

2. *Hvordan kan en forstå forholdet mellom prosess og produkt som en stadig tilblivelse?*

Dette vil skje i kraft av at jeg her undersøker møtene, samspillet og samskapingen mellom ulike agenter, og ser på hva dette fører til av nye situasjoner og erfaringer. Med andre ord beskriver disse agentiske kuttene en rekke tilblivelser i kontinuerlig bevegelse som alle er med på å skape prosessen mot et produkt. Det er i og gjennom alle disse tilblivelsene at produktet skapes (blir til).

5.1. Gå i rommet – presentasjon av øvelsen

Øvelsen *Gå i rommet* er velkjent for mange som har jobbet med teater og scenekunst. Mange vil kalle det en grunnleggende øvelse. Det er en øvelse med mange aspekter ved seg, og uendelige variasjonsmuligheter, og kan brukes til mange ulike formål. Grunnessensen i øvelsen handler slik jeg ser det om å bli bevisst rommet, ens egen og andres kropp i rommet og samspillet mellom disse, altså rommet og kroppene. Med dette som utgangspunkt kan en bygge på med ulike elementer alt ettersom hva en ønsker å jobbe med.

Rent praktisk går øvelsen ut på at en ber gruppen som jobber sammen om å gå i rommet uten å ha fysisk kontakt med de andre i rommet. Allerede her har en begynt å jobbe med en bevissthet til rommet, de andre kroppene i rommet og deres relasjon til hverandre.

Øvelsen blir også ofte brukt som et intermesso mellom øvelser når en jobber på gulvet. Den fungerer da som en «reset» og et ønske om å nøytralisere rommet ved at gruppen samles om en nøytral og felles aktivitet, slipper det de holdt på med og nuller ut kropp og sinn, «tuner» seg inn på rommet og de andre kroppene igjen, åpner blikket og sansene og er klar for neste øvelse med blanke ark, åpne sanser og sinn. En snakker også ofte i denne øvelsen

om å ha et mykt fokus. Det vil si at en forsøker å ikke fokusere på detaljer i rommet eller en og en ting, men heller forsøker å ta inn hele, eller større deler av, rommet på en gang.

Dette er idealet, og slik mange vil kjenne øvelsen.

5.2. Gå i rommet med Oljeeventyret - Demonstrasjonstog på gråbrun linoleum

5.2.1. Klasserommet



Figur 3, Klasserommet, Oljeeventyret, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)

Rommet

Rommet vi jobbet i med elevene i *Oljeeventyret* var et alminnelig, nesten kvadratisk, klasserom. Rommet lå i første etasje og på den ene langsiden var det vinduer langs hele veggene ut mot gaten. En kunne her se folk som gikk forbi på gaten, og de kunne se inn. Vinduene kunne blendes med persiener, men disse var automatisk styrt med sensorer i forhold til sollyset. Den andre langveggen var dekket med speil. Det hang en stor, grå gardin som kunne dekke disse speilene. Rett på innsiden av døren stod det noen høye skap mot veggene på den ene kortsiden. På den andre kortsiden var det en whiteboard. Veggene ellers var hvitmalt, gulvet var i grå-brun linoleum og i taket var det rekker med lysstoffrør lamper som hang omtrent 10 cm ned fra taket. I rommet stod det også 30 stoler, en til hver elev. Stolene var svarte kontorstoler uten hjul og tunge å flytte på. Ved timens start stod disse i en sirkel som elevene satt i. I løpet av økten ble disse plassert tilfeldig ut til sidene av rommet ved behov. Det var en projektor montert i taket og et lerret over tavlen. Vi hadde også mulighet til å låne en bærbar høyttaler. Antall elever i rommet var 30.

5.2.1. Prolog – Å sko eller ikke sko

Maoriene tar alltid av skoene før de går inn i sitt forsamlingshus/hellige hus, marae. Det er noe avvæpnende og intimt i det å møtes uten sko på. Det er en handling man gjør når man kommer inn til noen og går inn i en privat sone, enten på besøk hos andre, eller hjemme hos seg selv. Dette er også en av grunnene til at en ønsker å jobbe uten sko i et teaterrom. Det skaper et felles privat rom, en form for fellesskap i kraft av felles normer. Det blir også et ritual som skaper en overgang og et skille fra resten av verden i den tiden vi er der inne.

Ikke minst skaper det en annen følsomhet mot og kontakt med gulvet. Det gjør noe med hvordan vi beveger oss i rommet som igjen påvirker hvordan vi forholder oss i kroppene våre, til hverandres kropp og til rommet. Det blir mindre støy i rommet idet fotsålen treffer gulvet. Jeg vil si at det skaper en mykhet. Kantene rundt føttene er myke, det gir mykere og dempede lyder i rommet, møtet mellom gulvet og foten blir mykere og bevegelsene i og mellom kroppene i rommet blir mykere.

Men denne mykheten og fordelene ved denne når en jobber fysisk sammen i et rom er ikke så lett å forklare eller begrunne, den må erfares.

Elevene i Oljeeventyret var vant til å ta av seg jakker og sekker og legge disse i skapene ved døren når de kom inn (Selv om det som regel var noen protester på dette), men de var vant til å beholde skoene på. Da elevene kom møtte vi dem på gangen og ba dem om å ta av skoene før de gikk inn i rommet.

Rommet ble ikke brukt av noen andre, og det hadde blitt vasket dagen før. Gulvet var heller ikke veldig slitt, og så derfor ikke veldig skittent ut. Men forventningene til et klasserom at en går med skoene på der inne. Dette gjør at en kanskje opplever gulvet som skittent og har en tanke om at andre har gått der med sko før. Det viste seg dessuten at det å ta av seg på beina for en tenåring kan være en ganske utfordrende handling som oppleves både privat og intim. Mange er redde for at det skal komme dårlig lukt fra skoene eller sokkene deres. Noen var også redde for at skoene skulle bli stjålet ettersom det var dyre merke-sko. Det vakte derfor stor motstand i gruppen, og vi brukte lang tid på å diskutere det med dem. Det satte an en tone som gjorde det utfordrende å starte arbeidet og gå inn i øvelsen inne i rommet.

Handlingsforløpet

Ute på gangen fikk elevene beskjed om å spre seg ut i rommet uten å snakke eller ha fysisk kontakt med hverandre når de kom inn i klasserommet.

Vi hadde laget et anslag i rommet ved at det var musikk på da de kom inn. Her måtte vi gjenta beskjeden som ble gitt på gangen om at de skulle spre seg ut i rommet og ikke ha fysisk kontakt ettersom det ikke var dette som skjedde. Graden av kontinuerlig støy i rommet var så stor at bare en fjerdedel av elevene fikk med seg beskjeder som ble gitt. Jeg, som ledet øvelsen, gikk rundt i rommet sammen med elevene, forsøkte å gå der det var mest uro, fange oppmerksomheten til og få kontakt med de elevene som virket ukonsentrerte. Dette gav liten eller ingen effekt. Uroen oppstod i stadig nye deler av rommet, mens andre igjen valgte å stå helt stille og nektet å delta i øvelsen.

På instruksjonen om at når musikken stoppet skulle de enten legge seg ned på gulvet eller hoppe så høyt de klarte, responderte de med høylytte protester som «er dette en gymtime eller?» og «Vi har ikke gym nå» (Logg,09.11.2021). Sjeldent har vi sett kropper legge seg ned på gulvet med mer motstand og samtidig mindre energi enn det vi nå så. De brukte lang tid både på å respondere på at musikken stoppet og på å utføre selve handlingen.

Vi gikk lenge i denne øvelsen for å se om det kunne gå seg til, litt for lenge antagelig, slik at det som i stedet skjedde var at de ble lei og uroen eskalerte.

Vi ønsket å gi denne øvelsen en sjanse til neste økt. Denne gangen med fokus på tempo og rytme. Men vi hadde ikke større hell denne gangen. Det utspilte seg på samme måte som forrige gang. Det hele kulminerte i at den personen som til nå hadde ropt høyest mot faget fikk med seg noen medelever til å gå på rekke bak seg og dannet et demonstrasjonstog i rommet. Vi forsøkte å ikke gi dette noe ekstra oppmerksomhet, hvilket i seg selv var en umulig oppgave, og valgte til slutt å avslutte øvelsen.

5.2.2. Drøfting

Elevene i *Oljeeventyret* fikk ikke oppleve det vi hadde håpet på med tanke på bevisstheten rundt kropp og rom, den fysiske impulsen fra musikken og stilheten og den kinestetiske¹⁴responsen som oppstår mellom kropper som beveger seg i et rom. Det at noe så tilsynelatende lite og basalt som at kropper faller i gulvet samtidig kan skape noe av betydning, en fysisk og emosjonell respons, fikk de altså ingen opplevelse av. De forstod derfor heller ikke hvorfor de skulle utføre øvelsen, naturlig nok. Det ble også vanskelig å ha en samtale om dette i etterkant for å synliggjøre betydningen av øvelsen ettersom de ikke hadde noen referanse til denne opplevelsen.

Grunnen til at denne øvelsen gikk så galt er naturligvis svært sammensatt. Det er et utall agenter som spiller inn, og hensikten her er å se på hvilke intra-aksjoner som utspilte seg for å forsøke å forstå hvordan det utviklet seg slik som det gjorde. Ettersom bildet er så sammensatt og kontinuerlig i endring og bevegelse, er det dessuten mange agenter og intra-aksjoner en ikke er bevisst om. Jeg har derfor her trukket frem de jeg opplevde som mest fremtredende.

¹⁴ *Kinestetisk respons* er en spontan reaksjon på bevegelse eller lyd som skjer utenfor deg selv (Bogart & Landau, 2005).

Møter mellom rom, kropper og lamper

Rommets størrelse ble en klar agent i samspill med antall elever og deres kroppslige agens. Det var et lite rom med tanke på at 30 elever skulle jobbe i det. Hvorvidt de hadde oppført seg annerledes i et større rom kan en ikke si, ettersom vi ikke hadde mulighet til å teste ut dette på denne øvelsen, men det er nærliggende å tenke at det var vanskeligere for dem å jobbe selvstendig og ikke la seg forstyrre av de andre når de hele tiden var tvunget til å gå så nærme hverandre. Om ikke elevene fikk oppleve den kinestetiske kraften mellom kropper slik vi hadde ønsket det, så var det definitivt kinestetiske krefter som virket i rommet og mellom kropper som dunket/hoppet/løp inn i hverandre, løftet/veltet/kløp, samlet seg i klynger og snakket med hverandre.

Høyden under taket var også en utfordring kombinert med enkelte av elevenes høyde og lampene i taket. Det var ikke spesielt høyt under taket, og lampene var av den typen som henger litt ned fra taket. Da de ble bedt om å hoppe så høyt de kunne i øvelsen var det flere som brukte dette som et påskudd til å slå i lampene. Dette ble et forstyrrende element i øvelsen.



Figur 4, Lamper, Oljeeventyret, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)

Lyset

Det var vinduer på den ene langveggen som slapp inn dagslys. Men lysstoffrørene i lampene i taket var veldig kraftige og ga allikevel et noe kaldt og sterilt lys i rommet. Lyset er flatt og hardt og utligner i stor grad sollysets organiske skiftninger. Nyansene blir færre og kontrastene større i dette lyset. Det lyser opp hver en krok og hvert støvkorn i rommet. Det finnes ingen skyggesider, ingen mørke kroker med potensiale for uoppdagede hemmeligheter og historier. Dette var ikke noe elevene klaget over eller var bevisst, men det kan også ha vært med på å gi assosiasjoner til et vanlig klasserom, og gjorde det vanskelig å skape en annen arbeidsatmosfære i rommet.

Møtet mellom musikk, høyttaler og mobiltelefoner

Musikk er ofte en sterk agent i scenisk arbeid. Den vekker fort emosjoner og kan legge føring for atmosfære i rommet og dermed hvordan en går inn i eller leser et arbeid. Også her var musikken en viktig agent i samspill med den bærbare høyttaleren, men musikken fikk ikke den effekten som en kanskje kunne forvente. Musikken vi satte på for å gi et anslag i rommet da elevene kom inn ble overdøvet av deres snakking, og fungerte mer som bakgrunnsstøy. I løpet av øvelsen koblet elevene seg på høyttaleren med sine telefoner og spilte musikk fra denne. Her hadde vi også problem med at det tok for lang tid før vi fant ny musikk å spille, og det oppstod pauser som gjorde at vi mistet momentumet og driven i øvelsen her.

Temperatur og innpakkede kropper

Vi jobbet i en periode hvor det var veldig kaldt ute, og det var ikke mulig å skru opp temperaturen i rommet ettersom den ble styrt fra et felles anlegg på hele bygget. Rommet var også ganske kaldt i denne perioden. Elevene kom inn i rommet med store boblejakker på som de krevde å beholde på fordi de var så kalde. Regelen var at de skulle ta av yttertøy og legge det i skapet ved døren. Dette førte til at de, naturlig nok, begynte å ha på seg tykke gensere og «inne-jakker» isteden.

Alle har kjent hvordan en spenner musklene i kroppen når en fryser. Skuldrene hever seg, en legger armene i kors, putter hendene i lommer, gjemmer ansiktet ned i gensere eller skjerf. Dette skjedde også med elevene i klasserommet de dagene det var på sitt kaldeste. Det å fryse kan også ta endel tankekraft og energi. Det kan være vanskelig å gi sin fulle oppmerksomhet til noe når en hele tiden tenker på at en fryser. En kald kropp er med andre ord ikke en kropp som er klar for å jobbe fysisk på gulvet, bevege seg eller interagere med andre kropper på en åpen, myk og hensiktsmessig måte. Temperaturen i rommet var på den måten ikke til hjelp når vi skulle kommunisere og skape noe sammen.

