

# «Å berøre gjennom øret»

En undersøkelse av nærværeseffekter gjennom  
et kunstnerisk utviklingsarbeid

Hanne Kjærland Olsen

Kandidatnummer: 62

Mastergradsoppgave i estetiske fag

Drama og teaterkommunikasjon

OsloMet Storbyuniversitetet

Våren 2020

## **Abstract**

This master thesis, I present an artistic research project in which a performance was created for pupils in second and third stages of primary school. The students hear personal stories from a childhood in the village of Kåfjord in Finnmark during World War II. The use of interview recordings and audio technology has been a key part of the expression and exploration.

In the thesis, I reflect on the artistic practice and discuss at theories of presence effects, sensory experience and podcast- and radio production. The research has been done in and through practice, and theories are used to shed light on the experiences of the practice.

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven presenterer et kunstnerisk utviklingsarbeid hvor jeg skapte en forestilling for elever på andre og tredje trinn i grunnskolen. Elevene fikk høre opptak av en kvinnes personlige historier fra en barndom barndom i bygda Kåfjord i Finnmark under andre verdenskrig. Bruk av intervjuopptak og audioteknologi har vært en sentral del av uttrykket og utforskningen.

I avhandlingen reflekterer jeg over den kunstneriske praksisen og diskuterer praksis opp mot teorier om nærværeffekter, sanselig erfaring og podcast- og radioproduksjon. Forskningen er blitt gjort i og gjennom praksisen, og teoriene brukes til å kaste et lys over erfaringene fra praksisen.

## **Takk til**

Først og fremst, tusen hjertelig takk til Ranveig. Takk for at du har fortalt meg historier fra ditt liv, og for at jeg har fått lage en forestilling av dem. Takk til min barndomsvenninne som også delte av sin familiehistorie.

Takk til alle lærere som har sluppet meg inn i klasserommene deres. Noen av dere fikk rimelig oppgirede elever å roe ned etterpå. Tusen takk til alle elever som har deltatt og lyttet til forestillingen. Jeg har lært utrolig mye av dere alle sammen.

Takk til Kulturtanken som har støttet prosjektet finansielt slik at jeg kunne leie hodetelefoner.

Takk til min veileder på det praktiske arbeidet, Mimesis Heidi Dahlsveen, og til min veileder på det skriftlige, Ragnhild Tronstad.

Og takk til pappa som har vært min tredje veileder gjennom å ha lest, kommet med innspill og betjent masterstudentens nødtelefon. Takk til Catrine, Lene-Lise og Christian som har lest korrektur.

Takk til Ole Gustav for at jeg har fått bruke musikken din.

Takk til alle mine inspirerende medstudenter.

Takk til min familie og mine venner for at dere har støttet meg og heiet på meg.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0. Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1. <i>Beveggrunner for arbeidet og problemstilling</i>	2
1.2. <i>Kontekst</i>	3
1.2.1. Oppmerksomheten rundt krigshistorien i Nord-Norge	3
1.2.2. Podkast	5
1.2.3. Kunstneriske prosjekter i feltet	6
1.3. <i>Begrepsavklaringer</i>	7
1.4. <i>Oppgavens struktur</i>	8
<b>2.0. Kunstnerisk utviklingsarbeid</b>	<b>9</b>
2.1. <i>Hva er kunstnerisk utviklingsarbeid?</i>	9
2.2. <i>Kildeutvalg</i>	12
2.3. <i>Metodereisen</i>	13
2.3.1. Fase 1: Forprosjektene	13
2.3.2. Fase 2: Masterprosjektet starter	14
2.3.3. Fase 3: Kunstnerisk utviklingsarbeid	16
2.4. <i>Fra forskning på og for kunsten til forskning i og gjennom kunsten</i>	17
2.5. <i>Nærmere beskrivelse av metodiske valg i prosjektet</i>	19
2.5.1. Intensjon og originalitet	20
2.5.2. Kunnskap og forståelse	20
2.5.3. Forskningsspørsmål og tema	21
2.5.4. Kontekst	22
2.5.5. Metoder	23
2.5.6. Dokumentasjon og formidling	25
2.6. <i>Sammendrag</i>	26
<b>3.0. Teoretiske perspektiv</b>	<b>26</b>
3.1. <i>Nærværseffekter</i>	27
3.1.1. Nærværseffekter og sanselig erfaring	31
3.2. <i>Teorier om podkast- og radioproduksjon</i>	31
3.2.1. Å velge sound: musikk og lydeffekter	33
3.2.2. Å skape bilder i opptaket	34
3.3. <i>Sammendrag</i>	37
<b>4.0. Kunstnerisk praksis</b>	<b>38</b>
4.1. <i>Forarbeidet med forestillingen</i>	39
4.1.1. Forberedelser og gjennomføringen av intervjuet med Ranveig	39

4.1.2. Utvalg av historier gjennom praktisk utforskning	40
4.1.3. Valg av musikk og lydeffekter	40
4.1.4. Teknisk løsning	43
4.2. <i>Beskrivelse av spilleperioden</i>	43
4.2.1. Første uke	44
4.2.2. Andre uke	50
4.2.3. Tredje uke	52
4.3. <i>Sammendrag</i>	54
<b>5.0. Refleksjon</b>	<b>55</b>
5.1. <i>Forberedelser og gjennomføring av intervju</i>	56
5.1.1. Sted	56
5.1.2. En god forteller	58
5.1.3. En etablert historie	60
5.1.4. Den tekniske gjennomføringen av intervjuet	62
5.1.5. Sammendrag	65
5.2. <i>Undersøkelse av hendelser fra praksisen</i>	65
5.2.1. Rakettoppskyting	66
5.2.2. Hadde de en vei ut?	66
5.2.3. «I sin egen lille verden»	69
5.2.4. Sammendrag	71
<b>6.0. Avslutning</b>	<b>71</b>
6.1. <i>Oppsummering av problemstilling og viktige funn</i>	72
6.2. <i>Veien videre</i>	73
6.3. <i>Epilog: minnesmerker og glemmemerker</i>	74
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>76</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>79</b>

## 1.0. Introduksjon

Hei leser. Se for deg at du lytter til dette i hodetelefoner.

*Kåffjord, Finnmark, 1943*

*Glidende innover i fjorden kommer andre verdenskrig. Det er Tirpitz. Sammen med det mer kjente søsterskipet Bismarck er Tirpitz ett av de to største slagskipene i nazistenes flåte. Det enorme slagskipet blir fulgt av en konvoi med flere mindre båter. Den lille bygda Kåffjord med rundt 200 innbyggere er i ferd med å bli mangedoblet når 15.000 – 20.000 tyske soldater ankommer sammen med skipet. I et hus på en liten odde bor Ranveig. Hun er 6 år og kjenner så vidt til en krig som har foregått langt borte fra hennes verden.*

*Ranveig: Tirpitz lå rett over haugen.*

*Meg: Rett bak huset her?*

*Ranveig: Ja.*

*Jeg sitter hjemme hos Ranveig. Hun er 86 år. Hun bor på samme sted som hun vokste opp. Ganske nøyaktig samme sted, men i et annet hus etter at soldatene som kom til Kåffjord brente ned barndomshjemmet hennes.*

*Meg: Hadde du mange venner her?*

*Ranveig: Ja, vi var så mange unger her da. Her er min bestevenninne.*

*Fra stuebordet plukker hun opp boka hun har skrevet om livet sitt. Blar opp til et bilde av mange unger, navn er skrevet under. Ranveig peker på bestevenninnen. I over en time forteller hun meg om hvordan hverdagen deres ble endret da Tirpitz kom. Hun forteller også om evakueringen. Det er egentlig ikke evakueringen jeg skal skrive om, men jeg lytter mer enn gjerne.*

*Hun forteller at flere familier ble stuet sammen i en båt som skulle ta dem sørover. Ranveig og bestevenninnen kom i samme båt. Bestevenninnens mor var høygravid. I Harstad måtte de stoppe, fødselen var i gang.*

*Da gikk hele familien i land, men mora kunne ikke gå. De løftet henne med en kuheis.*

*Oslo, 2017*

*En kveld forteller jeg historien til min bestevenninne fra barndommen. Jeg viser henne et bilde av Ranveig og bestevenninnen. Min venninne lesere navnet og utbryter: Det er jo min bestemor. Det var hennes oldemor som ble løftet ut med kuheis på kaia i Harstad da fødselen startet. I dag er alle besteforeldrene til min barndomsvenninne døde. 73 år etter det skjedde ble jeg den første som fortalte denne historien til min barndomsvenninne.*

### **1.1. Beveggrunner for arbeidet og problemstilling**

Det er litt ergerlig at jeg ikke tok opp den samtalen mellom meg og min barndomsvenninne. Den samtalen da vi fant ut at det var hennes oldemor jeg fortalte henne om. Det hadde blitt et veldig bra opptak. Du skulle vært der. Du skulle hørt det selv.

Intervjuet med Ranveig var til en annen oppgave på første året på masteren. Hun fortalt om barndommen i Kåfjord, Alta. Da Tirpitz kom og livet ble fullstendig endret i bygda. Sånn var det i det siste halvannet året av andre verdenskrig.

Jeg ble ganske overrasket over historiene Ranveig fortalte meg. Selv er jeg oppvokst i Alta og visste at Tirpitz lå her under krigen, og likevel ble jeg overraska. Jeg hadde bare kjent til faktaene, ikke til hvordan det var for dem som bodde der. Så jeg fortalte Ranveigs historier til alle, også min barndomsvenninne, og så viste det seg at det var hennes familiehistorie jeg fortalte henne. En familiehistorie hun aldri hadde hørt før. Denne fortellingen hadde vært helt fraværende i hennes oppvekst. Den ble nesten borte.

Det er kanskje ikke så rart. Folk som bodde langs kysten i Finnmark og Nord-Troms har blitt kalt 'Folk uten fortid' (Nielsen, 1986). Det er det ulike grunner til og krigen er en av dem.

Hendelsen med min venninne bidro til at dette ble mitt masterprosjekt. Jeg klarte ikke å slippe disse historiene. Jeg måtte fortelle dem videre. Jeg lagde en forestilling for elever på andre og tredje trinnet i grunnskolen med utgangspunkt i Ranveigs fortellinger. Elevene fikk høre henne fortelle i hodetelefoner.

Jeg har undersøkt hvordan jeg kan skape nærværseffekter. Nærværseffekter er et begrep som forsøker å beskrive følelsen av at noen er tilstede, selv om du vet at de ikke er det. Du ser ikke på fortellingen utenfra og inn. Det er den deilige følelsen når du går inn i fortellingen selv. Jeg ville skape nærværseffekter for elevene. Så de fikk vite mer enn bare faktaene. Så de kunne se det med sine egne ører.

Problemstillingen for dette masterprosjektet har vært det følgende:

*Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon og performative audioinstallasjoner?*

## **1.2. Kontekst**

Jeg vil nå beskrive noe av konteksten jeg med dette prosjektet har gått inn i. Siden vi allerede har så vidt vært innom den historiske konteksten fortsetter vi der.

### 1.2.1. Oppmerksomheten rundt krigshistorien i Nord-Norge

Blant både lokalbefolkningen og mange forskere i Nord-Norge er det i dag mange som mener at dokumentasjonen av og oppmerksomheten rundt krigshendelsene i landsdelen under andre verdenskrig har i vært mangelfull.

2020, året denne oppgaven ferdigstilles markers 75-årsdagen for slutten på andre verdenskrig. Den offisielle frigjøringsdagen er 8. mai, men mer enn et halvår i forveien ble Finnmark frigjort av sovjetiske styrker. Vel og merke bare fram til Tana bru. Vest Finnmark og Nord Troms var et ingenmannsland der alle de som hadde flyktet fra tyskernes tvangsevakuering, holdt til og håpet på at norske styrker snart ville være på plass. Men de tyske soldatene terroriserte kystbefolkningen også i de områdene der russiske og norske styrker holdt til. Med hurtiggående båt kom de brått inn og angrep lokalsamfunn. De norske troppene var få og man var avhengig av sivile til vakthold og varsling. Blant annet ba man sivile om hjelp til vakthold på Hopseidet i Gamvik. De sivile som meldte seg var Einar Mikalsen, hans sønn Johan Mikalsen, Leonard Eriksen, Reidar Karlsen, Harald Kristiansen og hans sønn Henry Kristiansen. Tyske soldater angrep Hopseidet. De seks mennene ble tatt til fange og henrettet. En kvinne ble voldtatt foran barna sine. Kun to dager før frigjøringen.

6. mai i år skulle det vært en markering på Hopseidet for å minnes hendelsene. Arrangementet ble avlyst på grunn av koronavirus-pandemien. Forsvarsminister Frank Bakke-Jensen som skulle vært tilstede skrev i et innlegg i Altaposten:



I dag, 75 år etter disse grusomme hendelsene fant sted, må vi også erkjenne at de offer de seks drepte ga for Norge, for oss, ikke ble verken sett eller anerkjent av myndighetene. (Bakke-Jensen, 2020)

Redaktør i avisen Altaposten, Rolf-Edmund Lund, beskriver hendelsen som et åpent sår for Finnmark.

Håpet var at Forsvarsdepartementets historieprosjekt for noen år siden skulle løfte fram historiene og løfte opp personene som ofret seg for landet, selv om de var langt unna hovedstaden og «skaugen». (Lund, 2020)

Forskningsprosjektet Lund sikter til er et krigsdekorasjonsprosjekt i regi av Forsvarsdepartementet. Målet med prosjektet var å avdekke om noen var forbigått i tildeling av krigsdekorasjoner. Det kom inn forslag om mer enn 1300 personer. Ved avslutningen i 2017 bestemte regjeringen å ikke dele ut noen krigsmedaljer. I flere innlegg i nordnorske medier møtte konklusjonen kraftig kritikk. Blant annet fra tidligere statssekretær og initiativtaker til prosjektet Roger Ingebrigtsen i avisa Nordlys og av historikere i saker av blant annet NRK Finnmark, avisa iTromsø (Aronsen, 2017; Lindi, 2017; Torsøe, 2017). I et debattinnlegg i avisa Nordlys begrunner forskerne konklusjonen slik ”Selv om tusenvis av arkivsaker og hundrevis av personmapper ble gransket, ble det etter hvert klart at manglende dokumentasjon var den største utfordringen.” (Henriksen & Weber, 2017). Eller sagt med andre ord: disse historiene var ikke blitt fortalt.

Når det kommer til Hopseidet skriver redaktøren i Altaposten videre:

I stedet for krigsmedalje og heder endte det med salt i såret, ikke av tårer, men av pur arroganse. Spørsmålet var ikke lenger hva man hadde glemt, men hva man hadde oversett med viten og vilje. (Lund, 2020)

Dette viser frustrasjonen over manglende anerkjennelse som ennå lever i den nordnorske befolkningen. Bakke-Jensens innlegg om hendelsene på Hopseidet fikk på *Nordnorsk debatts* Facebookside raskt over 100 delinger (Nordnorsk debatt, 2020).

Det er ikke bare i familien til min barndomsvenninne, at deler av krigshistorien ikke har blitt fortalt. Disse fortellingene har ikke vært tilstede i norsk offentlighet. Kanskje er det nettopp derfor de ikke ble fortalt i familier heller. Så hvorfor er dette viktig å nevne dette her? Ikke bare er dette materialet for forestillingen. Jeg mener dette går i kjernen av det jeg ønsker å undersøke i dette masterprosjektet: nærvær.

Når det de seneste årene har blitt større oppmerksomhet rundt krigshistorien i Nord-Norge kan dette ses i flere kunstneriske prosjekter. Siden krigen har det blitt produsert utallige filmer og serier om de mest kjente historiene. Til felles for eksemplene jeg vil trekke fram her er at de tar for seg de mindre kjente fortellingene.

I 2017 lage koreograf Simone Grøtte danseforestillingen *Glemt*. Her utforskes det kollektive og individuelle minnet om krigshandlingene i Nord-Norge. I 2018 kom dokumentarfilmen *Brennende Minner* hvor dokumentarskaper Ellen-Astri Lundby intervjuer seks nordnorske tidsvitner fra andre verdenskrig. I 2019 åpnet Norsk Folkemuseum om Finnmark. Et fjøs fra Indre Billefjord og et bolighus fra Olderfjord er nå objekter som kan besøkes på museet. Selv skriver de på sine nettsider at «Gjenreisningen av landsdelen er en viktig, men lite kjent del av norsk etterkrigshistorie og bygging av velferdsstaten.» (Norsk Folkemuseum, 2019).

Dette er bare noen få eksempler, men det som er tydelig er at det i vår samtid er en interesse for å undersøke og lytte til de ufortalte historiene fra andre verdenskrig. Det er en slik historiene jeg i dette prosjektet undersøker hvordan jeg kan skape nærvær til. Da er relevant at de har begynt å bli tilstede i vår samtid. I den tiden jeg gjør dette arbeidet er det, særlig i Nord-Norge, en felles enighet om at å fortelle disse historiene er viktig. Hadde vi dratt 20 år tilbake i tid ville jeg kanskje ikke gjort dette prosjektet, fordi det ikke hadde blitt ansett som relevant.

### 1.2.2. Podkast

Også må jeg bare si noe om podkast. Ikke bare fordi jeg elsker podkast, men også litt derfor. Fordi det for meg har vært inngangen til å jobbe med lyd i dette prosjektet. Har du en smarttelefon kan du lytte når som helst, og hvor som helst. Via hodetelefoner blir historiene fortalt til deg, og bare deg, rett inn i øret ditt, mens lyden fra resten av verden hviskes ut. Det har vært en stigende interesse for podkast de siste årene. Norsk Mediebarometer som publiseres av SSB har fulgt antall gjennomsnittlige daglige lyttinger til podkast. I 2016 hørte 2 prosent på podkast daglig, i 2019 var tallet 25 prosent (Schiro, 2020; Vaage, 2017). Tallene viste også at podkast er mest populær blant de i alderen 25 – 44 år. Det har gjort podkast spesielt interessant for annonsører ettersom denne målgruppa er vanskelig å nå. Disse tallene illustreres ved at omtrent alle norske mediehus, innholdsprodusenter og kunst- og kulturinstitusjoner lager egne podkaster.

I 2018 startet Dramatikkens hus en satsning på podkast. ”Vi undersøker podkaster som formidlingsverktøy og hørespillet som scene for dramatisk tekst.” skrev kunstnerisk leder Line Rosvoll i katalogen for 2018/19 (Dramatikkens hus, u.å.). Det var på Dramatikkens hus podkast-seminar at jeg plukket opp tittelen til denne oppgaven. Journalist Sindre Leganger holdt et foredrag om hvordan han lager podkast, og foredraget kalte han *Å berøre gjennom øret* (Dramatikkens hus, u.å.). Det er det vi prøver å få til, sa han.

Satsningen på podkast har Dramatikkens hus tatt med seg videre inn i 2020. Både foredragsserier, intervjuer og utdrag fra ny dramatikk publiseres i podkast. Nationaltheatret har *Teaterprogrammet*, Det Norske Teateret har *Teaterpodden*, Scenekunst.no har *Scenesamtaler*, Black Box teater har *Black Box teater* podkast. Disse fokuserer først og fremst på intervjuer. Riksteatret har produsert diverse bakom-podkaster til sine forestillinger. Som en følge stengingen av alle teater under koronavirus-pandemien lagde Oslo Nye Teater det de kaller en lytteteaterforestilling. *Til ettertiden – sammen hver for seg* (2020) er basert på manus fra det danske radioteatret AKT1. Hjemmefra spilte 85 skuespillere tilknyttet Oslo Nye Teater, og 3 barn, inn replikkene sine. 30 april ble den publisert på plattformen Soundcloud.com (Oslo Nye, u.å.).

På iTunes kan man se at det podkastene som satser på medrivende historiefortelling som er mest populære, som for eksempel *This American Life*. Humor- og pratepodkaster har også seilt opp som favoritter de siste årene. På den norske topplista Poddtoppen figurerer gjerne podkaster med kjente mennesker som hver uke snakker løst og fast om hverdagslige hendelser (Poddtoppen, u.å.). Samtidig er det episodene som byr på personlige historier som blir de aller mest populære. Et eksempel er *Tusvik & Tønne*, en ukentlig podkast av komikerne Sigrid Bonde Tusvik og Lisa Tønne. Med utgangspunkt i sitt eget liv diskuterer de to komikerne politikk og hverdagsproblemer. Ingen av deres episoder har hatt flere lyttere enn da Lisa Tønne bryter tabuer rundt utroskap og deler av sin personlige og ferske erfaring (Tønne & Tusvik, 2017).

Podkast er et intimt format som blir mer og mer populært, og det er de mest personlige fortellingen som får mest oppmerksomhet. Kanskje lengter vi litt etter nærvær?

### 1.2.3. Kunstneriske prosjekter i feltet

De siste årene er det flere norsk eksempler på at man har utforsket bruk av audioteknologi i scenekunst for barn. Det er mye som kunne blitt nevnt så jeg har valgt å trekke frem produksjoner hvor bruk av hodetelefoner har vært sentralt. Bak to av dem står Katrine M. E. Strøm. Strøm driver Katma teaterkompani og er kunstnerisk leder av Lille Hålogaland Teater, teatrets satsning på unge talenter. I 2009 lagde hun *Usynlig* sammen med komponisten Maja Bugge. *Usynlig* var en steds spesifikk forestilling for barn som ble spilt på biblioteket i Tromsø. I 2016 lagde Strøm den kritikerroste forestillingen *Mørkmodig* som hadde premiere under festspillene i Nord-Norge (Katma, u.å.). Også dette var en forestilling hvor publikum ble ledet ved hjelp av en stemme i hodetelefoner.

Samme år som *Mørkmodig* ble spilt i den ene kanten av landet hadde en annen barneforestilling som også brukte hodetelefoner premiere på en annen kant av landet. På Barneteateret Vårt i Molde stod *Labyrint* på programmet med manus og regi av Hilde Brinkmann. Bruk av hodetelefoner kan nok her ses som et mindre element i en større utforskning av teknologiske virkemidler. I *Labyrint* ønskes publikum én og én velkommen inn i en labyrint der de selv kan velge hvilke veier de ønsker å følge. Flere steder i labyrinten får publikum bruke VR-briller og i dette inngår også bruk av hodetelefoner.

To år senere, i 2018, ble det også produsert to forestillinger for barn som tok i bruk hodetelefoner. Hålogaland Teater satte opp *Gutten som ble et insekt* basert på Kafkas velkjente roman *Forvandlingen*. Regissør Eline Arbo gjorde bruken av hodetelefoner helt sentral i denne forestillingen. Publikum sitter i salen på tradisjonelt vis og alle får utdelt hodetelefoner, men barne- og voksenpublikummet hører ikke det samme lydbildet. Når hovedpersonen Gregor, som i forestillingen et barn, blir forvandlet til et insekt er det kun barnepublikummet som forstår hva han sier. Den andre forestillingen som brukte hodetelefoner var *Inn i det ukjente* som ble produsert av Teatret Vårt. Forestillingen ble beskrevet som skrekkteater for ungdom, men kanskje mest sentralt i produksjonen er utforskning av binaural lyd, en teknikk som går ut på å ta opp lyd på en slik måte at det skaper en 3D-effekt for lytterne.

Teater Innlandet har også lagd en forestilling rettet mot unge der hodetelefoner ble brukt. Dette var i 2013 og forestillingen het *Drømmecontaineren*. Publikum ble invitert inn i en container og fikk høre all lyd gjennom hodetelefoner. Dette er bare noen eksempler på audioteknologi er noe som utforskes i scenekunstheltet for barn og unge i Norge. Det er utvilsomt en interesse for å utforske mediet, og det gjøres på mange ulike måter.

### 1.3. Begrepsavklaringer

For å undersøke oppgavens problemstilling bruker jeg teorier fra ulike felt. Problemstillingen er som nevnt: *Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom virkemidler fra en narrativ podkasttradisjon og performative audioinstallasjoner?* I kildene jeg bruker beskrives enkelte fenomener med ulike betegnelser. Jeg vil derfor gå gjennom noen begreper som kommer mye opp.

*Fiksjon.* Når Josette Féral beskriver nærværseffekter bruker hun eksempler fra Janet Cardiffs kunstnerskap. Hun bruker begrepet fiksjon når hun omtaler historiene som fortelles gjennom Cardiffs lydinstallasjoner. Historiene i min forestilling er ikke fiksjon, men virkelige. Her er det mer hensiktsmessig å bruke begrepene fra radio- og podkastproduksjon. De jobber med ekte fortellinger. Hedemann bruker begrepet 'historien' (Hedemann, 2006, s. 63). Hos

Abel finner jeg det samme, her er begrepet 'story' (Abel, 2015, s. 107). Jeg vil derfor bruke 'historien' fremfor 'fiksjonen'.

*Hovedpersonen.* Når man snakker fiksjon og virkelighet på denne måten er det flere begreper som blandes. Féral skriver om karakterer, i podkast og radioteorier snakker man om hovedpersonen og intervjuobjektet, i teori om kvalitative intervju skriver man om informant. Alle disse begrepene dekker det samme i denne oppgaven. Ranveig er både min informant og intervjuobjekt. Hun er hovedpersonen i forestillingen, og hennes omtalte venner og familiemedlemmer er karakterer. Men de er ekte mennesker.

*Lytter og publikum.* I podkast- og radioteori retter man seg mot lytteren, Féral beskriver publikum. I min forestilling er elevene publikum, men teoriene som angår lytteren gjelder selvsagt dem i denne sammenheng.

#### **1.4. Oppgavens struktur**

I kapittel 2.0. *Kunstnerisk utviklingsarbeid* vil jeg beskrive det epistemologiske og metodiske grunnlaget for mitt masterarbeid. Det innledes med en beskrivelse av hvordan jeg forstår kunstnerisk utviklingsarbeid. Jeg beskriver den metodiske reisen jeg har tatt fra et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt til kunstnerisk utviklingsarbeid. Deretter vil jeg redegjøre for valg, gjennomføringene av dem og hvilke utfordringer jeg har møtt på veien.

I kapittel 3.0. *Teoretiske perspektiver* vil jeg beskrive teoriene om det jeg har ønsket å undersøke i mitt praktiske arbeid. Som nevnt er det teorier om nærværseffekter. For å gå dypere av nærværseffekter har jeg også sett på teorier om sanselig erkjennelse og radio- og podkastproduksjon.

I kapittel 4.0. *Kunstnerisk praksis* vil jeg beskrive den kunstneriske praksisen fra start til slutt. Gjennomføringen av intervjuet med Ranveig, redigeringen av lydopptaket og forestillingene som jeg spilte.