Klasseroms-rommets hverdagslighet

Hva hadde det å si at rommets utforming var som et alminnelig klasserom? Riktignok hadde det speil på den ene veggen dekket av en grå gardin og alle pultene var tatt ut. Sånn sett var det tatt noen grep i forsøk på å skape et annerledes rom sammenliknet med et klasserom. Allikevel var det et rom som bar på mange assosiasjoner til alminnelig form for undervisning, måter å jobbe på og å være sammen på. Alt fra den blå-grå linoleumen og krasse lysstoffrørene til whiteboarden og de sterile metall skapene. Rommets størrelse og utforming, lavt under taket og relativt lite, kan tyde på at det ikke var beregnet på at elever skulle bevege seg og utfolde seg fritt i rommet. Det var bygget for et mer kontrollert og begrenset bevegelsesmønster som å sitte ved pulter som står i et fast mønster, og som også avgrenser bevegelses mulighetene ytterligere. Selv om det i ikke var noen pulter i dette rommet, bar det allikevel preg av begrenset utfoldelses-rom. Det faktum at rommet også var en del av deres skole gjorde nok også noe med deres holdning til rommet. Det var deres hjemmebane og en del av deres hverdag. Elevene bar naturlig nok med seg vaner, holdninger og samspillsmønstre fra skolehverdagen inn i rommet. Noe som også kan ha gjort overgangen til andre arbeidsformer og kreativt arbeid vanskeligere.

5.3. Gå i rommet med *Klasseturen* - Det ekstraordinære i svarte stoffstoler og tregulv

5.3.1. Amfiet



Figur 5, Amfiet, Klasseturen, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)

Rommet

Rommet vi jobbet i med *Klasseturen* var et gammeldags auditorium med amfi med fastmonterte stoler. Det var 130 sitteplasser formet i en svak halvsirkel med to midtganger, en til høyre for midtfeltet og en til venstre. Selve scenen var lang og grunn. Den gikk langs hele rommet og var ca. 17 m lang og 4 m dyp/grunn. Som en klassisk foredragssal. Stolradene gikk helt ut til enden av scenen og rommet, og det var ikke noe side scene eller bakscene. Det var høyt under taket og et relativt bratt amfi. Det var store vinduer på veggen bak amfiet og øverst på veggen bak scenen. Disse kunne blendes med automatiske persienner/gardiner, men det var ikke hva en ville kalle full blanding som gjør at det blir helt mørkt i rommet selv når det er lyst ute.

Stolene var trukket i mørkt vevet stoff og baksiden av stolene og armlenene var i lyst tre. Gulvet var i en lys, gyllen trefarge og det hang store, lange gardiner i rød plysj ved vinduene.

På scenen stod det et piano (høyre side), et klasseroms bord/pult (høyre side), en talerstol og en flippover (varierende plassering) et lydanlegg (venstre side).

Av teknisk utstyr i rommet var det projektor og lerret. Det var et relativt stort lydanlegg med fastmonterte høyttalere, og mulighet for å låne flere høyttalere, mikrofon og annet utstyr, ettersom skolen også hadde musikk som valgfag og disponerte mye utstyr i den forbindelse. Det var en enkel lysrigg i taket med åtte parkanner (ikke led), og i tillegg hadde de en rad med nyinnkjøpte led-lamper som var plassert langs bakveggen på scenen. (Disse var så nye at ingen på skolen visste hvordan de virket, eller hvordan de var koblet opp mot tilhørende lysbord). Det var to lysbord som tilhørte hver sin lysrigg. Antall elever i rommet var her 11.

Handlingsforløpet

Kloke av skade gikk vi inn i arbeidet med *Klasseturen* uten å kreve at de skulle ta av seg skoene for å gå inn i rommet vi jobbet i. Uten sammenlikning ellers, og uten at dette var den avgjørende årsaken til at øvelsen ikke fungerte med *Oljeeventyret*, eller for hvordan arbeidet med *Klasseturen* fungerte. Det var en av de handlingene vi gjorde for å ha en åpnere inngang til arbeidet og ungdommene.

Elevene i *Klasseturen*-gruppen fulgte instruksene vi ga. De gikk rolig rundt i rommet. Noe fnising innimellom og blikkveksling kunne tyde på at de syntes det var en litt rar oppgave, men de utførte den og hadde et fint fokus under arbeidet.

Først fikk de i oppgave å fylle hele rommet. Deretter jobbet vi med ulike tempo fra 1 til 10. Vi startet på 5 som et alminnelig gangtempo og gikk et og et steg på tempostigen opp til 10. Deretter gikk vi ned et og et steg tilbake til 5. Derfra hoppet vi direkte til tempo 1. Vi rettet oppmerksomheten mot egen kropp og forsøkte å bevege hele kroppen som en masse i hvor alt beveget seg like sakte. Det ble en merkbar effekt i rommet da alle gikk i ned til sakte tempo samtidig, og beveget seg i dette tempoet sammen. Elevene jobbet veldig seriøst med oppgaven.

5.3.2. Drøfting

Mange kropper ble til en kropp

Klasseturen gruppen fikk på denne måten erfare den kinestetiske kraften mellom kropper som beveger seg i rommet og mellom kroppene og rommet. Da vi hadde en gruppesamtale med elevene i etterkant av prosessen og spurte hva de hadde lært, var det en av elevene som sa at hun hadde lært hvordan hun skulle forholde seg til andre i rommet og bevege seg i rommet i forhold til dem og publikum. Hun trakk fram nettopp øvelsen *Gå i rommet* som vi gjorde i starten av prosessen som årsak til at hun hadde blitt bevisst dette og sa blant annet at «Når vi gikk rundt i rommet og sånn, så lærte jeg å navigere hvor folk var uten å se på de» (Elev 2, fra samtalen 01.04.2022).

Vi brukte *Gå i rommet* som startpunkt og base for arbeidet de neste øktene også. Det var tydelig at gruppen i løpet av dette arbeidet åpnet sansene både mot rommet og hverandre. Det at alle jobbet individuelt samtidig på gulvet gjorde at de opplevde det å skape noe hver for seg og sammen samtidig. De ble vant til å åpne sansene og ta inn hverandre uten at oppmerksomheten lå direkte på hverandre, men på den felles bevegelsen de skapte i rommet, samtidig som de konsentrerte seg om sitt arbeid med sin kropp. På denne måten ble de én gruppe, eller én kropp, som jobbet og beveget seg sammen og i relasjon til hverandre.

Elevene sa også at de opplevde at gruppen hadde blitt mer samlet, og at de følte mer fellesskap fordi vi gjorde så mye felles øvelser og arbeid (Logg, fra samtale 04.01.2022).

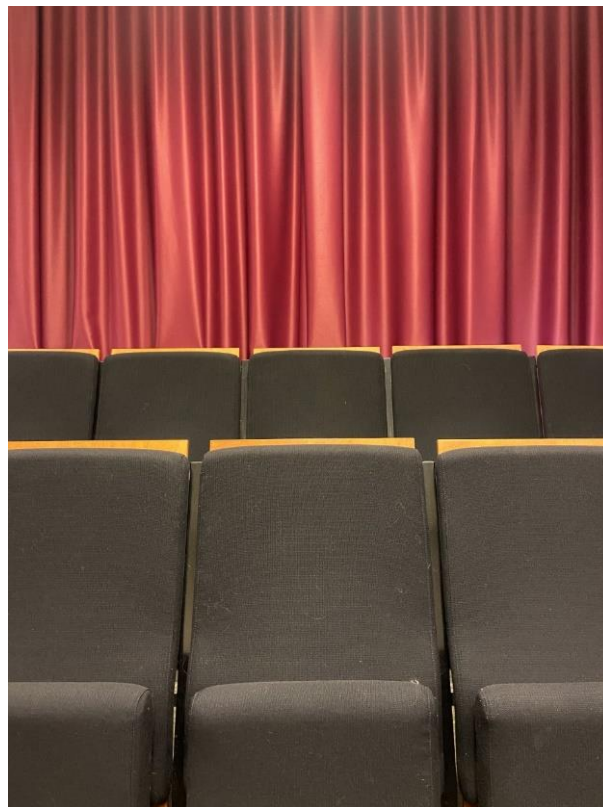
Rette, lange linjer

Rommet var også i arbeidet med *Klasseturen* en svært dominerende agent. Det var et stort rom, men selve gulvflaten/scenen hvor vi jobbet var relativt liten. Den var avlang og grunn. Denne formen påvirket hvordan elevene beveget seg i rommet i form av at de beveget seg i rette, lange linjer frem og tilbake i rommet. Variasjonsmulighetene var ikke så store ettersom de kun kunne ta få skritt i de andre retningene før de kolliderte med bakveggen eller amfiet. På samme måte skulle det lite til før de kolliderte med medelevene dersom de

beveget seg inn mot midten eller forsøkte å krysse rommet på andre måter. Det å bevege seg i sirkler, diagonaler eller mellom hverandre ble langt mer utfordrende enn i et kvadratisk rom. Det at bevegelsesmønstrene deres på denne måten ble delvis begrenset og låst på grunn av rommets fasong kan også ha vært en medvirkende faktor til at de begrenset seg noe i utfoldelsen av kroppsspråk og bevegelser når de i det videre arbeidet skulle skape de ulike fysiske karakterene.

Lys i møtet med farger

Også i dette rommet var det kraftig belysning i taket, men lyset opplevdes ikke like krast og flatt her. Kanskje var dette på grunn av takhøyden og at avstanden mellom lyset og oss var større og at dagslyset som kom inn gjennom vinduene dermed fikk større spillerom og brøt med taklyset i større grad. Selv om veggene var hvitmalt, var rommet her preget av mørkere og varmere farger i det svarte stoffet på stolene, de burgunderrøde gardinene og det gyllenbrune gulvet. Dette ga flere nyanser og variasjoner i brytningene i lyset.



Figur 6, Stoler og gardin, Klasseturen, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)

Ekstraordinært

Dette rommet ble aldri brukt til ordinær undervisning, kun til ulike presentasjoner, forestillinger og større arrangementer. Det skiller seg fra et alminnelig klasseroms utforming på svært mange måter og gir klare forventninger til at noe skal vises fra en scene for et publikum. I dette tilfelle skulle elevene selv stå på scenen og ikke sitte i salen som publikum som de ellers ville være vant til. Dette skapte en slags respekt for rommet og en atmosfære av spent forventning blant elevene.

Det var ingenting i dette rommet som minnet om et alminnelig klasserom eller ga assosiasjoner til alminnelig undervisning. Idet elevene gikk inn i dette rommet ble de umiddelbart klar over og innstilt på at her skulle det foregå et annet type arbeid.

Elevsammensetningen var også ekstraordinær i og med at de var satt sammen av tre klassesertrinn som ellers ikke hadde undervisning sammen.

Både rommets utforming og elevkombinasjonen skapte et brudd i det hverdagslige og rutinemessige i skoledagen ellers.

Becoming karakterer gjennom musikk, kropp og emosjoner

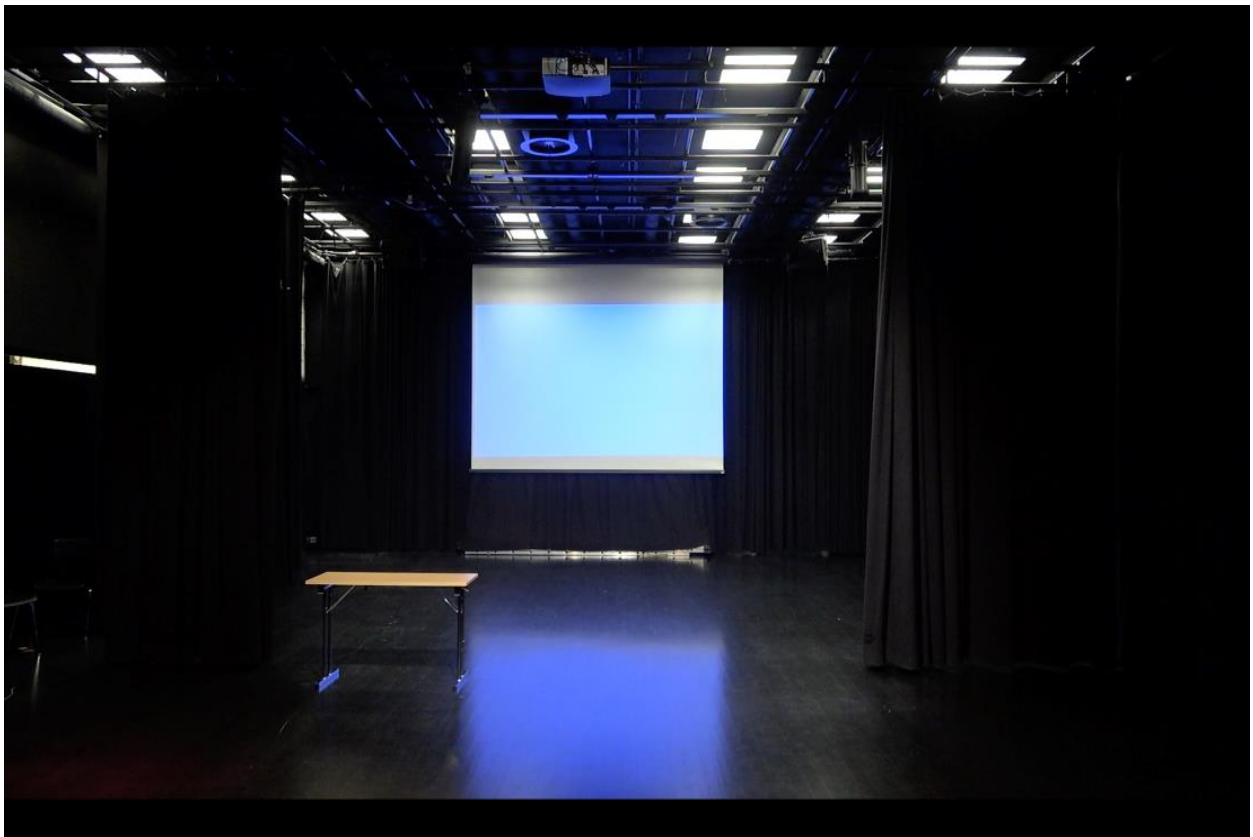
Vi brukte videre øvelsen som base i arbeidet med karakterutvikling. Vi spilte ulike typer musikk, ba dem legge merke til hvordan det påvirker dem emosjonelt og fysisk og la dette påvirke måten de beveget seg i rommet. Videre utviklet vi denne øvelsen til å bygge karakterer gjennom kropp; hvem er denne personen som beveger seg på denne måten? Gjennom sensorisk minne og fantasi; hva slags (imaginære) klær har denne personen på seg og hvordan påvirker det kroppen og måten å gå på? Og gjennom emosjoner; hvilken sinnstemning har denne karakteren ut ifra impulsene musikken og kroppsspråket gir?

Deretter trakk de to papirlapper hver med en emosjon/et karaktertrekk på hver av dem. Disse skulle de kombinere og inkorporere i sin karakter. Noen av emosjonskortene var tilsynelatende motstridende, mens andre lå mer i samme landskap. Jo mer de jobbet med hvordan dette påvirket kroppene til karakterene, desto mer smeltet de to emosjonene/karaktertrekkene sammen, fikk nye nyanser og sammen med kroppenes bevegelser skapte de en ny kropp og karakter som var unik.

5.4. Lys i et svart rom

Oljeeventyret hadde sin visning i et annet rom enn hvor de ellers hadde undervisning og hvor vi hadde utarbeidet materialet til visningen. Vi fikk låne den store Blackboxen på OsloMet til denne anledningen.

5.4.1. Blackboxen



Figur 7, Blackbox, Oljeeventyret, Foto: Elisabet Hagli Aars (2021)

Rommet

Det var et stort svartmalt rom i en rektangulær form. I den ene kort-enden var det et lite amfi. Det var ikke stoler i amfiet, men trebenker med rygg. Langs alle veggene hang det svarte molton scenetepper, og to molton scenetepper hang også på hver sin side midt i rommet og ga mulighet til å dele rommet på tvers. Gulvet var svartmalt tregulv. Det var en

inngang i hjørnet i motsatt ende av amfiet. Det var noen stoler og bord i rommet som lå ryddet bort bak moltonen som hang langs veggene.

Det var en enkel lysrigg i taket med tilhørende lysbord, fastmontert lydanlegg med mikrofon og lyd-bord. Det var en projektor som var koblet til lydanlegget, og lerretet hang på bakveggen (kunne heises opp og ned).

Elevene strømmer, nærmest ramler, inn i Blackboxen på sin sedvanlige måte. Allikevel er det noe som skjer når de kommer inn. De er ikke fullt så urolige som de pleier, de kikker seg rundt. Går med større avstand mellom hverandre. Rommets utforming med et lite amfi i enden hvor noen elever allerede har kommet og satt seg ned inviterer til bevegelse mot sitteplassene. Elevene følger denne impulsen og plasserer seg i amfiet ganske umiddelbart. Rommet er ellers tomt. For dem er dette et nytt rom som de kanskje ikke vet hvordan de skal forholde seg til enda. Likevel er uroen relativt stor, læreren forsøker å komme gjennom med beskjeder uten å lykkes, ironiske bemerkninger som «Ja, wow dritbra rom liksom», «Skikkelig fancy altså» faller blant noen av elevene. Men noe skjer allikevel i elevene; de virker mer fokuserte på det de skal gjøre, de stiller spørsmål angående visningen og er fremoverlente, mer skrudd på enn de pleier å være. Mange er ivrige etter å få tid til å øve og forberede seg. Det blir plutselig kjempeviktig for dem hvilken rekkefølge vi setter gruppene i med tanke på visningen. Det oppstår høylytt krangel om hvem som skal være nummer 5 eller nummer 2, ettersom ingen vil være nummer 2. Det kan virke som om det er et poeng for dem å utsette sin opptreden lengst mulig, men at de da glemmer at de skal se på hverandre og ikke kan bruke den tiden til å øve uansett. Kanskje er de mer komfortable med å se hva de andre gjør før de viser sitt eget? Det er første gangen de viser dette for hverandre, og kanskje er de nervøse med tanke på hvordan medelevene vil reagere. Mange er stresset over at de har hatt for liten tid eller at noen i gruppa er syke og at de derfor må finne nye løsninger på sparket. Det er en stresset og spent stemning, men det virker som om de er opptatte av å gjøre en så bra innsats som mulig. Elevene sendes ut i ulike rom og ganger for å øve mens gruppene får 10 min hver til å gå gjennom sin del i Blackboxen. Vi (faglærer og jeg) stiller lys og ordner med mikrofon og lyd mens elevene jobber.

Så skjer det noe nesten magisk. Når vi begynner visningen, blir elevene helt stille. Dette høres kanskje ikke oppsiktsvekkende ut? Klart man er stille når noen opptrer eller presenterer noe.

Men vi som hadde jobbet med disse elevene nå i flere uker tror ikke det vi opplever. Vi holder pusten, er det sant, kan dette vare? For første gang i vårt arbeid sammen gir elevene hverandre fokus. De lytter til det som blir fremført fra scenen, de hysjer på hverandre til og med! Klart, noe små-snakking er det innimellom, men dette er lett å stoppe kontra den jevne støyen som har vært fra nærmest samtlige av elevene tidligere.

Det andre som skjer er at elevene faktisk står i det de gjør når de fremfører for hverandre. Med det mener jeg at de rent faktisk blir stående på scenen og tar seg tid til å gjennomføre det de har planlagt uten for mye fnising, latter og brudd underveis, uten å bryte av for tidlig og løpe av scenen, uten å på noen måte unnskyldes det de gjør. Det er noen usikre smil og nervøse blikk opp mot publikum underveis, det er noen kropper som vrir seg litt sjenert. Bein som krysses, armer som legges i kors, blikk som ser ned og stemmer som knapt høres på første rad i publikum. Men de står der, gjennomfører, og blir stående for å ta imot applaus. De gjennomfører etter beste evne og mere til. Vi som har blitt kjent med dem kan se at de jobber hele tiden med å overvinne sin usikkerhet, nervøsitet og at de jobber for å få frem budskapet i sin fremføring.

Det tredje nærmest utrolige som skjer, er at læreren klarer å samle alle i en ring på slutten av timen. Igjen, så vet jeg at dette høres banalt og nærmest ironisk ut. Hva er problemet med å samle en teaterklasse i en ring på slutten av dagen? Men denne klassen har nærmest aldri klart dette før. Dette er en gjeng som, hvis de har mulighet, kler på seg jakken ti minutter før timen slutter, ber om å få gå et kvarter før fordi de skal noe viktig, spør når vi slutter timen en halvtime før timen er over og så videre. Også denne gangen var elevene nærmest på vei ut av rommet ti minutter før vi var klare til å avslutte, men læreren klarte å holde dem igjen i klasserommet og samle dem i en sirkel. Vi tok bølgen sammen i ringen og sa et ord hver om dagen. Da kom det; «nytt, gøy, bra jobba, kreativt, inspirerende, gøy, nytt, nytt, kreativt, kreativt, gøy, skummelt, gøy, kreativt, inspirerende, jeg synes vi har kommet nærmere hverandre ...» (Logg, 14.12.2021).

5.4.2. Drøfting

Kropper som aktiviseres av, og aktiviserer, rommet

Det er klart at forventningen om å prestere og tanken på at det denne visningen skulle telle opp mot deres avsluttende vurdering og karakter i faget bidro til at de tok oppgaven på alvor, og ønsket å gjøre en bra jobb. Hvorvidt vi hadde oppnådd det samme resultatet dersom visningen hadde blitt holdt i et klasserom eller i skolens aula er uvisst, og kan ikke sies ettersom vi ikke hadde en kontrollgruppe eller mulighet til å undersøke det nærmere. Men det er nærliggende å tenke at byttet av omgivelser, det å være på et sted som de ikke assosierer med sin vanlige skolehverdag kan ha påvirket arbeidet og holdningen deres. De entret på mange måter en annen virkelighet, et rom hvor andre har stått på scenen før dem, et rom som er tilrettelagt for nettopp scenisk arbeid og presentasjon. I tillegg var dette på et universitet som en kanskje forbinder med en annen faglig tyngde og seriøsitet enn på en videregående skole. Kanskje innbyr dette rommet til en annen type arbeidsmoral? Da jeg spurte elevene i etterkant om hvordan de opplevde rommet, hadde de ikke så mange tanker om dette. De var mest opptatt av å gjennomføre sine presentasjoner og å kontrollere nervene med tanke på dette. Det var imidlertid ingen tvil om at elevene forholdt seg aktivt til rommet og hentet inspirasjon fra dets utforming og utnyttet dets potensiale. Dersom vi hadde hatt bedre tid i rommet, kunne dette kanskje vært gjort i enda større grad. Men deres mangel på tidligere scenisk erfaring og korte tid i rommet tatt i betraktning, så laget de et dynamisk og variert scenisk arbeid.

Jeg vil her trekke frem og se nærmere på hvordan to av gruppene i *Oljeeventyret* valgte å bruke rommet, bevege seg i rommet, skape bevegelse i rommet og i publikum, og selv bli beveget av rommet.

Møtet mellom kropper og gulv

Hele rommet endret seg idet en av elevgruppene ba publikum om å komme ned på scenen, og over i den andre enden av rommet. De holdt sin presentasjon i den bakre delen av rommet med hovedfokus på det som skjedde på prosjektorlerretet på bakveggen. Det som var spesielt her var at de ba alle om å sette seg i en halvsirkel på gulvet. Da de øvde sa den

ene i gruppen til meg at han hadde lest et sted at dersom du får publikum til å sitte på gulvet, er det større sannsynlighet for at de tror på det du sier. Det var derfor de tok dette valget. Det som skjedde i rommet, var imidlertid også at det oppstod en nærhet mellom elevene, et slags fellesskap. Det at det bare var kroppene der på gulvet, ingen stoler mellom oss og de som stod på scenen, skapte en mykhet og åpenhet mellom oss. Myke kropper mot gulvet, åpne brystkasser mot hverandre uten stolrygger som hindre mellom seg, eller noe å gjemme seg bak. Noen elever lå i fanget på hverandre. Noen satt oppå et bord som stod der. Men alle satt i ro og fulgte respektfullt med. Denne bevegelsen gjennom dette store, kanskje noe intimiderende rommet, til et mindre og mer intimt rom som ble skapt på denne måten, i tillegg til å la publikum sitte på gulvet hadde en stor effekt på gruppen.

Som scenekunster og publikummer er det å bruke gulvet på denne måten noe jeg selv både har opplevd og brukt flere ganger. Jeg opplever som regel kontakten mellom sal og scene som mye bedre da. Relasjonen blir nærere og mer aktiv enn dersom publikum sitter på stoler eller i et fastmontert amfi. Kroppene blir på mange måter mer aktiviserte og bevegelige i dette formatet. Det opplevdes allikevel ekstra sterkt med denne elevgruppen. Det ble så tydelig ettersom kontrasten fra det vi hadde opplevd med dem tidligere var så enormt stor.

Jeg opplevde som publikummer at jeg fikk en åpenhet og godhet for de som presenterte, som om jeg ble litt bedre kjent med dem, og jeg håpet at de andre elevene fikk den samme opplevelsen. Etter den siste kommentaren i avslutnings sirkelen å dømme, så var jeg ikke den eneste som satt med denne opplevelsen da en av elevene sa: *«Jeg synes vi har kommet nærmere hverandre»* (Elev A, Logg 14.12.2022).

Møtet mellom linjer, tempo og farger.

Der den grå gardinen som dekket speilene i klasserommet hadde vært et yndet element å gjemme seg bak, surre seg inn i, trekke frem og tilbake i tide- og u-tide, osv., ble den store molton gardinen som delte Blackboxen i to aktivt og konstruktivt brukt i flere av visningene, og elevene viste kreative løsninger her. Dette var noe elevene fant ut i den knappe tiden de hadde før visningen, og de brukte denne muligheten til å optimalisere visningene sine. Flere

av gruppene delte visningen i ulike deler hvor gardinen som ble lukket eller åpnet med scener som ble spilt foran og bak gardinen skapte en dramaturgi i visningen.

Den ene gruppen (som bare bestod av to personer på visningen ettersom de to andre var syke) valgte å starte med lukket gardin. Samtidig som at gardinen åpnet seg kom de gående i høyt tempo fra hvert sitt hjørne bakerst i rommet og beveget seg på en diagonal fremover til de møttes foran publikum hvor de umiddelbart begynte å snakke. Denne bevegelsen beveget hele rommet og det hadde en fysisk påvirkning på meg som publikummer. Den raske bevegelsen og klare retningen gav dem energi inn i det de skulle si, og ga publikum et tydelig fokuspunkt. Dette førte til at vi fulgte med og var interesserte i å høre hva de hadde å si. I tillegg hadde de kledd seg i matchende hvite skjorter, noe som også skapte et markant og tydelig uttrykk mot det svarte rommet. Denne kontrasten var nok ikke tiltenkt av dem, men det gav dem en tydelig fremtoning i det ellers mørke rommet.