I kapittel 5.0. *Refleksjon* vil jeg undersøke valg og hendelser fra den kunstneriske praksisen i lys av de utvalgte teoriene. Hvordan påvirket de ulike valgene mulighetene for å skape nærværseffekter? Hvordan kan jeg forstå utvalgte hendelser i lys av teorier om nærværseffekter?

Til slutt vil jeg samle trådene i kapittel 6.0. *Avslutning*. Jeg vil oppsummere hvordan oppgavens problemstilling er blitt besvart gjennom den kunstneriske praksisen, i lys av de utvalgte teoriene og metodene jeg har brukt.

## 2.0. Kunstnerisk utviklingsarbeid

Jeg vil nå gjøre rede for det epistemologiske og metodiske grunnlaget for dette prosjektet. Masterarbeidet har vært et kunstnerisk utviklingsarbeid. Jeg vil derfor først se på kunstnerisk utviklingsarbeid som begrep og ståsted. Som tidligere nevnt tok jeg et sosialkonstruktivistisk forskningsstandpunkt i starten av prosjektet. Etterhvert som prosjektet utviklet seg gikk jeg bort fra dette. I denne redegjørelsen vil jeg forsøke å belyse denne overgangen. Til sist vil drøfte de metodiske valgene i arbeidet.

### 2.1. Hva er kunstnerisk utviklingsarbeid?

Fordi det finnes mange svar på hva kunstnerisk utviklingsarbeid er, er det nødvendig å starte med en begrepsavklaring. I det følgende vil jeg kort skissere den norske debatten rundt begrepet og vise til hvordan det brukes i europeisk sammenheng. Dette utvalget er gjort på bakgrunn av det er herfra jeg henter mine kilder. Jeg vil så trekke frem noen problemstillinger knyttet til debatten rundt begrepsbruken og forsøke å tydeliggjøre hvilket standpunkt jeg selv antar i denne oppgaven.

I Norge ble kunstnerisk utviklingsarbeid innført i Universitets- og høyskoleloven i 1995 (Lov om universiteter og høyskoler, 2007, §1-1). Kunstnerisk utviklingsarbeid har altså siden da blitt sidestilt med tradisjonell forskning og vært en lovpålagt oppgave for høyere utdanning. I ettertid har debatten gått om hva som er kunstnerisk utviklingsarbeid. Jeg vil se nærmere på to offentlige rapporter som tar for seg dette. Den kanskje aller tidligste offisielle definisjonen av kunstnerisk utviklingsarbeid på norsk kom i 2007 av en arbeidsgruppe (Jørgensenutvalget) nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Gruppen formulerte følgende definisjon:

Kunstnerisk utviklingsarbeid dekker kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt. I denne virksomheten kan det også inngå en eksplisitt refleksjon rundt utviklingen og presentasjonen av kunstproduktet. (Jørgensen et al., 2007, s. 14)

Samtidig som en eksplisitt refleksjon *kan* inngå i et kunstnerisk utviklingsarbeid beskrev Jørgensenutvalget at enhver kunstnerisk prosess uansett innebærer en implisitt refleksjon.

Utvalget understreker at all kunstnerisk virksomhet, skapende som utøvende, inneholder et sterkt element av refleksjon, der ideer og handlinger prøves ut og vurderes, der metoder involveres og anvendes eller forkastes, og der resultater vurderes opp mot ideer og mål for virksomheten. (Jørgensen et al., 2007, s. 14)

All kunstnerisk virksomhet er altså i sin natur undersøkende. Refleksjon foregår implisitt på mange ulike vis. På bakgrunn av dette argumenterte Jørgensenutvalget for å ikke skape en klar

skillelinje mellom kunst og refleksjon. Videre mente de at den eksplisitte refleksjonen ikke bare *kan* inngå, men *bør* inngå, i kunstneriske utviklingsarbeid. Dette fordi kunstutdanningsinstitusjonene trenger den eksplisitte refleksjonen for å oppfylle sitt ansvar for å drive fagfeltet fremover.

Utvikling av kritisk refleksjon, formulert på måter som kan nå flere enn de interne faglige kretser og dermed utsette fagene for diskusjon, er en viktig utfordring for disse utdanningsmiljøene. (Jørgensen et al., 2007, s. 15)

Dette må gjøres gjennom å bidra til relevant faglig diskurs og formidle denne til både studenter, et større fagmiljøer og allmennheten. Slik blir den eksplisitte refleksjonen helt sentral i kunstnerisk utviklingsarbeid (Jørgensen et al., 2007, s. 15).

Ikke bare slo Jørgensenutvalget fast en definisjon av kunstnerisk utviklingsarbeid. De pekte også på to viktige elementer som kjennetegner denne type forskning. For det første, kunstnerisk utviklingsarbeid trenger en eksplisitt refleksjon, og for det andre, det trenger ikke å være et skarpt skillelinje mellom denne refleksjonen og kunsten.

Dette var altså første gangen kunstnerisk forskning fikk en offisiell definisjon. Likevel fortsatte diskusjon rundt denne typen forskning innebærer. Nasjonalt råd for kunstnerisk utviklingsarbeid og Universitets- og høyskolerådet utnevnte et nytt arbeidsutvalg i 2013. Utvalget fikk i oppgave å undersøke hvordan man kan styrke en felles forståelse av kunstnerisk utviklingsarbeid blant rådets medlemsinstitusjoner. Dette resulterte i rapporten *Forskning og utviklingsarbeid innenfor fagområdet kunst. 1995 - 2015: 20 år med kunstnerisk utviklingsarbeid* (2015). De konkluderte med at dagens kunstneriske utviklingsarbeid rommer hele spekteret av forskning og utviklingsarbeid for fagområdet kunst, og kan oversettes til engelsk som «artistic research» (Malterud et al., 2015, s. 35). I utvalgets mandat var også å drøfte om man skulle endre begrepet kunstnerisk utviklingsarbeid til kunstnerisk forskning, men de konkluderte med at nytteverdien av dette ble for liten. Det kan være grunn til å tro at denne diskusjonen rundt utviklingsarbeid versus forskning henger sammen med hvilke begreper som brukes i internasjonalt. Som vi vil se i de neste avsnittene er det også ulik bruk her.

DIKU, direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning, omtaler kunstnerisk utviklingsarbeid som en kunstnerisk parallell til forskning. Samtidig slår de fast at det er kunstnerens innenfrablikk som er sentralt. Kunstnerens egen erfaring og innsikt er utgangspunktet, til forskjell fra forskning *på* kunsten der blikket kommer utenfra. På bakgrunn av denne definisjonen bruker de «artistic research» og «research in and through the arts» som tilsvarende internasjonale begrep (Diku, u.å).

Det svenske vitenskapsrådet har sett på begrepsbruken i feltet i europeisk sammenheng. I rapporten *Konstnarlig forskning under lupp. Utvardering, artiklar och prosjektrapporter/reportage* (2007) gjør Torsten Källemark. Det svenske begrepet som brukes er tilsvarende det norsk, nemlig 'konstnarlig utvecklingsarbete' (Källemark, 2007, s. 31). Källemark beskriver hvordan det mellom de kunstneriske utdanningsinstitusjonene har blitt et større fellesskap som følge av Bolognaprosessen. Likevel finner han at begrepene brukes ulikt i ulike land. I Storbritannia, som sammen med Finland er ledende på feltet, finner han et eksempel på dette. Der blir «practice based research» brukt som et paraplybegrep som favner både "practice-led research", "practice-as-research", "artistic research" og "research in an through practice" (Källemark, 2007, s. 32).

Transnasjonale forskjeller i feltet for kunstnerisk utviklingsarbeid ble også adressert i utgivelsen *The Routledge Companion to Research in the Arts* (2011) med redaktørene Micheal Biggs og Henrik Karlsson. I forordet nevnes utfordringene knyttet terminologiske og ontologiske forskjeller som et sentralt tema for flere av artiklene i boka (Biggs & Karlsson, 2011, s. i). En av artiklene som tar for seg dette er forfattet av Henk Borgdorff, som har sett på hvordan begrepet brukes i europeisk sammenheng. Han bruker det engelske «artistic research», men viser til at flere land bruker kunstnerisk *utviklingsarbeid* framfor kunstnerisk *forskning*. I tillegg til Norge og Sverige, er dette også tilfelle i Nederland og Østerrike og til dels også i fagmiljøene i Danmark og Tyskland (Borgdorff, 2011, s. 63). Vektleggingen av 'utvikling' fremfor 'forskning' kan forklares ved at 'forskning' i større grad er tilknyttet tradisjonelle universiteter mens 'utvikling' er mer knyttet til «non-university professional schools», mener Borgdorff (Borgdorff, 2011, s. 44). Det handler altså i større grad om tradisjoner innenfor academia enn ulik forståelse av begrepene når man sammenligner land som bruker 'kunstnerisk utviklingsarbeid' og 'kunstnerisk forskning', mener Borgdorff.

I internasjonal forskningslitteratur kan man altså finne ulike begreper som omtaler det samme. Det er også viktig å ta med seg at mandatet til den sistnevnte arbeidsgruppen viste at det har vært en uenighet om hvorvidt 'kunstnerisk forskning' er et bedre begrep enn 'kunstnerisk utviklingsarbeid' i norsk sammenheng. I norsk faglitteratur vil man kanskje derfor finne ulik begrepsbruk. Dette betyr både at det samme begrepet kan dekke ulikt innhold, og at ulike begreper kan dekke omtrent det samme meningsinnholdet. Dette gjelder også teoretikerne jeg har valgt å bruke i dette kapittelet. Verken Brad Haseman eller Barbara Bolt bruker begrepet artistic research. Haseman skriver om et performativt paradigme, mens Barbara Bolt skriver om performative research. Det må likevel forstås som det samme som kunstnerisk



utviklingsarbeid. Dette på bakgrunn av at alle kjennetegn de trekker frem for denne typen forskning er lik dem som blant annet Jørgensenutvalget bruker.

På bakgrunn av denne redegjørelsen vil omtale mitt masterarbeidet som et kunstnerisk utviklingsarbeid. Det faller godt innenfor begrepsavklaringen i Høgskoleloven og Jørgensenutvalget.

## 2.2. Kildeutvalg

Som vist ovenfor er kunstnerisk utviklingsarbeid en noe fersk forskningstradisjon. Jeg vil derfor i det følgende redegjøre for kildene jeg har valgt å bruke. Kildene jeg velger å bruke antar til dels ulike ståsted og perspektiver for å forklare hva kunstnerisk forskning er og ikke er. Jeg har valgt å se til Barbara Bolt, Henk Borgdorff, Brad Haseman og Lise Hovik.

I *A Manifesto for Performative Research* (2006) argumenterer Haseman for et performativt paradigme på lik linje med det kvalitative paradigmet og det kvantitative paradigmet. Et forskningsparadigme der kunsten er i sentrum som metode og refleksjon. I artikkelen *Performative Paradigm for the Creative Arts* (2008) kritiserer Bolt mangler ved Hasemans manifest. Hun etterlyser konkrete forslag. Selv foreslår hun å bygge et performativt paradigme på allerede eksisterende teorier om performativitet. Borgdorff tar en annen inngang for å forstå kunstnerisk utviklingsarbeid enn Haseman og Bolt. I sin artikkel *The Production of Knowledge in Artistic Research* (2011) drøfter han hvordan kunstnerisk utviklingsarbeid kan gjennomføres og hvilken type kunnskap som kan frembringes. Gjennom inngangene alle disse tre bruker kan jeg forklare og forstå forskningsdesignen i mitt masterarbeid.

Når det kommer til Hoviks arbeider ser jeg til hennes doktorgradsavhandling *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (2014). Hun beskriver det som et kunstnerisk forskningsprosjekt som fokuserte på kommunikasjonen med barna. I tillegg benytter jeg meg av artikkelen *Rød Sko Savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument* i boka *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (Gjærum & Rasmussen, 2012). Her redegjør hun nærmere for metodebruken i forskningen. Det er to grunner til jeg har valgt å ta med disse to arbeidene av Hovik. Den ene er at prosjektet har noen likhetstrekk når det kommer til målgruppe og tematikk med mitt masterarbeid. Den andre er for å kunne forstå hvordan et kunstnerisk utviklingsarbeid kan gjennomføres og argumenteres for i en norsk sammenheng.

I neste delen tar jeg utgangspunkt i hvordan disse personene diskuterer og definerer kunstnerisk utviklingsarbeid for å forsøke å plassere og beskrive dette masterarbeidet.

## 2.3. Metodereisen

Først vil jeg beskrive min metodereise. Fra min opprinnelige plan om å gjennomføre prosjektet fra et sosialkonstruktivistisk forskningsperspektiv og veien til et kunstnerisk utviklingsarbeid. Her har jeg hentet inspirasjon fra metodekapittelet i Lise Hoviks doktorgradsavhandling. Hun beskriver veien hun tråkket, feiltrinn hun gjorde og hvordan alt dette ledet henne videre i forskningen, noe jeg synes tydeliggjør viktige valg og vurderinger. Jeg har delt min arbeidsprosess inn i tre faser. Hver fase preges av en betydelig endring av forskningsmetode.