Flere av gruppene skapte interessante bevegelser og formasjoner i rommet, men dette var kanskje de mest markante og som hadde størst innvirkning på rommet og elevene.

5.5. Elevkroppenes agens

Antall elevkropper og den samlede effekten av disse er en viktig agent når en skal jobbe med kunst og skapende prosesser i skolen. En alminnelig skoleklasse er som regel opp til 30 elever. Det er svært utfordrende å oppnå god kommunikasjon, kontakt og samhandling med 30 ulike personer i løpet av 45-90 minutter, og god kommunikasjon er viktig når en skal skape et trygt rom hvor elevene kan utfolde seg kreativt. Min erfaring er at det ofte skjer noe med dynamikken i en gruppe når den vokser opp mot 15-20 personer i et rom, litt avhengig av gruppens sammensetning. Kanskje kan en si at gruppen da går over til å bli en masse (Canetti, 1960), en organisme som lever sitt eget liv hvor dens indre krefter får utvikle seg og eskalere i mye større grad og i et raskere tempo sammenliknet med mindre grupper. Det er ofte litt tilfeldig hvilke krefter som settes i spill og får eskalere eller ikke, og det skjer på bekostning av andre krefter som dermed ikke får spillerom. Hvordan dette arter seg er naturligvis ulikt fra gruppe til gruppe og situasjon til situasjon, men ifølge Elias Canetti som har skrevet boken *Masse og makt* (Canetti, 1960), er massens egenskaper blant annet at det innenfor massen hersker likhet og «alt som vil kunne avlede oppmerksomheten fra dette

målet, blir oversett» (Canetti, 1960, s. 17). Massen har også behov for en retning som er felles for alle som tilhører massen, og som derfor igjen forsterker følelsen av likhet (Canetti, 1960, s. 18).

I *Oljeeventyrets* tilfelle kan en si at massen oppstod og spredte seg innad i gruppen. Ettersom dette var en gruppe som var satt sammen i kraft av utenforstående rammefaktorer (les: skolesystemet), og det var sterke krefter i sving på mange ulike plan, ble det kanskje ekstra viktig for dem å kunne samles om et felles mål og å kunne definere seg som et fellesskap. I denne gruppen var selv det å jobbe med 15 elever av gangen svært krevende. Først når de var delt opp i 7 grupper og vi samhandlet med grupper på 4-5 personer av gangen, oppnådde vi en reell kommunikasjon hvor vi fikk en relasjon til elevene og kunne begynne å jobbe med å skape noe sammen. Det lå mye potensiale i hver og en av gruppene og det materialet de skapte, men her igjen var antallet en utfordring ettersom vi fikk veldig liten tid til å jobbe med hver gruppe. Hadde vi bare hatt to eller tre av disse gruppene å jobbe med, er det nærliggende å tenke at alle hadde fått mye mer ut av arbeidet.

Ungdom er i en fase av livet der mye skjer. Kropper og sinn utvikler seg fort. Det er en overgangsfase hvor de jobber med å finne sin plass, i tillegg til at kroppene på mange måter jobber mot dem med alt som foregår av hormoner, pubertet og ulike kropper som vokser i ulikt tempo. Dette gjør at det å stille seg på en scene foran andre og det å jobbe fysisk sammen med andre kan oppleves som svært sårbart og skremmende for mange. Dette er noe en må ta i betraktning når en skal jobbe med ungdom. I Fagfornyelsens overordnede del står det at «Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

6.0. Kunsten, skolen og tilblivelser i det tomme rommet

På bakgrunn av kapittel 5, vil jeg i dette kapittelet svare på det siste forskningsspørsmålet:

3. *Hvordan kan rom forstås både materielt og metaforisk som potensialer i en prosess?*

Der jeg i kapittel 5 så på intra-aksjoner, møter og tilblivelser i konkrete eksisterende rom og materialiteter, vil jeg i kapittel 6 drøfte rommets betydning i noe mer generelle termer. Dette vil jeg gjøre på bakgrunn av mine erfaringer og drøftinger av det praktiske arbeidet beskrevet i kapittel 5. Ettersom begge de praktiske arbeidene i denne studien foregikk i en skolesetting, er det skolen som arena og rom i møtet med kunstneriske prosesser, i dette tilfelle teaterpedagogiske prosesser, jeg drøfter.

I 6.1.-6.-3. drøfter jeg det fysiske rommets betydning ut ifra min erfaring som kunstner, pedagogiske og teoretiske perspektiver, samt erfaringene fra det praktiske arbeidet. Jeg tar her i bruk Tim Cresswells teorier om *place* og *space* fra boken *Place a short introduction* (Cresswell, 2004). Jeg ser på potensialet og eventuelle utfordringer som ligger i møtet med skolens rom. I punkt 6.4. trekker jeg linjene fra Cresswell inn i den abstrakte og metaforiske bruken av ordet rom. Jeg skriver her om *det tomme rommet* som er et begrep jeg henter fra Anne Bogart og Tina Landaus bok om Viewpoints (Bogart & Landau, 2005). Jeg lar dette begrepet spille sammen med Lotta Johanssons tolkning av Deleuze og Guattari (Deleuze & Guattari, 1980 i Johansson, 2019). I 6.5. ser jeg på hvilke mulighetsrom et møte mellom kunsten og skolen kan skape, og hvilke kvaliteter kunsten kan bidra med i et slikt møte. Jeg ser her på hvordan kunsten kan virke som agent og hvilket potensial som ligger her med tanke på både materielle og metaforiske rom.

Punktene 6.4. Det tomme rommet og 6.5 Kunstens agens belyser dessuten også elementer ved forskningsspørsmål nr. 2.: *Hvordan kan en forstå forholdet mellom prosess og produkt som en stadig tilblivelse?*

6.1 Rommets agens

Som scenekunstner har jeg ofte hørt det bli sagt, og sagt selv, at «*rommet gir noe*» eller motsatt «*Her får vi ingenting fra rommet*». Dette kan være i form av atmosfære, energi, akustikk eller annen praktisk utforming av rommet som påvirker arbeidet.

I kreative prosesser hvor en jobber med å åpne sanseapparatet, ta inn og gi ut impulser i samspill med omgivelsene, vil naturlig nok rommet også spille en rolle og påvirke arbeidet på ulike måter. Vi jobber med å ta inn impulser, inkorporere og omforme dem til et uttrykk på

scenen. Dette skjer både i forhold til og i samspill med partnere på scenen, det tematiske materialet, rekvisitter, objekter vi jobber med, publikum og så videre. Her vil rommets vegger, tak, gulv, vinduer, speil, gardiner og andre elementer i rommets utforming være med på å påvirke arbeidet. Vi handler i kontinuerlig samskaping og intra-aksjon med rommet, objektene og kroppene. Dette skjer både bevisst og ubevisst.

Uttrykket *å gå på gulvet* er allment kjent og brukt blant scenekunstnere som en betegnelse for å begynne det praktiske arbeidet. Idet du *går på gulvet*, har arbeidet begynt. Det markerer overgangen fra å sitte rundt bordet (som også nærmest er et uttrykk) og analysere, planlegge og diskutere til å gjøre i praksis. Det er både et mentalt skille og et fysisk skille. Idet en *går på gulvet*, innstiller en kropp og sinn på å jobbe i et skapende og kreativt univers. I et tradisjonelt teaterrom er *gulvet* selve scenen i motsetning til salen eller publikumsområdet. I en prøvesal, som bare har et gulv og ingen publikumsplasser, innebærer den fysiske overgangen til *å gå på gulvet* at arbeidet inntar en mer praktisk og fysisk form i prosessen med å forme et scenisk uttrykk.

På denne måten ser vi hvordan rommet aktiverer arbeidet samtidig som arbeidet aktiverer rommet. Dette illustrerer hvordan scenekunst alltid skjer i samskaping med rommet og omgivelsene.

Også i Kunnskapsdepartementets rapport *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019) legges det vekt på rommets og det materielles betydning. Der skriver de blant annet at:

God undervisning i praktiske og estetiske fag krever rom og utstyr som er tilpasset fagenes innhold. Flere innspill til departementet, blant annet fra SEILET – huset for kunst og kultur i skolen i 2019 og fra ekspertgruppen bak rapporten «Det muliges kunst» i 2014 peker på at mangelen på utstyr og tilpassede rom er stor mange steder i skole-Norge. Dette kan gjøre at undervisningen i fagene blir for lite praktisk og legge begrensninger på aktiviteter og metoder. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28)

Betyr dette at en ikke kan ha teater-undervisning i et alminnelig klasserom? Dersom det kreves et teaterrom tilsvarende en blackbox eller liknende for å kunne gjennomføre noen form for teaterundervisning eller scenekunst prosjekter vil det være mange skoler som ikke kan gjennomføre denne typen prosjekter og undervisning, ettersom de færreste skolene har

rom som er tilrettelagte for dette¹⁵. Noen skoler har rom de har dedikert til fremføringer, forestillinger, elevsamlinger og liknende arrangementer, men i mange tilfeller er det bygget såkalte flerbruksrom eller aulaer som også fungerer som gjennomgangs- og oppholdsrom for elevene mellom timene. Denne typen rom fungerer ikke så godt som arbeidsrom over lengre perioder og kan også være utfordrende lyd- og lysmessig dersom det er store, åpne rom med store vindusflater og dårlig akustikk.

Det er klart at en ikke kan være avhengig av en fullt utstyrt blackbox for å gjennomføre scenekunsthaglige prosjekter på en skole. Dette er heller ikke nødvendig. Noen prosjekter kan foregå ute, eller en kan jobbe stedsspesifikt med skolens arkitektur, utforming og omgivelser. Scenekunst-prosjekter kan også gjennomføres i et alminnelig klasserom. Det hjelper imidlertid betraktelig dersom elevene kan bruke et annet rom til denne typen prosjekter og undervisning. Et rom som bærer på andre forventninger og assosiasjoner enn til alminnelig undervisning, og gir noen andre muligheter rent fysisk i form av oppdeling (tepper eller lettvegger), lys, lyd etc. vil hjelpe elevene med å innstille seg mentalt på en annen arbeidsmetode, og arbeidsatmosfære.

6.2. Rommet som fiksjonslag

Når jeg her snakker om fiksjonslag, mener jeg ulike grep vi tar for å fjerne oss noe fra den virkelige verden. Det kan være å skape et imaginært univers ved for eksempel å dikte opp en fortelling, sette noe inn i en annen kontekst eller skape karakterer ut fra fantasien. Science fiction litteraturen har tradisjon for å diskutere samfunnsaktuelle problematikker som de setter inn i en annen kontekst i kraft av at handlingen skjer i fremtiden og med karakterer de dikter opp. Det kan også være fysiske grep som å skape et annet rom scenografisk eller ved bruk av kostymer. Det finnes ulike grader i bruk av fiksjon i teater og scenekunst. Noen forsøker å unngå fiksjonen og nærme seg det virkelige på ulikt vis. Jeg vil allikevel påstå at det aller meste av teater og scenekunst har et eller flere fiksjonslag ved seg dersom en legger en vid definisjon av fiksjon til grunn; når en handling foregår i et avgrenset rom, innenfor avgrenset tid og foran et publikum med avgrenset eller tildelt handlingsrom, kan en si å ha innført tre fiksjonslag allerede (Gladsø, Gjervan, Hovik, & Skagen, 2015). En har med

¹⁵ Dette baserer jeg på min erfaring fra å ha reist i mange år med Den Kulturelle Skolesekken.

dette skapt et rom og en situasjon som skiller seg fra virkeligheten og hverdagslivet. En kan si at en gjennom dette har skapt et fiksjonsrom. Det vil si et metaforisk rom som blir til i kraft av de relasjonelle koblingene som skjer mellom de materielle og kroppslige agentene, både menneskelige og mer-enn-menneskelige.

6.2.1. Et dramapedagogisk blikk på rommet

Aud B. Sæbø, Professor emerita ved universitetet i Stavanger, beskriver i sin bok *Drama – et kunstfag* kunstfagene som «diktende»¹⁶ og symboliserende, og at «Kunsten «frisetter»¹⁷ derfor mennesket fra de gitte realiteter og omstendigheter og gir nettopp derfor mulighet for en fantasifull utforskning av denne gitte virkelighet» (Sæbø, 1998, s. 371).

Stig A. Eriksson skriver i sin artikkel *Distancing* om ulike former for og hensikter med distancing som metode og estetisk grep, som han skriver er mye brukt i dramaundervisning og i drama som metode. Tematikkene og situasjonene som en undersøker, skriver han, kan oppleves som mindre truende dersom en holder handlingen til et fiktivt univers, eller på annen måte «... remove from real-life situations» (Eriksson, 2011, ss. 65-66). Jeg tolker det Eriksson her beskriver som ulike former for fiksjon, og kobler på den måten rommet som fiksjonslag på Erikssons beskrivelse av distancing.

Rommet hvor en jobber kan ses på som den ytterste fysiske rammen for arbeidet. Som nevnt tidligere i den diffraktive analysen av rommet og dets betydning både i samskappingsprosesser og teaterarbeid generelt, så jobber vi ikke bare *i* rommet, men *med* rommet. I noen sammenhenger kan en også si at en jobber *mot* rommet, men det er alltid *i relasjon til* rommet. Idet en går på scenen eller på gulvet i et prøverom, starter på mange måter både det fysiske og det mentale arbeidet. Det vil i grunnen si at, ideelt sett, idet en trår over dørterskelen til et teaterrom skal en kunne kjenne at en trår inn i en annen sfære. En legger den hverdagslige verden bak seg, og trår inn i en verden der alt er mulig. Det er et rom hvor et annet sett av normer og regler for hvordan en beveger seg og snakker gjelder sammenliknet med for eksempel ute på gaten eller i et vanlig klasserom. Det er et rom som

¹⁶ Anførselstegn i originalteksten.

¹⁷ Anførselstegn i originalteksten.

krever noe annet i form av gjensidig tillit og forpliktelse av de som er i rommet, og som i kraft av denne gjensidige tilliten og forpliktelsen tilbyr en frihet i kreativ utforskning.

Denne formen for romlig distancing eller fiksjonslag er ikke noe som umiddelbart ligger i et rom. Den oppstår gjennom samhandling og intra-aksjon i og med rommet. Det er et samspill mellom våre forventninger til rommet og det arbeidet som skal foregå i det, menneskene som fyller det, rommets fysiske utforming og arbeidet vi gjør i og med rommet. Noen rom har allikevel et kraftigere potensiale for å skape denne formen for fiksjonsramme og romlig distancing. Dette så vi tydelig i arbeidet med *Oljeeventyret* i kontrasten mellom hvordan de jobbet da vi var i alminnelige klasserom på skolen, og da de kom inn i OsloMet sine lokaler og da spesielt Blackboxen. Også rommet vi jobbet i med *Klasseturen* la klare føringer i sin fysiske utforming ettersom det store publikumsamfiet dominerte og fylte nesten hele rommet. Dette kan ha gjort noe med elevenes innstilling til at vi skulle lage noe som skulle vises for et publikum. Det var heller ingen assosiasjoner til alminnelige klasserom i rommet, og dermed kan det ha vært lettere for disse elevene å akseptere andre normer for måter å jobbe sammen på både fysisk og mentalt.

I tilfellet med *Oljeeventyret* klarte vi aldri å skape dette ytterste fiksjonslaget i rommet, fiksjonsrommet, som kunne ha skapt en trygg arbeidsatmosfære. En av utfordringene lå i at de fleste elevene ikke hadde noen forventninger til arbeidet som skulle skje i rommet. De visste ikke hva de kunne forvente, og hadde ikke noen forforståelse av hva det kunne innebære eller hva som krevdes. Ettersom vi gjennom arbeidet heller ikke klarte å skape en felles forståelse i så måte, ble det vanskelig for elevene å forholde seg til rommet som noe annet enn et alminnelig klasserom.

Dette viser at det kan være god hjelp i et rom som er tilrettelagt for kreativt skapende scenisk arbeid, og kanskje er det enda viktigere når en jobber med noen som ikke har tidligere erfaringer fra denne typen arbeid.

Lys og lyd er romlige effekter som er med på å forsterke fiksjonslaget og synliggjøre distansen til hverdagslivet og det faktuelle. For elevene i begge gruppene var dette med på å bekrefte at vi spilte en forestilling, og hjalp dem med å innta en persona eller karakter på scenen. Selv elevene i *Oljeeventyret*, som i utgangspunktet ikke spilte fiktive karakterer på scenen, sa at de følte seg tryggere på scenen da vi hadde scenelyset på fordi de ikke kunne

se publikum og det hjalp dem å fokusere på det de skulle gjøre. Lyset gav dem også et løft i form av et fokus som gjorde det lettere for publikum å følge med og gjorde det mer interessant å se på. Det var også interessant hvordan mange av dem intuitivt skapte en slags scenepersona som var noe annerledes fra deres private kroppsspråk og måte å uttrykke seg på.

I *Klasseturen* gjorde lyd og lys en stor forskjell for å skape og underbygge stemninger i de ulike scenene. Bruk av musikk i scenskiftene var også med på å skape flyt i forestillingen. Det samme gjaldt her med tanke på hvordan publikum så på det som skjedde på scenen. Rektor uttrykte etter å ha sett forestillingen at det gav det et profesjonelt uttrykk. Det var, som beskrevet tidligere i studien, svært enkel lysrigg og vi brukte kun ferdig innspilt musikk. Det viser hvor lite som skal til for å løfte et uttrykk inn i en annen dimensjon og gi det et helhetlig uttrykk.

6.3. Rommets potensial, en måte å se verden på

Selv om ikke rommet er direkte tilrettelagt for teaterundervisning, betyr det som sagt ikke at en ikke kan bruke alminnelige klasserom til teaterprosjekter og undervisning. En kan allikevel skape det romlige fiksjonslaget (ref. 6.2.) på ulike måter. Noen ganger kan det være nok å dedikere et klasserom til denne bruken for at elevene får en annen relasjon til rommet. Bare det å kalle rommet for teaterrommet vil kunne skape en holdning til rommet hos elevene. Den fysiske forflytningen til et annet rom og at elevene forbinder dette rommet med teaterundervisning, kan også gjøre at elevene forholder seg til, og møter rommet på en annen måte.

Scott Graham og Steven Hoggett skriver i boken *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre* om sin erfaring fra arbeidet med teaterkompaniet Frantic Assembly og hvordan en kan sette an en atmosfære i et rom: «It is a first impression when they walk in the room. It is the temperature, the smell, the lighting and the music playing. It is the atmosphere. You can go a long way to dictating the mood and success of the session through that first impression» (Graham & Hoggett, 2014, s. 89).

Hvilke mulighetsrom en har er avhengig av flere faktorer som tid, hvor stor gruppen er, gruppens sammensetning, økonomi og skoleledelse etc. Hvordan en gjør det i praksis vil derfor være opp til hver enkelt pedagog i den individuelle konteksten.

Professor i samfunnsgeografi Tim Cresswell skiller i boken *Place* (Cresswell, 2004) mellom *place* og *space*. Han definerer *space* som et abstrakt begrep, som koordinater på et kart, areal, volum og geometriske former. *Place* definerer han som *space* som har blitt gitt verdi og mening av mennesker idet de har knyttet seg til det på ulikt vis (Cresswell, 2004, ss. 8-11). Han sier at det er mange ulike måter å drive *place-making* på; gi stedet et navn, pusse opp hus og hage, henge opp plakater og bilder på studenthybelen, graffiti i gatene, oppføre signalbygg, ulike føringer og restriksjoner for by-utvikling etc.

Dersom vi følger denne tankegangen, kan en tenke seg at en inviterer elevene med til en ominnredning eller re-dekorering av rommet. En kan også se for seg en inspirasjons-vegg hvor det henges opp bilder, artikler eller annet som er relatert til teaterfaget eller det spesifikke prosjektet gruppen jobber med.

Cresswell løfter det videre til et filosofisk nivå når han sier at det også handler om to ulike måter å se, og å forholde seg til, verden på:

But place is also a way of seeing, knowing and understanding the world. When we look at the world as a world of places, we see different things. We see attachments and connections between people and place. We see worlds of meaning and experience. (Cresswell, 2004, s. 11)

I dette ligger, ifølge Cresswell, en motstand mot å se verden som fakta og tall, men heller som «... complicated interplay of people and the environment – as a place – ...» (Cresswell, 2004, s. 11). Denne måten å se, og å være i, verden på er noe en kan ta med seg i arbeidet med et rom ved å forsøke å se variasjonene, særegenhetene, historiene som ligger der, hvordan de ulike romlige elementene forholder seg til hverandre. Dette kan, slik jeg tolker Cresswell, bidra til å se rommet for det det er, oppdage verdien i rommet og hvordan en eventuelt kan bruke rommets kvaliteter fordelaktig og gjennom dette skape en relasjon til rommet. Dette innebærer også å fri seg fra eventuelle fordommer, generaliseringer og holdninger en måtte ha, og være åpen for å oppdage rommet på nytt og skape et nytt møte

og ny relasjon til det. Denne tankegangen handler ikke om å påføre rommet sine egne forforståelser og kultur, men å se hva som ligger i rommets agens.

Graham og Hogget beskriver en felles konsentrasjon og arbeidsatmosfære som oppstår i et arbeidsrom i kraft av de møtene som skjer der, og i samspillet mellom aktørene og rommet. Slik jeg tolker det kan denne arbeidsatmosfæren, her referert til som «the fire», ses som et metaforisk rom og fiksjonslag som beskytter deltakerne og den kreative prosessen.

Whenever possible resist the temptation to throw open all the doors and windows, the fire escapes, to let the fresh air in. Believe us, something more valuable will escape! As soon as the outside world crashes in with its noises and smells, the world you have created dissolves. The focus is gone. (Graham & Hoggett, 2014, s. 89)

Dette sier noe om hvor sårbart et kreativt arbeidsrom kan være, og hvor mye som kreves av aktørene i form av aktiv lytting, tilstedeværelse og sensitivitet overfor hverandre og det som skapes i og med rommet.

6.4. Det tomme rommet

Potensialet i en samskapingsprosess ligger i at summen av alle agentenes bidrag og samspillet, eller intra-aksjonen, mellom disse blir til noe helt annet enn summen av hver enkelt bestanddel som har bidratt i prosessen. Som oftest blir produktet av en samskapingsprosess ganske annerledes enn det en hadde forestilt seg ved inngangen av prosessen. Dette kan være utfordrende å forholde seg til ettersom det kan oppleves både skremmende, utrygt og frustrerende å ikke ha et klart mål å jobbe mot eller en mal å jobbe etter. På den andre siden kan det være inspirerende å oppleve det mulighetsrommet som ligger i det å ikke vite, men å oppdage underveis. Ifølge Lotta Johanssons tolkning av Deleuze og Guattaris begrep becoming, er bevegelse, usikkerhet og tvil forutsetninger for forandring og for å utfordre det etablerte og å produsere ny kunnskap (Johansson, 2019, s. 51).

Overført til en samskapende kunstnerisk prosess innebærer det at en må tørre å gå inn i det uvisse og ukjente for å oppdage nye muligheter og være åpen for retninger en ikke selv hadde sett for seg, men som oppstår i kraft av samspillet mellom dem som er involverte i prosessen. Deleuze beskriver, ifølge Johansson, hvordan det er i mellomrommet mellom det

å vite og å ikke vite, mellom det som er og det som kan bli, at de kreative mulighetene ligger. For å kunne oppdage nye ting, må en søke mot det ukjente (Johansson, 2019, s. 52).

Samtidig som det å samskape med andre kan oppleves som en risikofaktor i form av at det involverer noe ukjent og forsterker det uvisse i prosessen, kan det være en befrielse å oppdage at en ikke står alene i denne uvissheten, men kan lene seg på de andre deltakerne og la seg inspirere av deres innspill. I *The Viewpoints book* (Bogart & Landau, 2005) beskrives denne opplevelsen som at en legger ansvaret for det kreative arbeidet utenfor en selv og over på impulsene vi får fra omgivelsene. «Viewpoints¹⁸ allows us to surrender, fall back into empty creative space and trust that there is something there, other than our own ego or imagination, to catch us» (Bogart & Landau, 2005, s. 19). Det vil si at man aldri skaper noe i et vakuum. Det Bogart og Landau beskriver som *empty creative space* (Bogart & Landau, 2005, s. 19) tolker jeg som det Deleuze, ifølge Johansson, beskriver som mellomrommet der de kreative mulighetene ligger. Dette rommet vil heller ikke være tomt i faktisk forstand, ettersom det fylles av de ulike elementene (agentene) som møtes der, de koblingene som skjer og det nye som utvikles der i en stadig bevegelse mot det fortsatt ukjente resultatet, altså en kontinuerlig tilblivelse.

Når jeg snakker om det tomme rommet er det som et mulighetsrom hvor det handler om å la ting skje, oppstå og utvikle seg uten å tenke på en selv som skaper eller i kontroll over prosessen. Det handler om å lytte til de impulsene som ligger der og hva som skjer når disse møtes. Det er et rom som ikke er fylt på forhånd og som en ikke har en ferdig tenkt plan for når en går inn i det; et tomt rom fult av muligheter.

Det handler om en balansegang mellom å slippe kontrollen uten at det blir ansvarsfraskrivelse og å ta ansvar uten at det blir kontrollerende.

I prosessen med *Klasseturen* evnet elevene å slippe det personlige eierskapet til sine ideer og ta felles eierskap til prosessen og det de skapte. De inkluderte raust andre i sine ideer og scener de hadde laget. En av elevene kommenterte dette spesifikt på en Post-it-lapp etter en økt: «Jeg synes dagen i dag var veldig bra. Det var gøy å få med resten av gruppa og klare å lage en dans sammen» (Post-it lapper, empirisk materiale, 18.02.2022). En annen elev skrev:

¹⁸ Viewpoints er et system for scenekunst utøvelse som er satt sammen av Mary Overlie, Anne Bogart og Tina Landau (Bogart & Landau, 2005).

«Hodet er fylt med ideer til scener, særlig med den jenterom scenen vi kom så godt i gang med! Starta med min lille ide og sammen gjorde vi den så god!» (Post-it lapper, empirisk materiale, 18.02.2022). Dette viser noe av gleden ved å gå inn i prosessen uten å vite nøyaktig hvor en går, men å oppdage og skape det sammen underveis i en kontinuerlig bevegelse av intra-aksjon/becoming/tilblivelse.