### 2.3.1. Fase 1: Forprosjektene

Det som skulle bli min masteroppgave startet første året av masterstudiet. I emnet vitenskapsteori og metode var eksamensoppgaven å lage et forskningsdesign til en selvvalgt problemstilling. Jeg hadde en ide om at det kunne være morsomt å lage en audio guide til et museum. Audio guiden skulle ta utgangspunkt i personlige historier og ta i bruk teknikker som brukes i podkastproduksjon. I eksamensoppgaven lagde jeg derfor et forskningsdesign til et slikt prosjekt. Jeg utformet en problemstilling for prosjektet som lød slik: *Hvordan kan ulike lokale og personlige fortellinger i Kåfjord om Tirpitz utfylle, motsi og nyansere den «offisielle» skrevne historien, gjennom mediet lydguide?* Jeg valgte å ta en sosialkonstruktivistisk forskerposisjon, med metodisk utgangspunkt i artikkelen *Børneliv: En levet opplevelse og social konstruksjon* av Hanne Warming (2003). Den grunnleggende ideen i sosialkonstruktivismen er at mennesker gir verden og sine handlinger mening ut fra sine ideer og erfaringer. Gjennom samhandling med andre mennesker skapes, endres og gjenskapes forståelsen av verden og handlinger. Slik er den 'objektive' virkeligheten egentlig subjektiv og høyst foranderlig. En sosialkonstruktivist vil derfor bestandig være klar over at hun forteller en konstruert historie fra en bestemt posisjon. Historien kan alltid fortelles annerledes fra en annen posisjon (Warming, 2003, s. 11). Metoden jeg ville bruke for å samle inn de personlige historiene var intervju. Til det tok jeg utgangspunkt i Dag Ingvar Jacobsens *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2015). Formen på intervjuet skulle være åpent, slik Jacobsen beskriver det. Han mener denne formen egner seg når det er relativt få enheter som undersøkes, når vi er interessert i hva *individet* sier og når vi er interessert i hvordan enkelte fortolker og legger mening i spesielle fenomen (Jacobsen, 2015, s. 146 – 147). Jeg ville reise til Alta for å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, på et sted hvor informanten følte seg trygg. Jacobsen skriver at denne formen er god for å etablere tillit og åpenhet (Jacobsen, 2015,

s. 148). Slik håpet jeg å skape trygghet og mulighet for informantene til å fortelle åpent til meg som forsker.

Dette var altså forskningsdesignet jeg skisserte for prosjektet før jeg satt i gang med det praktiske arbeidet. Det fikk jeg mulighet til i det neste emnet vi hadde på studiet. Det het prosjekt i praksis, og vi studentene fikk gjennomføre et selvvalgt prosjekt. Jeg startet med å kontakte med Tirpitzmuseet, et lite privat museum i Alta. Tirpitzmuseet drives av frivillige i lokalsamfunnet og formidler historien om det som skjedde i lokalområdet under andre verdenskrig. De var svært imøtekommende og behjelpelige. Leder og eieren av museet satte meg raskt i kontakt med to personer som var villige til å fortelle meg om sine personlige erfaringer fra andre verdenskrig. Jeg møtte begge to og gjennomførte intervjuene etter planen jeg hadde skissert i forskningsdesignet. Deretter gjorde jeg en kort analyse av intervjuene og valgte ut en historier fra hver av de to personene jeg intervjuet. Jeg redigerte lydopptaket og presenterte dem for klassen slik jeg tenkte de kunne presenteres i en audio guide. Alt dette var altså før prosjektet ble tema for mitt masterarbeid.

### 2.3.2. Fase 2: Masterprosjektet starter

Etter å ha hatt prosjektet som tema for to emner på studiet ønsket jeg å videreutvikle det til å også bli tema for masteroppgaven. Jeg ønsket å undersøke hvordan jeg kunne fortelle historiene for barn i dag. Jeg vil nå beskrive hvordan jeg utviklet prosjektet videre.

Jeg startet med å lage en projektskisse for masterarbeidet. Her beskrev jeg hvordan jeg ville lage en forestilling for elever på første og andre trinn på barneskolen. Jeg ønsket å utforske bruk av audioteknologi, både gjennom å spille av lyd fra en høyttaler slik at elevene kunne lytte i fellesskap og gjennom hodetelefoner slik at de kunne lytte alene. Problemstillingen lød slik *Hvilke muligheter kan bruk av audioteknologiske løsninger i en skoleforestilling for 1./2. klassinger gi for å formidle historier fra barndom i en krigssituasjon?* Jeg ville fortsatt ta en sosialkonstruktivistisk forskningsposisjon, men det var en stor forskjell fra tidligere. Jeg skrev at «Fokuset er på den kunstneriske prosessen og teknologien jeg vil prøve ut.». Forskningsarbeidet skulle foregå slik: først lage forestillingen, deretter spille forestillingen og samle inn data, og til slutt analysere den innsamlede dataen. Dataen som skulle samles inn var feltdagbok og intervju med lærere i klassen hvor jeg viste forestillingen. Jeg grublet også på om jeg skulle samle inn noe data fra elevene, men falt ikke ned på noe her. Metodene jeg så for meg å bruke var intervju og den reflekterende praktiker. Så var det bare å sette i gang.

Først forsøkte jeg å begynne med teori. Det var et stort lerret, jeg var usikker på hvor jeg skulle ta fatt og det bragte meg ikke videre. Det løsnet da min veileder på det praktiske arbeidet, Heidi, ga meg et spark bak og jeg hoppet ut i praksisen. Onsdag 26 september klokka 18:20 hadde jeg første visning av det praktiske arbeidet for henne. I feltdagboken skrev jeg ganske enkelt at formålet med denne første praktiske visningen er å komme i gang. Videre skriver jeg kort om hele hendelsen.

Jeg setter ut data og høytalere. Heidi setter seg på en stol i rommet. Jeg viser det første praktiske arbeidet. Heidi gir tilbakemeldinger på elementer som mangler. Hun stiller gode spørsmål. Jeg har ikke svar på alle. Noen har jeg tenkt på underbevist og det er bra å bli utfordret til å formulere det. Jeg noterer på dataen. Notatene kan kanskje bli en del av feltdagboken? (Feltdagbok, 26.09.18)

Dette var den første vendingen mot et kunstnerisk utviklingsarbeid. Etter dette ble feltdagboken mer og mer sentral i arbeidet. Både som dokumentasjon og som data. Oppsettet til loggen tok utgangspunkt i en mal jeg fikk fra min veileder. Etterhvert la jeg til flere punkter og luket ut noen som ikke passet. Jeg skrev en kort oppsummering av hendelsesforløpet og en detaljert. Jeg hadde også en tittel som het «følelse» der jeg beskrev følelsen jeg satt igjen med. Det ble veldig viktig for meg. Jeg vil argumentere for at ved at det praktiske arbeidet og dokumentasjonen av denne ble så viktig, begynte prosjektet å dreie mot kunstnerisk utviklingsarbeid.

Et annet moment som bragte meg videre i denne retningen var da jeg begynte å intervjuere lærere i klassene hvor jeg hadde visninger. Jeg hadde forberedt det Jacobsen kaller åpne individuelle intervjuer med middels struktureringsgrad. Intervjuguiden hadde tema og fast rekkefølge og kun åpne svar (Jacobsen, 2015, s. 150). Intervjuene var fine og ga meg inspirasjon til videre arbeid, men jeg gikk ofte fra dem og følte at jeg ikke hadde fått svar på det jeg egentlig lurte på. Ofte var det generelle bemerkninger om at det var en fin forestilling.

Jeg synes egentlig det var en veldig fin forestilling. De var jo engasjert og alle tegnet og alle fulgte liksom med og, ja, synes det var liksom gøy. Det eneste hvis jeg skulle gjort noe annerledes det hadde jeg vært mer tydeligere, eller mer 'sånn og sånn og sånn'. Men det er jo fordi jeg kjenner de så godt. Men det fungerte jo absolutt slik du gjorde det. (Lærer D, 06.12.18)

Det kan være mange årsaker til at intervjuene ble slik. Lærerens svar her kan forstås som at de mente at forestillingen var fin fordi elevene fulgte med. En mulig grunn til at svarene ofte ble generelle kan være fordi de ikke følte de hadde kompetansen til å svare noe annet. De kan ha ønsket å være høflig. Antakelig hadde de mye annet å gjøre den dagen og ville kanskje derfor svare så effektivt som mulig. Ikke minst må jeg se på min egen spørsmålsstilling med et kritisk blikk. Spørsmålene var kanskje for lukket, eller jeg hadde ikke utarbeidet gode nok

oppfølgingsspørsmål. Det faktum at jeg ikke fikk så mye ut av intervjuene med læreren bar kanskje aller mest preg av at jeg i denne delen av prosessen fortsatt ikke selv var helt sikker på hva jeg lurte på. Hvor lett var det for lærerne å gi gode svar når jeg selv ikke visste helt hva jeg lurte på?

### 2.3.3. Fase 3: Kunstnerisk utviklingsarbeid

I det jeg har valgt å kalle den tredje fasen av prosjektet var den kunstneriske praksisen som ledet forskningen. De metodiske følgende det fikk vil jeg beskrive nå.

Det ene var at jeg tok inn teori om nærværseffekter. Dette fikk konsekvenser for forskningsspørsmålet. Det nye forskningsspørsmålet ble: *Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon og performative audioinstallasjoner?*

Jeg la mer vekt på den kunstneriske praksisen og mine egne refleksjoner rundt denne. I tillegg til å skrive feltdagbok begynte jeg å lage lydlogger. Lydloggene var lydopptak der jeg enten reflekterte rundt arbeidet. Lydloggene hadde en helt åpen form. Jeg lagde dem for å bedre kunne formulere mine egne tanker i farta. Som et fast rituale lagde jeg også lydlogger før og etter visningene. Noen ganger var de monologer hvor jeg ramset opp hva som skulle skje eller hva som hadde skjedd. Andre ganger var de samtaler med medstudenter eller venner og familie hvor jeg fortalte dem om prosjektet og hendelser i det.

Et annet ledd i vektleggingen av den kunstneriske praksisen var at jeg metodisk kartla utviklingen av lyd materialet elevene fikk høre. Mellom hver visning jobbet jeg videre med å utvikle lydbildet. Hver gang jeg gjorde endringer lagde jeg dem som nye prosjekter slik at jeg i ettertid kunne gå tilbake og undersøke hvilke endringen jeg hadde gjort når.

En annen konsekvens av at jeg vektla den kunstneriske praksisen var at jeg kun gjennomførte intervju med de lærerne jeg allerede hadde spikret en avtale om dette med. Selv om de ga verdifull tilbakemelding, var de ikke sentrale for forskningsprosjektet lengre. Det var tidkrevende å få gjennomført dem og det ble et spørsmål om prioritering. I bakhodet hadde jeg også Lise Hovik, som i sin avhandling skrev at hun hadde en overflod av dokumentasjon, som tok mye tid å bearbeide i etterkant (Hovik, 2014). Det førte til at hun i ettertid måtte bruke veldig mye tid på å analysere det.

På bakgrunn av alle disse endringene i prosjektet ble det ikke lengre riktig å definere det som et kvalitativt forskningsprosjekt. Jeg mener at å kalle det kunstnerisk utviklingsarbeid ble en mer riktig beskrivelse. I det følgende vil jeg trekke frem hva som kjennetegner et

kunstnerisk utviklingsarbeid og gjennom dette belyse hvordan mitt masterarbeid kan kalles et kunstnerisk utviklingsarbeid.

#### 2.4. Fra forskning *på* og *for* kunsten til forskning *i* og *gjennom* kunsten

Jeg har nå beskrevet hvordan mitt masterprosjekt endret seg metodologisk. Denne endringen kan beskrives å gå fra forskning *på* og *for* kunsten til forskning *i* og *gjennom* kunsten. Dette er inndelinger Borgdorff bruker for å skille mellom forskning på kunstfeltet. Jeg vil nå se på hvor disse skillelinjene går og forsøke å plassere mitt masterprosjekt innenfor en slik kategorisering.

Borgdorff plasser forskning på kunstfeltet i tre kategorier. Han skriver “in literature on artistic research, we regularly see a distinction made between research *on* the arts, research *for* the arts and research *in* the arts.” (Borgdorff, 2011, s. 46). Denne inndelingen mellom forskning *på* kunsten, forskning *for* kunsten og forskning *i* kunsten bruker han for å skille mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og annen type forskning.

Når det gjelder forskning *på* kunst plasserer han dette i en kvalitativ forskningstradisjon. Dette er forskning hvor man observerer med en teoretisk distanse og hvor kunsten er objektet for forskningen (Bordgorff, 2011, s. 46).

Forskning *for* kunsten har et instrumentalt syn. Dette gjelder det anvendte feltet. Her er forskningen gjort for å utvikle eller forbedre en kunstnerisk praksis. Denne forskningen utvikler redskaper og kunnskap som kan brukes i praksisen. Her er ikke kunsten objektet for forskningen slik som i forskning *på* kunsten. Borgdorff skriver derimot at “Art practice is not the object of study, but its objective.” (Borgdorff, 2011, s. 46). Kunsten er målet for studien. Likevel er det ikke helt det samme som forskning *i* kunsten.