I *Oljeeventyret* var det litt ulike opplevelser da det var enkelte elever som ble mer frustrert av å stå i det uvisse. Dette førte til at noen grupper fant det utfordrende i å fordype seg i prosessen og se mulighetene i hva de faktisk ville undersøke og formidle. Deres jakt på det riktige resultatet var overskyggende og de lette etter en form som ville gi en god karakter.

6.5. Kunstens agens i møtet med skolen

Kanskje er det tomme rommet som mulighetsrom for tilblivelser noe av det kunsten kan tilføre et møte og en eventuell samskaping med skolen?

Dersom en med kunsten går inn i tverrfaglige prosjekter i skolen, mener jeg det er viktig å ikke miste disse kvalitetene av syne, men gi dem spillerom og la elevene få utforske dette rommet, uten tanke på fag eller hva de skal lære. På denne måten kan en oppnå en kreativ tilstedeværelse i arbeidet hvor nye ting og opplevelser kan oppstå og skapes. Jeg mener at kunsten i møtet med skolen, ikke bare skal tjene skolen slik den allerede eksisterer, men tilføre den noe annet og mer enn den allerede er og har. På denne måten kan kunst og skole møtes i en reell samskaping og utvikle seg sammen gjennom dette. Debatten og splittelsen mellom den instrumentelle bruken av kunsten og kunst for kunstens skyld har lenge pågått. Jeg mener denne splittelsen er uinteressant og lite konstruktiv for fagmiljøet ettersom jeg ser at de to flyter i hverandre og drar nytte av hverandre. Jo mer kjennskap elevene får til ulike estetiske arbeidsmetoder og uttrykk, jo lettere blir det for dem å overføre det til eget arbeid.

Aud B. Sæbø sier at det særegne med kunsten er dens symboliserende funksjon og erkjennelsespotensial, og at dersom kunsten kun blir aktiviserende og konkretiserende, går vi glipp av denne muligheten for dypere forståelse som inkluderer både emosjoner, kropp og det kognitive (Sæbø, 1998, ss. 371-372). Hun underbygger med dette styrken og kvalitetene

som ligger i kunst- og teaterfagets egenart, og sier noe om hva kunsten kan tilføre. I Kunnskapsdepartementets rapport *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* påpekes det også at de praktiske og estetiske fagene ikke kun skal sees på som instrumenter for å oppnå læring i andre fag. «De praktiske og estetiske fagene utgjør ressurser for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, både kognitivt og kroppslig. Dette gjør at fagene bidrar på en unik måte i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Slik jeg tolker dette, sier de her noe om at estetikken og utførelsen av denne har en verdi i seg selv uavhengig av de andre fagene i skolen.

Å gi elever tilgang til dette kreative og sanselige mulighetsrommet som kunstneriske arbeidsprosesser kan tilby er, slik jeg tolker det, en del av mandatet som ligger i Fagfornyelsen. Der står det blant annet at «Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre bekreftes også her kunstens egenart og verdi når det står at «Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (ibid). Selv om det kanskje her er tenkt at eleven skal oppleve kunsten som publikummer, kan en også tolke det i retning av at elevene skal få oppleve å selv utfolde seg kunstnerisk gjennom ulike uttrykk.

I en verden som er i kraftig endring mener Lotta Johansson at utdanningssystemet også har et ansvar for å «skapa förutsetningar för att åstadkomma faktiska förändringar» (Johansson, 2019, p. 13) i samfunnet eller i verden. For at dette skal skje, sier hun at det er avgjørende at det skapes forutsetninger for samarbeid mellom disipliner og at slike samarbeid kan utfordre kategorier og inndelinger vi er vant til å forholde oss til, som natur og kultur (Johansson, *Blivandetst Pedagogik, Utbildning för en annan tid*, 2019). Hun refererer til Deleuze og Guattari som hun sier oppmuntrer til å koble sammen heterogene komponenter, da dette «skapar möjlighet för andra sätt att förstå och hantera världen på» (Deleuze og Guattari, 1994 i Johansson, 2019, s. 46).

Det er min mening at et samskapende scenekunstarbeid, som i devising, gjør nettopp dette i praksis. Det skaper muligheter for å oppøve en sensitivitet og åpenhet for det utenkte, og løfter frem potensialet i samspillet mellom ulike komponenter/agenter. Et relativt åpenbart, men allikevel illustrerende eksempel på dette, er hva elevene i *Klasseturen* sa om det å

kombinere lyd og lys med de scenene vi hadde laget: «Jeg syntes det var viktig. Det hadde ikke sett så bra ut å gå med stoler over hodet sånn (hvis ikke)», «Jeg synes forestillingen ble mer kreativ. Det gjør også sånn at vi vet hva vi skal gjøre når og hvor», «Det hjelper også å kommunisere hvilke følelser vi mener», «Det gjorde overganger smoothere», «I matscenen ble det mer innlevelse med musikken» (Elev 1, 2,3,4 og 5 i samtalen 01.04.2022).

Dette illustrerer hvordan både lyd, lys, rekvisitter og scenens handling fikk nye funksjoner, men også nytt innhold og ny mening i samspillet med hverandre og elevene. En kan her snakke om en tilblivelse av noe nytt og unikt i de involverte agentene og i mellomrommet mellom dem, som ikke hadde blitt til uten dette samspillet og denne samskapingen.

Et annet eksempel jeg vil trekke fram er fra visningen som en av gruppene fra *Oljeeventyret* laget. De kombinerte fakta om likestilling og feminisme med en videoinstallasjon fra et galleri hvor en kunstner hadde tatt bilde av klærne til ulike voldtektsofre og små scener de selv hadde laget om tematikken. De viste også videoinstallasjonen samtidig med at en av jentene stod på scenen, mellom publikum og lerretet. Hun stod rett opp og ned og så rett på publikum. Den eneste bevegelsen var at hun av og til rettet litt på klærne sine, nærmest som en nervøs fikling.

Sammensetningen av disse agentene, film, kropp og informasjon gjorde innholdet både i videoen og hele visningen mer personlig og relevant for publikum. Det fikk oss til å tenke at dette handlet om oss og våre medmennesker. Dette sier noe om at dersom en kombinerer ulike uttrykk og tilnærminger, kan en åpne opp noen rom som gir mulighet for assosiasjon og refleksjon på flere plan. Dette viser også hvordan intra-aksjon mellom ulike agenter i kunstneriske produksjoner og prosesser kan bidra inn i skolen med tanke på å finne nye innfallsvinkler og øke tilgjengeligheten til, for eksempel, lærestoff. Tone Pernille Østern skriver at «Det er gjennom slike egne prosesser der elevene selv deltar med sin egen kropp, sine egne ideer og sin egen skaping, at vi kan begynne å snakke om dybde//læring i kunstfagene» (Østern, 2019, s. 137).

Flere av elevene i begge gruppene formidlet i etterkant gleden over å være del av en skapende prosess, det å få lov til å komme med ideer og bidrag som ble tatt inn i prosessen. Det gav dem en mestringsfølelse og en verdifull erfaring av å bli hørt og tatt på alvor både av oss, men ikke minst av sine medelever (Logg, 16.12.2022). En av elevene fra *Oljeeventyret*

trakk frem brainstormings-fasen og dens åpenhet som noe av det gøyeste med å jobbe med dette prosjektet: «Brainstorme idéer til hva vi kunne gjøre. Hvert fall i starten når det ikke var så stressende med å faktisk hundre prosent ha ideene nede og bare finne på noe. Det var ganske gøy. Vi liksom satt og bare ok jeg kom på noe, la meg skrive det ned» (Elev B, 16.12.2022). Måten eleven svarte på kan tyde på at dette var noe hun ikke var vant til å gjøre, og at det opplevdes som et positivt mulighetsrom uten tanke på resultat eller konkret retning. Det er også min opplevelse at det å jobbe med estetiske prosesser slik som i denne studien kan oppmuntre elevene til å dykke ned i øyeblikket og prosessen, og på denne måten oppøve en årvåkenhet og sensitivitet for omgivelsene, mulige agenter og oppdage muligheter og nye løsninger en ellers ikke ville ha oppdaget. Elevene utviklet senere disse ideene videre gjennom praktisk arbeid på gulvet, samtaler og research til det som ble den endelige visningen. På denne måten kan en se hvordan det å jobbe med kunstneriske prosesser kan synliggjøre forholdet mellom prosess og produkt som en stadig tilblivelse.

7. Avsluttende refleksjoner og tanker fremover



Figur 8, Gang, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)

Forskerens posisjon og ansvar

Jeg har i denne studien forsket på hvordan kropper og rom spiller sammen i teaterpedagogisk praksis med ungdom i skolen, og sett på hvilke tilblivelser som oppstår i samskapingen mellom ulike agenter som har vært involvert. Jeg har forsøkt å fange opp og formidle «... this movement of overlapping, where the waves change in intra-action with an obstacle and with each wave accumulating, ...» (Taguchi, 2012, s. 271), som Taguchi skriver om Barads begrep diffraksjon.

Når det er sagt, er det viktig å påpeke at jeg bare har trukket frem enkelte av de uendelig mange agentene som var i spill i løpet av de gitte situasjonene og forløpene, ettersom det er en umulig oppgave å få med seg alle intra-aksjonene som kontinuerlig foregår. Når jeg i denne oppgaven derfor har skrevet ut ifra min opplevelse som forskerkropp, så kan dette noe misvisende gi inntrykk av å være en subjektiv formidling. Det er det ikke, i den forstand at det også her er snakk om en kontinuerlig tilblivelse gjennom intra-aksjon. «Subject and object do not preexist as such, but emerge through intra-actions» (Barad, 2007, s. 89). Det handler om å forstå verden fra innsiden som en del av den (Barad, 2007, s. 88). Dette tilsier allikevel at dersom det hadde vært en annen som hadde opplevd og formidlet dette, ville intra-aksjonen og dermed resultatet blitt et annet. Det har derfor viktig for meg som forsker å være bevisst på hvilken historie jeg setter ut i verden og hvordan jeg formidler den. Fordi, som Taguchi sier i sin tolkning av Barad: «... productions of knowledge are also production of reality that will always have specific material consequences» (Taguchi, 2012, s. 278).

Tilblivelser i materielle og metaforiske rom

Jeg har gjennom denne studien sett på forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan kan man betrakte kropper og andre materielle størrelser som likeverdige i en samskapende prosess.*
2. *Hvordan kan en forstå forholdet mellom prosess og produkt som en stadig tilblivelse?*
3. *Hvordan kan rom forstås både materielt og metaforisk som potensialer i en prosess?*

For å undersøke disse har jeg forsøkt, vel så mye som å svare på disse, å gjøre de i praksis.

Jeg har forsøkt å desentrere mennesket og løfte frem det mer-enn-menneskelige i form av materialiteter som objekter og rom samt immaterialiteter og fysiske krefter som temperatur, lys og lyd.

Det har tidvis vært en utfordrende prosess for meg å finne dette fokuset ettersom aspekter ved de psykologiske og relasjonelle faktorene mellom mennesker ofte er det som løftes frem i forbindelse med teaterpedagogisk praksis. Samtidig har det vært en befrielse å få muligheten til å dykke ned i og sette ord på noe som for meg i stor grad til nå har vært en intuitiv opplevelse av hvordan våre omgivelser påvirker oss til enhver tid og hvordan vi gjensidig skaper hverandre i en kontinuerlig prosess (les; tilblivelse/becoming/intra-aksjon/diffraksjon).

«... det finns ett forskningsätisk ansvar att uppmärksamma och lyfta fram det som tidigare förståtts som perifert eller oviktigt i produktionen av kunnskap» (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 38).

Å betrakte materielle størrelser som likeverdige i en samskapende prosess har hjulpet meg til å se forskningsmaterialet (empirien) fra nye innfallsvinkler, og dermed få ny kunnskap om de ulike agentene som var med på å skape materialet. Ved å desentralisere menneskene, ble min forforståelse utfordret. Jeg ble inspirert til å undersøke hva annet eller mer som kunne ligge i forskningsmaterialet, og hvordan dette fungerte som en samskapende faktor til det som oppstod underveis i prosessen både i meg, i elevene og i rommet. Dette krevde en aktiv og sanselig lytting og tilstedeværelse av meg som forsker. Jeg måtte kjenne etter hvordan disse ulike agentene påvirket både meg og rommet, og på hvilke måter konsekvensene av dette manifesterte seg. Her foregikk det en samskaping mellom empirien og meg som forsker hvor jeg på nytt gikk inn i forskningsmaterialet som var blitt produsert, analyserte det og utforsket det fra et nytt ståsted.

Gjennom denne utforskningen ble også forskningsspørsmål nr. 2 belyst. Ved å synliggjøre samskappingsprosessen/tilblivelsesprosessen mellom de ulike agentene frem mot produktet, både i arbeidet med elevene frem mot visning/forestilling, og i mitt arbeid med forskningsmaterialet i etterkant frem mot denne teksten, ble det tydelig hvordan relasjonen mellom prosess og produkt er en stadig tilblivelse.

Det tomme rommet ble viktig for å utforske forskningsspørsmål nr. 3. Her ble det mulig å belyse det u håndgripelige som oppstår mellom agenter i et rom, i mellomrommene, der tilblivelsens kjerne (så langt en kan snakke om en kjerne i noe som er i kontinuerlig bevegelse) ligger. Her, i det uvisse, ligger samskapingsprosessens risiko og potensial.