Det er forskning *i* kunsten som Borgdorff definerer som kunstnerisk utviklingsarbeid. “We can justifiably speak of artistic research (*in*) when that artistic practice is not only the result of the research, but also its methodological vehicle, when the research unfolds *in and through* the act of creating and performing.” (Borgdorff, 2011, s. 46). Ikke bare skjer forskningen *i* kunsten, men også *gjennom*. Dette blir førende for alle andre valg gjort i forskningen, innfallsvinkel, metodevalg og rapportering av funn. Målet med denne typen forskning er å bidra til en substansiell og helst banebrytende utvikling av den kunstneriske praksisen (Borgdorff, 2011, s. 48).

På bakgrunn av denne inndeling vil jeg argumenter for at prosjektet mitt gikk fra å ha et forskningsdesign som la til rette for å forske *på* og *for* kunsten til å bli et prosjekt hvor forskningen skjedde *i* og *gjennom* kunsten. I de to første fasene var jeg opptatt av å observere mitt kunstneriske arbeid utenfra gjennom intervju med lærere. Samtidig var det spor i

forskningsdesignet som pekte i en annen retning, siden fokuset skulle være på den kunstneriske prosessen. I den siste fasen ble fokuset på kunstneriske praksisen. Funnene i denne studien ble gjort i og gjennom praksisen.

### Utviklingen av prosjektet

	<b>Problemstilling</b>	<b>Metoder</b>	<b>Type forskning (ihht Borgdorff)</b>
<b>Fase 1</b>	<i>Hvordan kan ulike lokale og personlige fortellinger i Kåfjord om Tirpitz utfylle, motsi og nyansere den «offisielle» skrevne historien, gjennom mediet lydguide?</i>	Intervju	Forskning på kunsten
<b>Fase 2</b>	<i>Hvilke muligheter kan bruk av audioteknologiske løsninger i en skoleforestilling for 1./2. klassinger gi for å formidle historier fra barndom i en krigssituasjon?</i>	Praksis, intervju og logg	Forskning på og for kunsten
<b>Fase 3</b>	<i>Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon og performative audioinstallasjoner?</i>	Feltdagbok, lydlogg og kunstnerisk praksis	Forskning i og gjennom kunsten

## 2.5. Nærmere beskrivelse av metodiske valg i prosjektet

Til nå har vi sett at kunstnerisk utviklingsarbeid skjer i og gjennom praksisen. Her er Borgdorff på linje med både Bolt og Haseman, som begge mener den kunstneriske praksisen er navet i forskningen (Bolt, 2009, s. 4; Haseman, 2006, s. 2). Så hvordan konkret gjennomføres kunstnerisk utviklingsarbeid?

Noen vil argumentere for at kunstnere alltid har drevet med forskning, eller utforskning. I akademisk sammenheng må likevel kunstnerisk utviklingsarbeid anses en ung forskningstradisjon, slik vi så i kapittel 2.1. *Hva er kunstnerisk utviklingsarbeid?*. Det betyr at det ennå ikke er en felles konsensus om hvordan denne forskningen skal gjennomføres og vurderes. Bolt skriver at man fortsatt jobber med å definere sine begreper, metoder og hvordan man skal kunne svare på kritikk (Bolt, 2008, s. 5). Både hun og Borgdorff trekker frem viktigheten av å vise at kunstnerisk utviklingsarbeid kan svare til de klassiske kriteriene til et forskningsparadigme. Jeg vil derfor nå se på hvilken kriterier de stiller og undersøke hvordan mitt prosjekt svarer til disse. Ved å gjøre dette håper jeg å kunne tydelig vise metodene jeg har brukt for å komme frem til funnene jeg har gjort.

Borgdorff mener kunstnerisk utviklingsarbeid kan svare på alle kriteriene som tradisjonelt stilles til forskning i academia. Han oppsummerer oppskriften på hva som er forskning slik:

Research takes place when a person intends to carry out an original study to enhance knowledge and understanding. It begins with questions or issues that are relevant in the research context, and it employs methods that are appropriate to the research and which ensure the validity and reliability of the research findings. An additional requirement is that the research process and the research findings be documented and disseminated in appropriate ways. (Borgdorff, 2011, s. 54)

Borgdorff deler denne oppskriften inn i syv ingredienser som han kaller «intent», «originality», «knowledge and understanding», «questions, issues, problems», «context», «methods» og «documentation, dissemination». Dette ligner de mange metodiske spørsmålene Lise Hovik også trekker frem når hun beskriver metodiske valg i sin doktorgradsavhandling. Hun anbefaler at man blant annet svarer på: Hvorfor gjør jeg dette? Hvordan blir kartet tegnet opp? Hva er spørsmålet/hvor vil jeg? I hvilket landskap beveger jeg meg i? Hvordan dokumenterer jeg det som skjer? (Hovik, 2012, s. 98 - 99). Jeg vil nå forsøke å svare på disse spørsmålene.



### 2.5.1. Intensjon og originalitet

For at noe i det hele tatt skal kunne kalles forskning er det nødvendig at det bidrar til en fordypning eller større forståelse av en disiplin, mener Borgdorff. Det betyr at dersom et kunstnerisk utviklingsprosjekt kun er til nytte for kunstneren som gjennomfører det og ikke har noen betydning i en bredere forskningssammenheng, kan man med rette spørre seg om det kvalifiserer til å være forskning (Borgdorff, 2011, s. 54). Altså, må et kunstnerisk utviklingsprosjekt bidra til noe nytt for andre enn bare den som har utført forskningen. Det må bidra til en utvikling av den kunstneriske praksisen (Borgdorff, 2010, s. 48; Haseman, 2006, s. 3). Lise Hovik skriver at intensjonen må være å forske, ikke kun skape kunst. Derfor må tema, startpunkt, forutsetninger og synsvinkel kartlegges (Hovik, 2014, s. 89). Eller sagt med andre ord: Hvorfor gjør jeg dette?

I dette masterprosjektet har intensjonen vært å undersøke flere temaer. Først og fremst har jeg ønsket å undersøke potensialet for å skape nærværseffekter ved bruk av audioteknologi i scenekunst. Andre temaer har vært barns opplevelse av andre verdenskrig, scenekunst i skolesammenheng. Hvor banebrytende et masterprosjekt forventes å være kan jo diskuteres. Som vist i kapittel 1.2. *Kontekst* er begge tematikkene interessefelt for mange før meg. Likevel vil jeg argumentere for at dette masterprosjektet bidrar til å utforske en måte å bringe historier til livet gjennom nærværseffekter.

### 2.5.2. Kunnskap og forståelse

Hvilken type kunnskap og forståelse kan kunstneriske utviklingsarbeid frembringe? Fordi kunstnerisk utviklingsarbeid er performativt finner man annen type kunnskap enn tradisjonelt i academia. Barbara Bolt bruker teorier om performativitet hentet fra lingvistikken for å forklare dette. Begrepet performativitet ble introdusert av lingvisten J. L. Austin i 1955, og har senere blitt tatt i bruk av kunstverden. Han skilte mellom 'constative' og 'performative' ytringer. På norsk beskrivende og performative. Beskrivende ytringer kan sies å være språket brukt i naturvitenskapelig forskning. Det beskriver fakta i verden (Bolt, 2008, s. 7). En performativ ytring produserer noe i verden. De er en handling. Det klassiske eksemplet på en performativ ytring er dommeren som sier 'Jeg dømmer deg til fengsel'. Denne ytringen er en handling fordi det skjer noe i verden som følge av den. Når vi sier at kunstnerisk utviklingsarbeid er performativt innebærer det at den ikke forsøker å beskrive noe i verden, men at det en handling. «Performativity is not first and foremost about meaning. It's about force and effect.», skriver

Bolt (Bolt, 2008, s. 9). Den beskriver ikke noe, men gjør noe, «This ‘something’ has the power to transform the world.», mener Bolt (Bolt, 2009, s. 8).

Litt mindre komplisert hevder Borgdorff at kunnskapen i kunstnerisk utviklingsarbeid først og fremst er kunnskap ervervet gjennom erfaring. Man søker innsikt fremfor fakta (Borgdorff, 2011, s. 55).

Dette betegner godt kunnskapen og forståelsen som dette masterarbeidet har bragt fram. Som kunstnerisk utviklingsarbeid har arbeidet vært performativt slik Bolt beskriver det. Jeg ønsket å undersøke hvilken effekt ulike virkemidler har hatt på den kunstneriske praksisen. Gjennom dette har jeg forsøkt å forandre og utvikle den kunstneriske praksisen.

### 2.5.3. Forskningsspørsmål og tema

I et kunstnerisk utviklingsarbeid kan det være engasjement og nysgjerrighet for praksisen som er utgangspunktet heller enn en problemstilling (Haseman, 2006, s. 3). Forskeren stuper ut i praksisen og ser hva som dukker opp. Dette utelukker ikke en større vitenskapelig agenda, men kan simpelthen ses som en arbeidsmåte som ikke lar seg begrense av en allerede utmeislet plan (Haseman, 2006, s. 4). Å følge et krav om å starte med et veldefinert spørsmål, temaer og problemer blir helt feil inngang for hvordan denne typen forskning foregår (Borgdorff, 2011, s. 56). Mange vil nok hevde at dette ikke er unikt ved kunstnerisk utviklingsarbeid, og ikke akkurat ukjent i mye kvalitativ forskning. Likefullt er dette et kjennetegn ved kunstnerisk utviklingsarbeid at det ikke er ledet av en hypotese, men av utforskning. En utforskning som springer ut fra intuisjon, gjetninger og antakelser. Borgdorff argumentere med at dette er mest fornuftig ettersom kunstnerisk utviklingsprosjekter ofte utforsker «the often non-conceptual content that is embodied in art, enacted in the creative process or embedded in the transdisciplinary context.» (Borgdorff, 2011, s. 56).

På samme måte som forklart her, har jeg i dette masterprosjektet tatt utgangspunkt i et engasjement for praksisen. Som vist i kapittel 2.3. *Metodereisen* var ikke dette meislet ut i stein ved startdato for prosjektet. Problemstillingen som det praktiske arbeidet har ledet fram til er som følger: *Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom av virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon og performative audioinstallasjoner?*

#### 2.5.4. Kontekst

En forsker må forholde seg til konteksten og forstå hvordan den påvirker arbeidet (Hovik, 2014, s. 89). Borgdorff viser til at et kunstnerisk utviklingsarbeid må forholde seg til flere ulike kontekster i form av å både være et kunstnerisk prosjekt og et forskningsprosjekt. Som kunstnerisk prosjekt skaper konteksten rammen for hvordan vi kan å forstå verket i seg selv. Kunsten finner sin mening i konteksten den befinner seg i (Borgdorff, 2011, s. 56). På denne måten blir konteksten avgjørende for hvordan vi forstår kunsten.

Som forskningsprosjekt er det nødvendig å forholde seg til innvirkningen historie, kultur og en pågående diskurs i kunstfeltet har (Borgdorff, 2011, s. 57). Relevansen av et forskningsprosjekt avgjøres av disse faktorene. Borgdorff skriver at relevansen og nødvendigheten av det forskningen undersøker også defineres av hva som oppleves som relevant innad i fagfeltet (Borgdorff, 2011, s. 56). Hva som anses som viktig og relevant innenfor et fagfelt kan være mer eller mindre tydelig definert. Borgdorff trekker dette fram som et poeng:

This formally invested, or abstractly internalized, normative forum assesses what potential contribution the research will make to the current body of knowledge and understanding, and in what relationship the research stands to other research in the area. (Borgdorff, 2011, s. 57)

Uansett om det er mer eller mindre uttalt hva som er viktig vil det påvirke på hvilken måte forskningen bidrar til feltet det er en del av. Ansvarer ligger på enhver forsker å selv rettferdiggjøre viktigheten av sitt kunstneriske utviklingsarbeid i en akademisk sammenheng (Borgdorff, 2011, s. 57).

Det er tydelig at det er flere kontekster å være bevisst på. I kapittel 1.2. *Kontekst* har jeg forsøkt å tegne et bilde av den kunstneriske og historiske konteksten som omgir dette masterarbeidet. Nå vil jeg se på den forskningsmessige konteksten som angår mitt masterarbeid.

På mitt studieprogram har de aller fleste masterarbeidene mer eller mindre innslag av kunstnerisk forskning. Her er det et stort mangfold i tilnærminger å hente inspirasjon fra. Ved instituttet er det flere tilsatte som driver med kunstnerisk utviklingsarbeid og annen type kunstnerisk forskning. Mimesis Heidi Dahlsveen som er førstelektor i fortellerkunst ved Fakultet for teknologi, kunst og design ved OsloMet lager for tiden en podkastserie om kunstnerisk utviklingsarbeid. Der beskriver hun hva kunstnerisk utviklingsarbeid er og sier «Her er det like mange svar som det er kunstnere tilsatt ved universiteter.» (Dahlsveen, 2020a). Det må også nevnes at hun i samme periode som innspurten av dette prosjektet startet det

kunstneriske utviklingsarbeidet «Mimesis in crisis – the storyteller in representation and presentation – research from the inside» hvor fortellerkunst i podkastformat blir utforsket (Dahlsveen, 2020b).

I 2018 åpnet Kunnskapsdepartementet i 2018 for at man kan ta doktorgrader i kunstnerisk utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018). Etter dette har en rekke utdanningsinstitusjoner i landet opprettet slike doktorgrader, fra Kunsthøgskolen i Oslo og til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Siden 2017 har Kunsthøgskolen i Oslo årlig arrangert konferansen Kunstnerisk forskningsuke hvor de viser frem bredden av kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning ved egen og andre institusjoner (Kunsthøgskolen i Oslo, 2019). Jeg deltok i både 2019 og 2020 og det var spennende å få et innblikk i variasjonen av prosjekter og tilnærminger.