Rom og kropper i teaterpedagogisk praksis

På den måten har jeg i denne studien både beskrevet hvordan kropper og rom spiller sammen i teaterpedagogisk praksis med ungdom i skolen, og sett på hvordan tilblivelsesprosesser mellom disse manifesterte seg i to konkrete samskapingsprosesser.

Gjennom denne studien har jeg sett at rommets utforming og de mer-enn-menneskelige agentene kan ha stor betydning for en teaterpedagogisk praksis med ungdom. Bare det å ta av seg skoene eller sitte på gulvet i et rom uten pulter og stoler har en fysisk innvirkning på oss. Det kan gjøre en stor forskjell på hvordan vi beveger oss i et rom, og hvordan vi tar imot impulser fra rommet og de andre kroppene i rommet. Det kan imidlertid være utfordrende å få ungdom til å innta nye vaner uten at de forstår hvorfor. En kan her få stor hjelp fra rommet og dets materielle og mer-enn-menneskelige faktorer til å skape en ramme som tilfører arbeidet noe ekstraordinært og åpner opp for andre måter å jobbe sammen og tenke på.

Jeg opplevde i stor grad at rommet påvirker hvordan vi beveger oss, og dermed hvordan en teaterpedagogisk praksis utvikler seg i samspill med rommet og kroppene i rommet. Vi tar inn impulsene fra rommet og lar oss styre og inspirere av disse i hvordan vi forholder oss til både det fysiske og det mentale arbeidet som skal gjøres i rommet, og dermed hvordan vi beveger oss og hva vi skaper. Vi kan også påvirke rommet ved å fylle det, lade det, med en atmosfære gjennom det arbeidet som gjøres i rommet og på denne måten skape en relasjon til rommet, som *Place* (Cresswell, 2004). Men det krever at en er villig til å gå inn i *det tomme rommet* (ref. punkt 6.4.) med åpne sanser og sinn. Hvilket er lettere dersom en har vært med på en type prosessuelt arbeid eller liknende før, og vet noe om hva en kan forvente og hva som forventes av en.

Det er en stor fordel for det kunstneriske samskapende arbeidet dersom en klarer å få til en sameksistens og samskaping hvor en jobber *med* rommet og kroppene i rommet heller enn *mot*. Dette gjelder kanskje i teaterpedagogiske praksiser i større grad enn andre kunstneriske

retninger ettersom en her jobber i direkte samspill mellom kropp og rommet, og ikke alltid har andre materialer direkte involvert i arbeidet. Dette kan gjøre arbeidet i teaterpedagogisk praksis ekstra sårbart for påvirkning fra rommet og omgivelsene. Dette kan ofte være en utfordring med tanke på mange skolars fasiliteter og rom som ikke er tilrettelagt for denne typen undervisning. Samtidig så ser en at det er mange grep en kan ta for å skape et godt arbeidsrom der hvor utgangspunktet ikke er optimalt. Utfordringen i møtet med skolen er at elevene ofte er fremmed for teater som kunstform, og derfor trenger litt ekstra drahjelp for å skape et *fiksjonsrom* (ref. kapittel 6.2.).

Potensiale i samspillet mellom kunst og skole

Mitt håp for fremtidens skole er at ulike samarbeid med kunstnere blir mer vanlig, og at flere elever, i tillegg til å få besøk av forestillinger fra DKS og liknende, også kan få muligheten til å jobbe sammen med en kunstner over tid hvor elevene selv deltar som skapende og utøvende i prosess. Førsteamanuensis Kristine Høeg Karlsen ved Høgskolen i Østfold (HiØ) skriver om betydningen av kunstnerisk kompetanse inn i skolen:

Det handler om opplevelser, om kunstfaglige metoder som lærere ikke kan, og det at kunstnere har en helt annen kompetanse og dermed kan bringe inn verktøy som gjør at undervisningen blir rikere og mer variert. De kan tilgjengeliggjøre materiell og metoder, og opplevelser og erfaringer som elevene kan ta med seg videre.

(Kulturtanken, 2022)

Teaching Artists er en retning som har lang tradisjon i USA og England, men som enda ikke har fått helt fotfeste i Norge bortsett fra enkelte prosjekter, hvor en kunstner blant annet går inn i en skole og jobber med et kunstnerisk prosjekt sammen med elevene over tid (Ulvund, 2015). Det ville vært interessant å undersøke hvordan det påvirker elevenes relasjon til omgivelsene og evne til å tenke nytt dersom de får jobbe med kunstneriske prosesser over tid uten at arbeidet knyttes til måloppnåelse og resultater i konkrete fag. For, som Rita L. Irwin sier: «Pedagogy is no longer about what is already known but instead creates the conditions for the unknown and to think as an experiment thereby complicating our conversations» (Irwin, 2013, s. 207).

Det å jobbe med kreative samskapende prosesser kan ha en positiv effekt med tanke på å lære seg å håndtere det uvisse, oppøve utforskertrang og skaperglede, samt skape en bevissthet overfor våre omgivelser, og å tenke nytt (ref. kapittel 6.4.-6.5.). Dette er et potensiale som teaterpedagogisk praksis kan tilføre skolen.

Menneskenes påvirkning på omgivelsene kan virke åpenbare for oss (kanskje i enda større grad de seneste årene), men omgivelsenes påvirkning på oss er ikke så fremtredende i vår bevissthet, og kanskje enda mindre samskapningen og muligheten for tilblivelser gjennom denne. Jeg håper og mener at å åpne opp for det sistnevnte kan endre hvordan vi ser på og forholder oss til omgivelsene våre. Teaterfaget og dermed teaterpedagogisk praksis eksisterer gjennom tilblivelser, samskaping og samspill med omgivelsene, både materielle og immaterielle, menneskelige og mer-enn-menneskelige. Jeg så hvordan ungdommene utviklet større bevissthet om rommet, objekter, hverandre og omgivelsene gjennom det samskapende teaterarbeidet vi gjorde (bevisst og ubevisst). Denne typen arbeid kan derfor være en fin metode for å oppdage sammenhenger, få nye innfallsvinkler og oppdage nye aspekter både i en selv og omgivelsene.

Genom att skapa omsorgsfulla relationer och möten med en mångfald av mänskliga och icke-mänskliga deltagare ökar möjligheten till förändring (Gunnarsson, 2021)

(Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 39).

Litteraturliste

- Andersen, S. (1996). K. E. Løgstrups etikk. I A. J. (red.), *Nærhetsetikk* (ss. 50-98). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe half way*. Durham og London: Duke University Press.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book. A practical guide to Viewpoints and Composition*. New York: Theatre communications group.
- Canetti, E. (1960). *Masse og Makt*. Gjøvik: Solum Forlag og De Norske Bokklubbenn AS (2005), oversatt av Niels Magnus Bugge.
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning*. Forfatteren og Tano Aschehoug.
- Cresswell, T. (2004). *PLACE a short introduction*. Malden USA, Oxford UK og Victoria Australia: Blackwell Publishing.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Tusind Plateauer, kapitalisme og skizofreni*. Det kongelige danske kunstakademis billedkunstskoler og Niels Nyngsø.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing. I S. S. (red.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (ss. 65-71). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fant, T. (Regissør). (2021). *Fortellinger fra Dusjen* [Film].
- Gladstø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi, Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a Performance, Devising Histories and Contemporary Practices*. Abingdon og New York: Routledge Taylor & Francis group.
- Graham, S., & Hoggett, S. (2014). *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre*. London and New York: Routledge.
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"*(no. 118), ss. 98-106.
- Helstad, K., & Øiestad, P. (2017). *Læreren som regissør, Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54:3, s. DOI: 10.1080/00393541.2013.11518894.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik, Utbildning för en annan tid*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Johnson, M. (2011). Embodied knowing through art. I M. Biggs, & H. Karlsson, *The Routledge Companion to Research in the Arts* (ss. 141-151). Oxon og New York: Routledge/Riksbankens Jubileumsfond.

- Keersmaecker, A. T., & De Mey, T. (Regissører). (2013). *Rosas danst Rosas* [Film].
- Kleinman, A. (u.d.). Intra-actions, an intervju with Karen Barad. *Mousse 34*.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturtanken. (2022, 06 07). *Kulturtanken.no*. Hentet fra Den kulturelle skolesekken inn i lærerutdanningen: <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2022/den-kulturelle-skolesekken-inn-i-laererutdanningen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006, 08 01). *Lovdata.no*. Hentet fra Lovdata, Forskrift til opplæringslova §1-4.: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den Etske Fordring*. Århus: Forlaget Klim.
- Siri Austeen, S. K., Riek, L.-M., Vadseth, E., Vanspauwen, G., & Kvalheim, M. W. (u.d.). *Mattering Oil* (<https://www.tekniskmuseum.no/mattering-oil>). Teknisk museum i Oslo, PRAKSIS, Goethe Instituttet, Oslo.
- Su, B. (Regissør). (2018). *Youth - Daughter* [Film].
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag*. Aud Berggraf Sæbø og Tano Aschehoug.
- Taguchi, H. L. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory 13(3)*, ss. 265-281.
- Ulvund, M. (2015). In the age of the teaching artists: What teaching artists are and do. *InFormation, Nordic Journal of Art and Research, Vol 4 No 1*, ss. 19-36.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del, Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 06 09). *Overordnet del, Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 04 06). *Utdanningsdirektoratet, læring og trivsel, dybdelæring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 08 02). *Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, Demokrati og medvirkning*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Østern, T. P. (2017, 12 18). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 7-27.
- Østern, T. P. (2019). Kapittel 7, Kunstfag og koreografi distribuert som meningsskapende muligheter i flerfaglig praksis. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (ss. 135-162). Universitetsforlaget.

Østern, T. P., & Dahl, T. (2019). Kapittel 2, Performativ forskning - sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Pettersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *dybde//Læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (ss. 29-37). Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). Kapittel 1, Et intra-agerende prosjekt om dybde//læring. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander, *Dybde//Læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (ss. 16-28). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *journals.sagepub.com/home/qrj*, DOI: <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>, ss. 1-18.

Illustrasjon forside: Marson, Vicki, *Murmuration 17*, 2021

Figurliste

Figur 1, ordsky over de temaene elevene skrev på tavlen i tankekartet.....	14
Figur 2, Post-it veggen, Klasseturen, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)	17
Figur 3, Klasserommet, Oljeeventyret, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)	43
Figur 4, Lamper, Oljeeventyret, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)	47
Figur 5, Amfiet, Klasseturen, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022).....	50
Figur 6, Stoler og gardin, Klasseturen, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)	53
Figur 7, Blackbox, Oljeeventyret, Foto: Elisabet Hagli Aars (2021)	55
Figur 8, Gang, Foto: Elisabet Hagli Aars (2022)	74

Vedlegg

Vedlegg 1, Vurdering frå NSD.....	i
Vedlegg 2, Samtykkeskjema <i>Oljeeventyret</i>	ii
Vedlegg 3, Samtykkeskjema <i>Klasseturen</i>	vii
Vedlegg 4, Intervjuguide <i>Oljeeventyret</i>	x
Vedlegg 5, Intervjuguide <i>Klasseturen</i>	xi

[Meldeskjema](#) / [Oljeeventyret](#) / Vurdering

Vurdering

☰ 25.03.2022 ▾

🖨 Skriv ut

Dato

25.03.2022

Type

Standard

Referansenummer

169413

Prosjektittel

Oljeeventyret

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Camilla Eeg-Tverbakk

Student

Elisabet Hagli Aars

Prosjektperiode

21.10.2021 - 15.09.2022

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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 med vedlegg.

Ny slutt dato for behandling av personopplysninger er 15.09.2022.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Eva J. B. Payne

Lykke til videre med prosjektet!

Samtykkeerklæring.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Oljeeventyret»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor forskeren Elisabet Hagli Aars formål er å undersøke hvordan scenekunst og teater kan brukes som metode i tverrfaglige prosjekter. For deltakerne er hovedformålet bare å delta i den alminnelige undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med prosjektet er å gi ungdom mulighet til å uttrykke seg kunstnerisk og si sin mening om et samfunnstema, og gjennom dette arbeidet undersøke hvordan det å skape en forestilling fra bunnen ut ifra en tematikk kan belyse scenekunstens potensiale i tverrfaglige prosjekter for ungdom.

Hensikten med forskningen er å utvikle en modell for hvordan en kan bruke scenekunsthaglige metoder i tverrfaglige prosjekter, for eksempel i skolen, og å undersøke hvilke eventuelle fordeler og utfordringer som ligger i dette arbeidet.

Elisabet Hagli Aars skal se på hvilken kunnskap vi utvikler underveis (faglig, personlig, kroppslig, emosjonell osv.), hvilke prosesser som fører til ny kunnskap hos deltakerne, hvilke faktorer som hindrer arbeidets fremdrift og hvilke faktorer som skaper fremdrift både i det kreative arbeidet samt kunnskapsutviklingen i prosjektet.

Prosjektet er en del av våre masteroppgaver ved Drama og teaterkommunikasjon på Storbyuniversitetet OsloMet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Storbyuniversitetet Oslo Met er ansvarlig for prosjektet. Camilla Eeg-Tverbakk og Øystein Vestre er veiledere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er elev ved _____ og vil gjennom undervisningen delta i teaterverkstedet Oljeeventyret som er en del av forskningsprosjektene og masteroppgavene.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer dette å delta i undervisning. Du vil som deltaker ikke merke noe til vår forskning underveis i verkstedet.

Vi ønsker å intervju noen av deltagerne underveis/i etterkant, men det er frivillig hvorvidt du vil la deg intervju eller ikke.

Foresatte/foreldre kan ta kontakt på forhånd dersom det er ønskelig å få innsyn i intervjuguide etc.