Mitt masterprosjekt inngår i en samtid der det er økende fokus på kunstneriske utviklingsarbeid. Det kan virke som at åpningen for doktorgrader i kunstnerisk utviklingsarbeid har bidratt til et økt fokus på denne typen forskning i Norge. Det må også kunne sies å være et stort mangfold, slik Dahlsveen beskriver. Dermed er det vanskelig å definere konkrete ting som er viktig innad i fagfeltet som Borgdorff etterlyser. Det er en relativt ny forskningstradisjon hvor det ikke er etablert mange konvensjoner. Det er utfordrende, særlig for en masterstudent, samtidig som det gir mulighet til å være med på å definere hvordan feltet utvikler seg. Som student er det interessant å tre inn i denne forskningstradisjonen i en slik tid.

#### 2.5.5. Metoder

I Borgdorffs systematiske gjennomgang av bestanddelene i kunstnerisk utviklingsarbeid har han to hovedpoenger om metoder. Det ene poenget er, som tidligere vist, at forskningen skjer i og gjennom praksis. Borgdorff mener derfor at praksisen også er metoden i kunstnerisk utviklingsarbeid. Samtidig mener han at en metodisk pluralisme også må anses som et komplementerende tilskudd (Borgdorff, 2011, s. 46). Det andre poenget er at kreativt arbeid i sin natur kan være ganske usystematisk og tilfeldig, og dette skaper noen utfordringer når det kommer til metodebruk i kunstnerisk utviklingsarbeid. Borgdorff trekker frem “unsystematic drifting, serendipity, chance inspirations and clues” som en sentral del av arbeidsprosessen (Borgdorff, 2011, s. 57). Det er den kreative prosessen som viser vei. I dette masterarbeidet har praksisen vært kjernen i metoden. I tillegg har jeg benyttet meg av andre forskningsmetoder. Jeg gjorde intervjuer med bådre Ranveig og lærerne, og jeg lagde lydlogger og skrev feltdagbok. Jeg vil nå gå igjennom hvordan jeg behandlet diss.

Intervjuet med Ranveig jobbet jeg med kunstnerisk. I forkant av intervjuet, før prosjektet ble et kunstnerisk utviklingsarbeid, hadde jeg planlagt en innholdsanalyse slik Jacobsens beskriver (Jacobsen, 2015, s. 207 - 222). I det praktiske arbeidet så jeg at det ikke ble en nyttig framgangsmåte. Det ble ikke hensiktsmessig å bruke tradisjonell samfunnsvitenskapelig metoder for å analysere lengre. Materialet skulle først og fremst brukes kunstnerisk. Jeg lot derfor praksisen lede veien. Dette er i tråd med hvordan Borgdorff og Haseman beskriver kunstnerisk utviklingsarbeid. Den kunstneriske praksisen skal være førende for alle valg gjort i forskningen (Borgdorff, 2011, s. 48; Haseman, 2006, s. 4).

Samtalene med lærerne inngikk i et forskningsdesign som endret seg underveis. Først hadde jeg tenkt å gjennomføre og behandle dem som på tradisjonelt vis i kvalitativ forskning. Dette gikk jeg bort fra etter at jeg valgte å gjøre et kunstnerisk utviklingsarbeid. De samtalene jeg gjennomførte gikk da over til å være mye løsere i formen. Gjennom disse intervjuene lærte jeg mye. Blant annet om hvilken aldersgruppe forestillingen egnet seg for, hvilke virkemidler jeg kunne bruker mer, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.2.3. «*I sin egen lille verden*» og hvilken varsomhet jeg måtte utvise, som jeg vil se nærmere på i kapittel 5.2.2. *Hadde de en vei ut?*. Det jeg lærte fra disse samtalene tok jeg direkte inn i den kunstneriske praksisen. Det sentrale var ikke å analysere samtalene med lærerne i etterkant, men å kunne anvende dem underveis.

Derimot var feltdagbok og lydlogg viktige metoder både for å komme videre i den kunstneriske praksisen, men også for å dokumentere den. Lydloggen er et eksempel på det Borgdorff omtaler som «*chance inspiration*». Etter en telefonsamtale med en medstudent like etter de første visningene av arbeidet innså jeg at samtalen var en mye bedre beskrivelse av praksisen enn den jeg klarte å notere i feltdagboken. Som beskrevet i kapittel 2.3. *Metodereisen* hadde lydloggene hadde en løsere form enn feltdagboken.

Som en metode for å komme videre i den kunstneriske praksisen hjalp lydloggene og feltdagboken meg å formulere og synliggjøre erfaringene. Slik ble det lettere å anvende dem i den videre praksisen. I oppgaven står de transkribert slik jeg pleier å transkribere lyd til podkast. Det jeg sier står i kursiv, det noen andre sier er ikke formatert.

Til den skriftlige refleksjonen har jeg transkribert lydloggene og trukket dem inn for å beskrive praksisen. Særlig har jeg ønsket at de skal bidra til å synliggjøre de emosjonelle delene ved forskningen. Jeg ønsket å vise hvordan også dette hadde en innvirkning på valg gjort i den kunstneriske praksisen. I ettertid ser jeg at det kanskje kunne vært en fordel å gjøre en systematisk analyse av lydloggene og feltdagboka. Kanskje kunne jeg oppdaget noe nytt som jeg kunne trukket inn i denne refleksjonen.

Det kan sies å synliggjøre en svakhet ved den usystematiske flyten som kan prege et kunstnerisk utviklingsarbeid (Borgdorff, 2011, s. 57). Lydlogger var noe jeg kom på i farta at jeg ville gjøre. Muligens kunne det vært en fordel om jeg hadde hatt en større bevissthet rundt dette, og denne refleksjonen er noe jeg vil ta med meg i fremtidige prosjekter.

#### 2.5.6. Dokumentasjon og formidling

Kunstnerisk utviklingsarbeid står som sagt med en fot i to leirer. Den ene foten i akademisk og den andre i kunstverden. Når det kommer til dokumentering og formidling av funn som gjøres i et kunstnerisk utviklingsarbeid må det tilfredsstillende kravene i begge leirene, mener Borgdorff (Borgdorff, 2011, s. 58). Forskningen skjer gjennom praksisen, derfor kan det hende at det er gjennom praksisen at forskningsfunn og erfaringer best kan uttrykkes. Dette utfordrer akademias tradisjoner for rapportering gjennom tall og tekst. Haseman mener at konsekvensen av rapporteringsformen i kunstnerisk utviklingsarbeid er at de som skal vurdere forskningen funnene må ha en direkte opplevelse av dem, gjennom for eksempel tilstedeværelse under en performance eller opptak av dette (Haseman, 2006, s. 4). Det vil nok være en fordel når det kommer til dette oppgaven ettersom vi har en 3-delt eksamen. I forkant av denne skriftlige refleksjonen har jeg gjennomført en praktisk og en muntlig eksamen.

Hovik mener at kunnskapens språk ikke kan begrenses til én skriftlig sjanger når det handler om kunst (Hovik, 2014, s. 12). Borgdorff mener at former for rapportering som står nærme den kunstneriske praksisen i prosjektet kan stå sammen med et akademisk skriftlig arbeid. Han foreslår tre mulig ruter når man skal skrive om et kunstnerisk utviklingsarbeid. Den ene veien kan være å beskrive hele prosessen for å tydeliggjøre hvordan ulike resultat ble oppnådd. Den andre kan være å i større grad fortolke funnene som forskningen har generert. En tredje vei kan være et skriftlig arbeid som står sammen med det kunstneriske arbeidet slik at verket kan snakke for seg selv. Her vil man forsøke å skape en “emulation or imitation of, or an allusion to, the non-conceptual content embodied in the art.” (Borgdorff, 2011, s. 58).

Som en god metodisk pluralist har jeg valgt å plukke litt fra alle disse måtene. På samme måte som Hovik holder jeg meg ikke strengt innenfor en akademisk skriftlig sjanger. Gjennom denne skriftlige refleksjonen vil jeg forsøke å beskrive hele prosessen og tydeliggjøre hvordan ulike resultater ble oppnådd. Funnene jeg har gjort vil jeg fortolke i forhold til utvalgt teori. I tillegg vil jeg undersøke hvordan noe av det kunstneriske arbeidet kan stå sammen med det skriftlige. På bloggen til OsloMet Storbyuniversitetet presenteres alle masterarbeid fullført ved Estetiske fag i 2020. Der vil man kunne finne en lydfil som presenterer dette prosjektet.

Formålet med den er hverken å tolke det kunstneriske verket eller å gjøre rede for den kunstneriske prosessen. Jeg ønsker heller å undersøke og vise frem noe av den kunstneriske praksisen som ikke kan formidles gjennom et skriftlig akademisk språk. Det Borgdorff kaller det ikke-konseptuelle innholdet legemliggjort i kunsten. I dette tilfellet: nærværeffektene i forestillingen. Når denne oppgaven leveres er bloggsiden ennå under utarbeidelse, men med litt flaks er dette en fungerende link: <https://uni.oslomet.no/mest2020/hjem/drama-og-teaterkommunikasjon/hanne-kjaerland-olsen/>

## 2.6. Sammendrag

Jeg har nå beskrevet hvordan dette masterarbeidet kan beskrives som et kunstnerisk utviklingsarbeid. Som vi har sett har det å definere et forskningsprosjekt som et kunstnerisk utviklingsarbeid har betydning for hvilke begreper som bør brukes. Fordi forskningen skjer på en annen måte en kvantitativ og kvalitativ forskning er det nødvendig å bruke andre begreper for å beskrive den.

En konsekvens er at jeg har valgt å ikke bruke begrepet empiri. Empiri er informasjon om virkeligheten som innhentes gjennom bruk av vitenskapelige metoder (Jacobsen, 2015, s. 13). Men jeg har ikke innhentet informasjon *om* virkeligheten. Som Bolt beskriver er kunstnerisk utviklingsarbeid performativ og ikke beskrivende. Til forskjell fra den beskrivende forskningen forsøker ikke performativ forskning å si noe om noe i verden, men å gjøre noe i verden. Jeg har ikke forsket *på* kunsten, men *i* og *gjennom* den. Derfor vil jeg i stedet for empiri bruke samme begrep som Hovik bruker i sin avhandling, nemlig kunstpraksis (Hovik, 2014).

Videre velger jeg å kalle dette skriftlige arbeidet for en eksplisitt refleksjon, slik Jørgensenutvalget beskriver det. På samme måte som både Bolt, Borgdorff og Haseman beskriver vil funnene i kunstnerisk utviklingsarbeid ha mulighet til å fremstilles på en annen måte en i tradisjonell forskning. Iblant vil det kanskje også være nødvendig å bruke andre fremstillingsformer enn akademisk skriftlig arbeid for å klare å beskrive å vise frem funnene. Derfor har jeg valgt å utforske mulighetene for den eksplisitte refleksjonen. Både gjennom å ta i bruk et annet språk enn det tradisjonelt akademiske til å beskrive den kunstneriske praksisen, og gjennom lyd tilgjengelig på OsloMets blogg.

## 3.0. Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene i dette masterarbeidet. Først vil jeg se på teori om nærværeffekter og deretter på teori knyttet til podkast- og radioproduksjon.

### 3.1. Nærværseffekter

Begrepet nærvær har lenge vært viktig i scenekunstheltet, både i faglitteratur og i praksisen. Nærvær har blitt brukt i scenekunstheltet på ulike måter siden 1950-tallet skriver Gabriella Giannachi, Nick Kaye og Michael Shanks i forordet til boka *Archaeologies of Presence. Art, performance and the persistence of being* (2012). Begrepet nærværseffekter, som jeg undersøker i denne oppgaven, har røtter til blant annet denne diskursen i scenekunstheltet. Begrepet er skapt av den amerikanske litteraturviteren og filosofen Hans Ulrich Gumbrecht. Nærvær kan være vanskelig å beskrive så for å gjøre det mer håndgripelig foreslår Gumbrecht å snakke om effektene som oppstår, altså nærværseffekter. Effekter som er usynlige for øyet, men like fullt er tilstede.

I artikkelen *How to define presence effects* skriver Josette Féral (2012) om nærværseffekter i Janet Cardiffs arbeider. Først noen ord om Janet Cardiff. Cardiff er en kanadisk kunstner som jobber med lyd, ofte sammen med sin partner George Bures Miller. De to verkene som Féral bruker som eksempel er *The Fourty Part Motet* og *The Paradise Institute*, begge skapt i 2001. I det *The Fourty Part Motet* kommer publikum inn i et rom der flere høyttalere står vendt innover i en sirkel. Gjennom høyttalerne hører man et stort kor fremføre et komplekst musikkstykke. Måten lyden er tatt opp og spilles av på skaper en illusjon av at koret er tilstede i rommet. Går du inntil en av høyttalerne vil du tydelig høre stemmene til en enkeltperson i koret. I *The Paradise Institute* kommer publikum inn i et lite rom med to seterader foran en stor skjerm. De får hodetelefoner, setter seg ned og følger med på skjermen. Lyd som høres i hodetelefonene er både fra det som skjer på skjermen, men også lyd som skaper en illusjon av at det sitter personer bak og vedsiden av dem på seteradene. Féral undersøker i sin artikkel hvordan Cardiff skaper nærværseffekter i disse verkene. Når jeg i min kunstneriske praksis også har brukt lyd for å skape nærværseffekter er dette et relevant eksempel å se nærmere på. Jeg vil først se på hva nærværseffekter er og deretter hvordan de skapes.