Ved å skrive under på dette skjemaet samtykker du til:

- Å delta i en offentlig visning på slutten av verkstedet.
- At det tas lyd- og bildeopptak av visningen, og lydopptak av eventuelle samtaler/intervju i etterkant av prosjektperioden og visningen.
- At lyd- og bildeopptak slettes etter at masteroppgavene er fullført.
- At bildemateriale fra visningen kan brukes som dokumentasjon i masteroppgaven etter nærmere avtale med de elevene det eventuelt gjelder dersom det blir aktuelt.

(Se avkryssingsbokser for dette på side 4 hvor du kan reservere deg mot enkelte av, eventuelt alle disse punktene).

Metode for datainnsamling:

- Deltakende og ikke deltakende observasjon. Det vil si at vi vil observere deltakernes arbeid både når de jobber selvstendig med oppgaver og når jeg selv underviser/instruerer eller deltar i arbeidet sammen med elevene. Fokuset vil være på det som skapes av scenekunstnerisk materiale, kunnskap, innsikt og annen lærdom underveis. Vi vil ikke se på den enkeltes personlige atferd eller personlige historie med mindre det har store konsekvenser for det forutnevnte.
- Refleksjonssamtaler underveis både i plenum og i grupper som en naturlig del av det kunstneriske arbeidet og prosessen.
- Lyd- og bildeopptak vil bli tatt for å dokumentere visningen. Dette materialet vil slettes etter at prosjektet er over. Bortsett fra enkelte deler vi, med deltakernes samtykke, vil bruke i våre masteroppgaver.
- Intervjuer med deltakerne vil gjøres enkeltvis i etterkant av prosjektperioden. Her vil jeg gå mer inn på de bakenforliggende temaene for min forskning. Det vil si spørsmål angående kunnskapsutviklingen sett i relasjon til de metodene som ble brukt. Her vil det følge med en intervjuguide.

Dersom foresatte og/eller elever selv ønsker å se intervjuguiden på forhånd er dette mulig ved forespørsel.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og din deltakelse i undervisningen dersom du ikke vil delta i forskningen eller senere velger å trekke deg.

Dersom enkeltpersoner ikke ønsker at deres deltakelse skal dokumenteres i form av bilde, lyd eller annet underveis, kan den enkelte informere om dette både i starten av prosessen og underveis. Jeg vil da ta hensyn til dette og ikke bruke de aktuelle dataene i videre arbeid og forskning. Elevene kan når som helst si ifra om dette i løpet av arbeidet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudenten, Elisabet Hagli Aars, er den eneste som vil ha tilgang til dataene.
- Datamaterialet vil lagres innelåst på en kryptert minnepinne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2022. Personopplysninger og eventuelle opptak vil slettes etter denne datoen.

Unntak fra dette gjelder eventuelt bildemateriale som brukes i selve avsluttende oppgave. Denne vil kunne ligge i OsloMets register over masteroppgaver.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Storbyuniversitetet OsloMet ved Elisabet Hagli Aars, eaars@hotmail.com, +47 91706996 eller Camilla Eeg-Tverbakk, cam@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, ingrid.jacobsen@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dr. Camilla Eeg-Tverbakk

Elisabet Hagli Aars

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Oljeeventyret», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker på vegne av (elevens navn) _____ til:

- å delta i det kreative arbeidet til «Oljeeventyret».

- å delta i en offentlig visning på slutten av undervisningsperioden.
- å delta i gruppe- og enesamtaler om tema og erfaringer.
- å delta i intervju – hvis aktuelt.
- at elevens personopplysninger lagres frem til prosjektslutt 30.06.2022.
- at det tas lyd- og bildeopptak av deltaker under visningen som slettes etter prosjektslutt 30.06.2022.
- at bilde/film-materiale av eleven publiseres uten navn, men på en slik måte at eleven kan gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til forskningsprosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt for elev, dato)

Samtykkeerklæring.

Forskningsprosjekt knyttet til produksjon for scene - drama

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor forskeren Elisabet Hagli Aars formål er å undersøke hvordan samskaping kan brukes som metode i scenekunsthaglige prosjekter, og kunstens møte med skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med prosjektet er å gi ungdom mulighet til å uttrykke seg kunstnerisk, si sin mening om et samfunnstema og gjennom dette arbeidet undersøke hvordan det å skape en forestilling fra bunnen ut ifra en tematikk kan belyse scenekunstens potensiale samskapende prosjekter med ungdom.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Storbyuniversitetet Oslo Met er ansvarlig for prosjektet. Lise Hovik og Øystein Vestre er veiledere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har inngått et samarbeid med din skole og lærere om å gjennomføre prosjektet som en del av undervisningen for din klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil som deltaker ikke merke noe til min forskning underveis i arbeidet.

Jeg ønsker imidlertid å intervju/ha en gruppesamtale med elevene i etterkant, men det er frivillig hvorvidt du vil delta på dette eller ikke.

Ved å skrive under på dette skjemaet samtykker du til:

- At det tas lyd- og bildeopptak av visningen.
- At lyd- og bildeopptak slettes etter at masteroppgaven er fullført.
- At bildemateriale kan brukes som dokumentasjon i masteroppgaven.
- At det tas lydopptak av eventuelle intervju/gruppesamtaler. Disse slettes umiddelbart etter at masteroppgaven er fullført.

Se avkryssingsbokser for dette i slutten av dette skjemaet hvor du har mulighet til å reservere deg mot enkeltpunkter.

Metode for datainnsamling:

- Deltakende og ikke deltakende observasjon. Mitt fokus vil her være på det som skapes av scenekunstnerisk materiale. Jeg vil *ikke* se på den enkeltes personlige atferd eller personlige historie.
- Lyd- og bildeopptak vil kun bli tatt for å dokumentere visningen. Dette materialet vil slettes etter at masterprosjektet er over. Bortsett fra enkelte deler jeg, med deltakernes samtykke, eventuelt vil bruke i min masteroppgave.
- Intervjuer/samtaler med deltakerne vil gjøres i etterkant av prosjektet/visningen. Her vil jeg gå mer inn på de bakenforliggende temaene for min forskning. Det vil si spørsmål angående kunnskapsutviklingen sett i relasjon til de metodene som ble brukt. Her vil spørsmålene gå på den enkeltes opplevelse av prosessen, hva de selv syntes de lærte, hva de opplevde som inspirerende, hva som tok prosessen videre i deres tilfelle og hva de opplevde som utfordrende eller problematisk. Her vil det følge med en intervjuguide.

Dersom foresatte og/eller deltaker selv ønsker å se intervjuguiden på forhånd er dette mulig ved forespørsel.

Det er frivillig å delta i forskningsdelen av undervisningen

Dersom enkeltpersoner ikke ønsker at deres deltakelse skal dokumenteres i form av bilde, lyd eller annet, kan den enkelte informere om dette i dette skjemaet, til meg personlig eller faglærer muntlig, via telefon eller e-post. Jeg vil da ta hensyn til dette ved å ikke dokumentere vedkommendes bidrag, umiddelbart slette aktuelle data dersom noe allerede er blitt dokumentert og vedkommende velger å trekke sitt samtykke. Deltakerne kan når som helst si ifra om dette. Vi vil ikke bruke bilder eller film av de som har reservert seg, og sørge for at de ikke under noen omstendigheter kommer med på noe lyd- eller bildeopptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg er den eneste som vil ha tilgang til dataene.
- Datamaterialet vil lagres innelåst på en kryptert minnepinne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.09.2022. Personopplysninger og eventuelle opptak vil slettes etter denne datoen.

Unntak fra dette gjelder eventuelt bildemateriale som brukes i selve avsluttende oppgave. Denne vil kunne ligge i OsloMets register over masteroppgaver.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Storbyuniversitetet OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Storbyuniversitetet OsloMet ved Elisabet Hagli Aars, eaars@hotmail.com, +47 91706996 eller Camilla Eeg-Tverbakk, cam@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, ingrid.jacobsen@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Hovik
Hagli Aars
(Forsker/veileder)

Elisabet

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet knyttet til produksjon for scene - drama, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker, på vegene av mitt barn (navn), til (kryss bare av på det du samtykker til).

- å delta i intervju/samtale etter at undervisningsprosjektet og visningen er avsluttet.
- at hens personopplysninger lagres frem til masterprosjektets slutt 15.09.2022.
- at det tas lyd- og bildeopptak av hen i forbindelse med intervju/samtalen og under visningen som slettes etter prosjektslutt 15.09.2022.
- at bilde/film-materiale av hen publiseres uten navn, men på en slik måte at hen kan gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av elevens foresatte, dato)

Intervju/samtaleguide *Oljeeventyret*:

Om visningsdagen:

Hvordan opplevde du det da dere kom inn i rommet?

-Beskriv hvordan det var.

Hvordan opplevde du det å opptre/presentere i det rommet?

Hvordan opplevde dere publikum?

Hvordan var det å se på de andre presentere?

Til Guttegruppa:

Hvordan opplevde dere starten på presentasjonen deres?

Hvordan kjentes det i kroppen?

Hva var fokuset deres da dere laget videoen? Hva ønsket dere å oppnå med den oppbygningen dere valgte?

Til Jentegruppa:

Hvordan opplevdes det å stå ved siden av hverandre på scenen?

Hvordan opplevdes det å stå alene på scenen?

Om prosessen:

Har du vært med på noe liknende før?

Hvordan var eventuelt dette likt/annerledes?

Kan dere gå gjennom og beskrive prosessen da dere laget visningen fra begynnelse til slutt, steg for steg?

Hvorfor valgte dere denne tematikken?

Er det noe spesielt innen denne tematikken som interesserer dere?

Hvordan opplevde dere å jobbe med en tematikk?

Hvordan fikk dere idéene til det dere gjorde? Hvordan oppstod de?

Hvordan opplevde dere det å jobbe sammen?

Lærte dere noe? Om tematikken, hverandre, deg selv etc.?

Hvor hentet dere inspirasjon fra?

Hva var det gøyeste?

Hva var det mest utfordrende?

Var det noe som var nytt for dere?

Hva var dine tanker i starten av prosjektet?

Hva var dine tanker i etterkant av prosjektet?

Var det noe som overrasket deg? Med tanke på tema, deg selv eller de andre?

Er det noe du vil ta med videre fra denne prosessen?

Er det noe du ville gjort annerledes?

Intervjuguide til Klasseseturen			
Tema	Tematiske spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål	Kommentarer/mer knader til egne spørsmål
Innledningsspørsmål	Alder		
	Har du vært med på teater/annen type scenekunst før?	<ul style="list-style-type: none"> - I tilfelle hva? - Hvordan var dette likt/annerledes? - Opplevde du din tidligere erfaring/mangel på tidligere erfaring som positivt eller negativt 	
	Hva er ditt forhold til tematikken?	<ul style="list-style-type: none"> - Syntes du det var en interessant tematikk? - Er det eventuelt noe innenfor tematikken som interesserer deg spesielt? 	
Deltakerens opplevelse	Hvordan opplevde du det jobbe frem forestillingen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva var det gøyeste? - Hva var mest utfordrende? - Hva var nytt for deg? - Hva var din umiddelbare respons? - Hva tenkte du i etterkant? 	
	Hvordan var det å være med på å lage forestillingen?	-	
	Opplevde du at du var med på å bestemme hvordan forestillingen skulle bli?	<ul style="list-style-type: none"> - Opplevde du at det var rom for dine ideer? - Opplevde du at alle hadde like mye å si da vi laget forestillingen (ikke i form av replikker, men i form av utformingen av innholdet). - Hvor mye opplevde du at Kaisa, Ida og Elisabet styrte prosessen og bestemte hva vi skulle lage? 	
		-	
	Hva synes du om denne måten å jobbe på?	-	
	Hvor mye hadde det å si at dere fikk velge tema for forestillingen selv?	<ul style="list-style-type: none"> - Tror dere det var mer eller mindre interessant enn hvis vi/lærerne hadde bestemt det på forhånd? - Hadde dere vært mer eller mindre engasjerte i 	

		forestillingen hvis vi hadde bestemt tematikk uten dere?	
	Hva tenker dere om å bruke lys og musikk i forestillingen?	-	
	Hva tenker dere om at vi bare brukte stolene som scenografi?	-	
	Hvordan var det å spille forestillingen?	- For foreldre - For medelever	
	Hvor viktig er det å ha en forestilling på slutten av prosessen, og få vist fram det vi har jobbet med til andre?		
	Hva opplevde du at du lærte gjennom hele arbeidsprosessen og forestillingen?	- Om å lage teater - Samarbeid og medelever - Deg selv som person - Om tema	
	Var det noe som overrasket deg underveis?	- Tematisk - Deg selv - Prosessen - Kunnskap	
	Var det en episode eller et øyeblikk som du opplevde ekstra sterkt? (kan være flere også).	- Noe fint, negativt, spennende, gøy eller annet. Noe du husker ekstra godt eller som du syntes var ekstra interessant, spennende, fint, gøy eller liknende	
	Hvordan opplevdes denne prosessen kontra en undervisningssituasjon i skolen?		
	Hva ga det deg å være med på dette?		
	Er det noe du vil ta med deg videre fra denne prosessen?	- Positive erfaringer - Negative erfaringer	
	Er det noe du ville endret på/gjort annerledes med hvordan vi jobbet frem forestillingen? - Prosessen/øvelser etc. - Innhold	- Hva burde vært annerledes? - Hva manglet? - Hva burde ikke vært med? - Hva skulle vært gjort annerledes?	