Féral mener nærvær kan forstås på tre måter. Den første er den mest grunnleggende; nærvær er det vi opplever når en annen person er tilstede. Det andre nivået handler om *kvaliteten* av nærværet. Vi går da fra verbet “å være tilstede” til verbet “å ha tilstedeværelse”. Et begrep ofte brukt om skuespillerteknikk. Man kan diskutere om skuespilleren har tilstedeværelse eller ikke. Det tredje nivået handler om *opplevelsen* av nærvær. Et inntrykk av at noen er tilstede selv om ingen er det. Dette kalles nærværseffekter. Féral mener nærværseffekter skapes ved å stimulere de samme følelsene og sansene som vi opplever når noen/noe faktisk er tilstede. Altså, hvis jeg ønsker å skape nærværseffekter må jeg forsøke å skape de samme sanselige opplevelsene som oppstår når Ranveig faktisk er tilstede for å fortelle sin historie.



Nærværseffekter kan beskrives som en opplevelse av at en kropp eller et objekt er tilstede i samme tid og rom som oss selv, til tross for at vi vet at det faktisk ikke er det (Féral, 2012, s. 30).

For å kunne analysere forholdene som muliggjør at nærværseffekter skapes, er det nødvendig å først ta stilling til hvordan vi oppfatter og opplever nærvær. Féral mener den enkleste måten å forstå nærvær på er ved å se det i kontrast til fravær. Nærvær er det som er her, det som ikke er fraværende. Det som er nærværende i subjektets tid og rom. Det handler om fysisk tilstedeværelse (Féral., 2012, s. 31).

Vi kan også snakke om mental tilstedeværelse. Féral siterer Jean-Louis Weissberg som mener at “‘mental spaces’ are multiple. Their topo-chronologies cannot be described. One is never where and when one believes he is.” (Féral, 2012, s. 31). Du kan være fysisk tilstede uten å være det mentalt. Ganske gjenkjennelig for en masterstudent. Jeg sitter på biblioteket på OsloMet med dataen foran meg og skriver masteroppgaven. Samtidig er jeg tilstede i forestillingen jeg skriver om, jeg er tilstede på veiledninger, jeg er tilstede på utspørringen av den praktiske eksamenen. Plutselig er jeg tilstede på et juleshow jeg måtte trekke meg fra midt i spilleperioden og ser den hendelsen i et helt nytt lys. Féral skriver videre at Weissberg mener vi er på en kontinuerlig reise i oss selv, spesielt når vi ikke er i bevegelse, men hviler (Féral, 2012, s. 31). Jeg kikker opp fra skjermen. Alle som sitter rolig på stolene sine i lesesalen på biblioteket er fysisk tilstede her, men samtidig tilstede mange andre steder. Kanskje er de først og fremst tilstede andre steder.

Nærvær kan oppleves sterkest når det oppstår eller når det forsvinner, mener Féral (Féral, 2012, s. 32). Når jeg etter to lange måneder med nedstengte barnehager og kontorer under koronavirus-pandemien hadde vært hjemme med familien min hver eneste dag, følte jeg sterkest på deres nærvær når jeg plutselig en dag var hjemme alene.

Det er disse opplevelsene av nærvær som vi forsøker å skape når vi jobber med nærværseffekter. Vi skal ikke undersøke kvaliteten på nærværseffektene som skapes. Vi er ute etter å forstå hvilke teknikker kunstneren bruker for å etablere forholdene som muliggjør at nærværseffekter oppstår (Féral, 2012, s. 30 – 31).

Jeg vil trekke frem fire forhold som Féral finner ved Cardiffs verker som sier noe om hvordan nærværseffekter skapes. Det er fordi verket har høy lyd kvalitet, fordi publikum vet at de lures, fordi det knytter seg til minnene våre og fordi sansene våre settes i spill (Féral, 2012, s. 39 – 41). Jeg vil nå se nærmere på disse fire forholdene.

**1. Lyd av høy kvalitet:** Féral mener at den høye kvaliteten på lyden i Cardiffs verker bidrar til å skape nærværseffekter. Cardiff bruker det som kalles binaural lyd, også kalt

tredimensjonal lyd. Dette er lyd som er tatt opp på en spesiell måte. Bittesmå mikrofoner plasseres i øret på en person eller et dukkehode. Når man tar opp lyden med mikrofonene plassert slik gir opptaket en meget realistisk gjengivelse. I tillegg lager man mange lag med lyd for å skape komplekse omgivelser og romlighet for lytteren. Jeg har ikke brukt binaural lyd i mitt masterarbeid. Spørsmålet er kanskje om man kan få noen av de samme effektene som Cardiff får med opptak gjort med en vanlig mikrofon, samtidig som man jobber for en høy kvalitet på lyden. Gjennom høy kvalitet på lyden skaper Cardiff omgivelser som tilskueren lett kan hengi seg i (Féral, 2012, s. 42). På denne måten demonstrerer hun hvordan vi ikke bare hører med ørene våre, men med hele kroppen, mener Féral. Gjennom ørene våre vekkes en usynlig verden til liv. En verden som er mer virkelig enn virkeligheten (Féral, 2012, s. 42). Fordi lyden skaper et overbevisende univers kan publikum tre inn i det. Binaural lyd kan kanskje forsterke denne effekten, men det er ikke nødvendigvis essensielt fordi binaural lyd ikke er den eneste måten å skape lyd som lytteren kan hengi seg i. I mitt arbeid har det derfor vært viktig å jobbe grundig med lyden for å legge til rette for at nærværseffekter kan oppstå.

**2. Publikum vet at de lures:** Et annet forhold som skaper nærværseffekter er det faktum at publikum vet at de lures. I Cardiffs verker kan vi tydelig høre karakterene rundt oss. Vi kan oppleve deres nærvær. Samtidig ser vi med øynene at de ikke er der. Karakterene vi hører er fraværende (Féral, 2012, s. 35). Tilskueren føler at hen er på et sted til tross for at hun godt vet at hun ikke er det. Hun hører og ser ting som om de er tilstede, selv om hun ser at de faktisk ikke er det (Féral, 2012, s. 39). Det skapes en dissosiasjon mellom hørselen og synet. Nærværseffektene springer ut fra en slik dissosiasjon (Féral, 2012, s. 40). Dette er relevant fordi det samme skjer i mitt masterarbeid. Elevene kan høre karakteren i hodetelefonene, men ikke se dem. Vi later som om vi er soldater som marsjerer, men elevene vet godt at vi er i klasserommet.

**3. Aktiviserer minner og erfaringer:** Et tredje forhold jeg vil trekke frem hvordan tidligere erfaringer og minner spiller inn når man vil skape nærværseffekter. Hvordan vi opplever verden er knyttet til våre tidligere erfaringer. Etter en svingom innom sosialkonstruktivisme i starten av prosjektet kan jeg nikke til teoretikere fra dette feltet. Vi forstår nye opplevelser ut fra våre tidligere erfaringer. Når vi eksperimenterer med nærværseffekter blir derfor vår forforståelse viktig. Vi forsøker å skape en resonans med tidligere erfaringer og minner.

It becomes clear that presence effects call upon memory and are connected to the different modalities of representation that authorize the operation of recognition in the absence of the object. (Féral, 2012, s. 43)

Féral skriver at det er tydelig at nærværseffekter er avhengig av minner.

In order to perceive, one has to find in ones memory a concordance between the sounds one hears and an image, a prepresentation. This representation proceeds through thought. (Féral, 2012, s. 41)

Når vi ønsker at publikum skal gjenkjenne et noe som er fraværende må de ha en forståelse av hva det er fra tidligere. Det kan være grunn til å tro at mange av elevene ikke har noen forforståelse om mange av elementene i forestillingen. Kanskje har de aldri hørt en flyalarm tidligere. Når de hører lyden av denne vil kanskje andre minner vekkes og skape helt andre bilder enn det jeg er ute etter. Når de derimot hører rautet fra en ku kan man kanskje anta at de allerede har mange tanker og minner knyttet til hvordan en ku er. Kanskje har de møtt en ku. Klappet den på den varme pelsen eller matet dem og kjent den myke fuktige mulen mot hånda. Samtidig må vi også ta med oss at vi ikke har noe garanti for hvilke minner som vekkes opp hos lytteren. En som har opplevd brann har andre assosiasjoner til en flyalarm. Dette vil jeg komme tilbake til i refleksjonen.

**4. Spill på og mellom sansene:** Dette peker videre på at et spill på og mellom sansene våre er avgjørende for å skape nærværseffekter. Dette er det fjerde forholdet jeg vil trekke fram. Ved å høre at det kommer en person og setter seg bak oss i kinosalen, kan vi også se det for oss. Slik aktiviseres vår indre verden (Féral, 2012, s. 42). Man skulle kanskje derfor tro at hørselen var den viktigste sansen for å skape nærværseffekter i en lydinstallasjon, men Féral peker på synet (Féral, 2012, s. 45). Synet forteller oss hva som faktisk er der og hva som er en illusjon skapt av lydene. Slik er det synet som forteller oss om det vi opplever er et faktisk nærvær eller en nærværseffekt. Det oppstår et samspill mellom våre ytre omgivelser og vårt indre univers, mener Féral (Féral, 2012, s. 42). Sansene våre blir skjerpet, vi blir årvåken og på vakt. Hva skjer med meg og hva skjer egentlig ikke med meg? Samtidig blir vi mer selvbevisste. Dette fremkaller en intens følelse av å være i live for tilskuere, mener Féral (Féral, 2012, s. 42). Her må jeg komme med en liten innvending til Féral. Det er ikke bare synet som forteller oss hvor vi er. Hadde det vært en blind eller svaksynt elev i klassene hvor jeg spilte forestillingen vil jeg tro de utmerket godt hadde kunne sanset at de fortsatt var i klasserommet. Du kan både lukte og føle at du ikke er i Kåfjord i 1945, men i et klasserom i 2018. Slik er også det sanselige av relevans å undersøke i mitt arbeid.

### 3.1.1. Nærværseffekter og sanselig erfaring

Som vi nå har sett er det sanselige viktig for å kunne skape nærværseffekter. For å utfylle dette perspektivet vil jeg se på hvordan dette henger sammen med teorier om sanselig erkjennelse. Den tyske filosofen Alexander Baumgarten regnes ofte som skaperen av vitenskapen om estetikk ved utgivelsen av *Aesthetica* i 1750. Baumgarten definerer estetikk som vitenskapen om den sanselige erkjennelse (Bale & Bø-Rygg, 2009, s. 11). I årene etter havnet denne forståelsen i skyggen av Immanuel Kants definering av estetikk som en måte å bruke dømmekraften på. Estetikk ble en smaksdom (Bale & Bø-Rygg, 2009, s. 11). De siste tiårene har blant annet Gernot Böhme bidratt til at Baumgartens fokus på det sanselige igjen har fått en plass i estetikken.

Enhver er i besittelse av sanselig erkjennelse, hevder Baumgarten. Sanselig erkjennelse kan ses som en motsats til det intellektuelle og rasjonell kunnskap. Baumgarten mener at sanselig erkjennelse er basisen for den tydelige erkjennelsen (Bale & Bø-Rygg, 2009, s. 522). Jeg tolker dette slik at sanselig erkjennelse er nødvendig for ny innsikt og kunnskap. Altså, elevene som lytter til Ranveigs historier om andre verdenskrig også får en sanselig opplevelse av dette som bidrar dette til en større forståelse.

Samtidig mener Baumgarten at den sanselige erkjennelsen ikke skal behøve å bli overført til noe annet. «Sanselig erkjennelse har sin egen form for fullkommenhet. Den består ikke i analytisk gjennomskiktighet – dens navn er *skjønnhet*.» (Bale & Bø-Rygg, 2009, s. 523). Slik jeg forstår dette betyr det at målet ikke er en større innsikt eller kunnskap, men en sanselig opplevelse i seg selv. Målet er sanselig erkjennelse i seg selv. Slik jeg forstår Féral's beskrivelse av nærværseffekter er dette også et mål her. For å skape nærværseffekter må man legge til rette for sanselig erkjennelse.

Som vi har sett er en sanselig opplevelse avgjørende for at nærværseffekter skal kunne oppstå. For å oppnå nærværseffekter må vi bedra sansene. Intellektet forteller oss at det vi hører ikke er der, men sansene våre insisterer på det likevel. Derfor er det ytterst viktig at verket gir en sanselig opplevelse. Målet er å skape en sanselig erkjennelse av noe som ikke er der. Slik er også nærværseffekter også koblet til det ikke-konseptuelle og ikke-intellektuelle

## **3.2. Teorier om podkast- og radioproduksjon**

Som tidligere nevnt er lyd av høy kvalitet ett av forholdene som må være tilstede for å kunne skape nærværseffekter i en forestilling som tar i bruk audio. Jeg vil derfor se nærmere på fagfeltet podkast- og radioproduksjon. Et fagfelt spesialisert på å fortelle historier gjennom et

audioformat. For å undersøke hvilke virkemidler som brukes vil jeg se på helt konkrete teorier om hvordan man produserer fortellinger for audio. Jeg har sett til *Hør og se: en håndbok i bildeskapende radio* (2006) av Berit Hedemann og *Out on the Wire: The Storytelling Secrets of the New Masters of Radio* (2015) av Jessica Abel. Begge disse er håndbøker som bruker konkrete eksempler på hvordan man går frem i radio- og podkastproduksjon. Hedemann skriver om *Radiodokumentaren* som hun har vært med og utviklet. Dette er både navnet på en sjanger innen radiofaget, men også navnet på et NRK-program. *Radiodokumentaren* har gått på NRK siden 1996 og redaksjonen har siden den gang vunnet 28 internasjonale gullmedaljer (Hedemann, 2006, s. 11; Wikipedia, 2020). Abel har intervjuet flere produsenter bak anerkjente amerikanske podkaster om deres arbeidsprosess. For å gjøre denne teksten oversiktlig har jeg forsøkt å bruke de samme personene Abel henviser til flere ganger. I hovedsak Ira Glass, hjernen bak podkasten *This American Life*, som han har vært programleder for siden oppstart i 1995. Redaksjonen bak *This American Life* er utvilsomt vært pionerer og blant de blant de største i sjangeren med over 3 millioner lyttere til hver episode (*This American Life*, u.å.). I tillegg viser Abel til Jad Abumrad, programleder og produsent for *Radiolab*, en svært anerkjent podkast hvor musikk og lydeffekter er sentrale virkemidler.

Aller først, hva kjennetegner den sjangeren som Hedemann og Abel beskriver? Hedemann skriver at en radiodokumentar skal beskrive viktige fenomener i samfunnet eller menneskelivet og at den må berøre. Virkeligheten blir brukt som «råmateriale», fortellerteknikker fra fiksjonen og de virkemidlene radiomediet byr på tas i bruk (Hedemann, 2006, s. 11). Hedemann skriver «Hele denne boka er basert på en påstand: Når vi hører radio, så ser vi for oss en film på vår indre «skjerm» (Hedemann, 2006, s. 16). Dette må kunne sies å ha likheter med den indre verden som Féral beskriver at kommer i spill når vi bruker nærværeffekter (Féral, 2012, s. 42).

Det finnes mange forskjellige sjangre innen podkast. Den Abel beskriver har røtter i narrativ journalistikk. Eksempler på denne formen for journalistikk er *This American Life*, *Radiolab* og *Serial* for å nevne noen. Fellestrekk ved alle disse er at de stiller store spørsmål, skildrer medrivende karakterer, bruker historier fra virkeligheten, fortellergrep fra fiksjonen og lyden brukes som et sentralt fortellerverktøy (Abel, 2015, s. 42 – 43). Som vi ser er det mange av de samme trekkene som for radiodokumentaren. Fordi disse sjangrene er så like vil jeg derfor se dem under ett. Jeg vil nå se nærmere på noen ulike teknikker de bruker i produksjonsprosessen.

### 3.2.1. Å velge sound: musikk og lydeffekter

Vi starter med det Abel kaller *sound*-en. Det Hedemann enkelt og greit kaller lyden. Med dette viser de begge til all den lydbruken lagt på i ettertid som inngår som virkemidler for å fortelle historien. Dette er både musikk og lydeffekter og er viktige elementer i begge sjangrene (Abel, 2015, s. 148; Hedemann, 2006, s. 61). Dette skiller dem fra for eksempel tradisjonell radiojournalistikk hvor man kun bruker lyden som er tatt. Abel skriver at lydeffekter og musikk brukes til å strukturere scener, til å fremheve det som er uttalt eller forsterke en hendelse. (Abel, 2015, s. 148). “Music and sound are powerful emotional tools. They put you inside the point of view of a character as strongly as any narrative one could write.”, er Abels påstand (Abel, 2015, s. 155). Det er derfor viktig med et bevisst forhold til hvordan det brukes.

La oss først se på hva Hedemann og Abel skriver om musikkbruk. Hedemann trekker fram at musikk må spille på lag med som sies. Det kan være et verktøy for å styre den følelsesmessige delen av opplevelsen, skape framdrift eller gi lytteren en mulighet til å bli revet med (Hedemann, 2005, s. 63). Til en viss grad finner Abel en annen holdning hos sine informanter. Abumrad fra *Radiolab* mener det er viktig å eksperimentere med musikkbruken i redigeringsprosessen. Ved å bruke musikk som *ikke* spiller på lag med det som sies, kan man oppdage nye følelser, ideer og meninger i lydopptaket. Målet er å forsterke disse for lytteren mener han. «I do feel like people want to be told what’s important. And music can do that really well.», begrunner Abumrad (Abel, 2015, s. 164). Samtidig maner han til en viss varsomhet i bruk av musikk fordi det er et så effektivt virkemiddel. Det er en balansegang mellom å forsterke de øyeblikkene, følelsene, ideene eller meningene som trekker lytteren inn i historien, og å putte øyeblikkene, følelsene, ideene eller meningene på steroider slik at helheten ødelegges og lytteren tas ut av opplevelsen (Abel, 2015, s. 164 – 165).

Å skape pauser er et eksempel på hvordan musikk kan bruke for å skape de ovennevnte effektene. Glass poengterer at det er viktig å skape pauser i historiefortellingen. En pause fra fortellerstemmer, intervjuobjekter og lydeffekter. Det skaper rom for at lytteren kan la en hendelse eller ny ide få synke inn. Men stillhet er en utfordring når man lager podkast eller radio. Det tar ikke mange sekunder før lytteren begynner å lure på om avspillingen har stoppet eller om det er noe i veien med avspillingsapparatet. Er man ute etter å skape nærværseffekter er det svært lite ønskelig. Glass argumenterer derfor for at slike pauser må fylles med musikk. «Often the main thing that music is doing is just holding the space, and letting the moment live for another three or four seconds”, begrunner han (Abel, 2015, s. 152). Musikk gir lytteren noen

ekstra sekunder til å la et poeng eller en hendelse synke inn. Kun noen ekstra sekunder kan utgjøre et hav av forskjell, ifølge Glass.

Om lydeffekter skriver Hedemann at dette er all tilført lyd som ikke var en naturlig del av opptaket. Her er man ute etter å bruke lyder som kan brukes som selvstendig fortellende elementer. Gjennom kreativ lydbruk kan man bygge forventninger og forsterke ulike følelser (Hedemann, 2005, s. 63).

Et eksempel er at lydeffekter brukes for å skape stemning (Abel, 2015, s. 151). I podkastenes verden er *Snap Judgement* blant de fremste på dette. Abel intervjuer to av produsentene bak denne podkasten, Mark Ristich og Pat Mesiti-Miller, som forklarer hvordan de går frem. Ristich påpeker at det er de små detaljene som drar lytteren inn. Akkurat den riktige lyden av is som drønner i kulda kan fortelle lytteren hvor isende kaldt det er (Abel, 2015, s. 161). I følge Mesiti-Miller kan lydeffekter brukes for å bygge et bilde, «So maybe it helps people to subliminally understand the story?», spør han (Abel, 2015, s. 163).

En klok og kreativ bruk av lydeffekter og musikk kan ha mange effekter som styrker muligheten for å skape nærværseffekter. Det kan brukes til å bygge forventninger eller til å understreke aspekter ved fortellingen. Det kan dra lytteren inn snakke til underbevisstheten. Samtidig må man være obs på at dette er kraftige virkemidler. Tar du en overdose kan det ha motsatt hensikt. Hvem har vel ikke opplevd å se en film med alt for insisterende strykere på triste stunder og bli tatt helt ut av opplevelsen? Ved bruk av musikk og lydeffekter kan man både skap nærværseffekter og ødelegge dem.

### 3.2.2. Å skape bilder i opptaket

Paradoksalt nok har både Hedemann og Abel et stort fokus på bilder. Å lage radio er å skape en film på lytterens indre skjerm, skriver Hedemann (Hedemann, 2006, s. 30). Eller som Ira Glass sier til Abel «Radio is a very visual medium.» (Abel, 2015, s.8). Ved å ta i bruk radiomediets ulike virkemidler forsøker de å få lytteren til å se for seg noe. Og nettopp det å få lytteren til å se for seg noe er akkurat det jeg er ute etter. For å skape nærværseffekter er dette avgjørende. Vi må vekke en usynlig verden til liv. Lytteren må kunne se og høre ting som om de faktisk er tilstede (Féral, 2012, s. 42). Jeg vil derfor nå se på noen av virkemidlene de bruker for å skape gode lydbilder i opptakssituasjoner.

Hvordan man holder mikrofonen når man gjør opptak er grunnleggende for hvilke bilder som skapes for lytteren. Hedemann hevder at det å beherske og forstå hvordan bildeutsnittene skapes er noe av det viktigste for en radioskaper (Hedemann, 2006, s. 39). Hun deler radiobilder

opp i fire grunnleggende utsnitt: det ultranære, det halv nære, halvtotalbilder og totalbilder. Kort forklart er snittene slik:

Hensikten med totalbildet er å gi lytteren et overblikk over scenen som utspiller seg. Er det på en bondegård, i skjærgården eller i på et kjøkken? Hedemann sidestiller totalbildet med kontentum (Hedemann, 2006, s. 50). Kontentum er lyden du hører som sier noe om hvor vi er. Det kan være lyden av mennesker som går, trillekofferter som ruller mot asfalten og tog på vei til perrongen som forteller oss at vi er på en togstasjon eller summingen fra et aircondition-anlegg og knattring på tastatur som forteller oss at vi er på et kontor. For å skape et totalbilde plasseres mikrofonen slik at den klarer å ta opp mest mulig forskjellig lyd fra omgivelsene. Hedemann understreker at totalbildene blir mer interessante hvis enkelte lyder kommer i forgrunnen og skaper fokus.

I halvtotalbildet er mikrofonen plassert cirka 50 cm fra munnen til den som snakker. Dette lydbildet blir slik du opplever en oppleser fra Dagsrevyen, fra brystet og opp. (Hedemann, 2006, s. 48). Formålet med dette utsnittet er å skape distanse.

I nærbildet er mikrofonen maks 15 centimeter fra munnen til den som snakker. Dette vil gi en mer intim opplevelse enn halvtotalbildet og aktivisere følelser hos lytteren, men det er det ultranære bildet som er mest intimt (Hedemann, 2006, s. 47).

Det ultranære bildet skapes ved at mikrofonen holdes maks 5 centimeter fra munnen til den som snakker. Alle smatt, kremt og pust vil bli komme med og bli forstørret. Andre lyder enn stemmen vil virke fjerne eller bli helt uhørlig. Hedemann mener at det ultranære bildet lar lytteren tydeligst høre hva den personen som snakker føler rundt det hun snakker om. Hedemann mener også at lytteren vil oppleve personen som hovedpersonen (Hedemann, 2006, s. 45). Skal man rangere bildeutsnittene på en skala fra mest til minst emosjonell virkning kommer det ultranære bildet først og totalbildet sist.

Jad Abumrad trekker også frem viktigheten av plassering av mikrofon under et intervju. Når han her snakker om 'characters' kan vi på norsk forstå dette som intervjuobjekt.

When you're working with characters, you don't want to stand across the street from them and hold your nose. You get really smelly up close and smell the heat of their breath. You want to be inside their head, forcing their perspective on other people. (Abel, 2015, s. 83)

Ved å ha mikrofonen tett på intervjuobjektet er målet å komme inn i hodet på deres. Hvordan både Hedemann og Abumrad omtaler fordelene ved å holde mikrofonen svært nært intervjuobjektets munn har likheter med hvordan Féral beskriver nærværeffekter. Riktig mikrofonbruk kan altså i seg selv skape nærværeffekter.



Dette med å komme inn i hodet på intervjuobjektet er sentralt, mener Abumrad. Det er nødvendig for at vi skal kunne identifisere oss med dem, for at vi skal oppleve fortellingen som om vi selv er tilstede i den. Derfor fungerer det når Ranveig henviser til konkrete steder, som når sier «det var rett oppå haugen her», som jeg vil komme tilbake til senere. Det holder ikke å beskrive det karakteren føler, lytteren må selv kunne føle det (Abel, 2015, s. 84). «Done right, it's like you're looking through the eyes of the teller.» (Abel, 2015. s. 84).

En annen faktor som kan bidra til at vi «kommer inn i hodet» på intervjuobjektet er at de er gode fortellere. Det holder ikke at de har en fantastisk historie å fortelle. Du trenger personer som kan fortelle disse historien slik at vi kommer inn i hodet deres og ser den gjennom deres øyne. Ranveig hadde god trening i å fortelle sin historie, og effektene av dette vil jeg komme tilbake til i refleksjonen.

Abumrad beskriver et intervju med en forsker ved navn Steve hvor de klarte å finne et slikt øyeblikk. Steve forsket på hvordan en type ildfluer iblant kan begynne å blinke i takt om natten. Han begynte å fortelle om da han selv hadde opplevd det. Steve lente seg inn mot mikrofonen, beskrev omgivelsene og lydene og etterlignet lydene selv. Han fortalt med innlevelse og engasjement. Det er øyeblikk som dette Abumrad er ute etter:

That moment of tape of Steve was a moment when you were in his head, you were in his mind. You were: oh yeah, he's feeling it... I'm feeling it because he's feeling it. And you are in there, and the distance has been obliterated. That's always the moment that you want. (Abel, 2015, s. 94)

Ved å høre at personen som forteller er tilstede i det de forteller om, blir du også tilstede i deres fortelling. Abumrad forsøker å knuse distansen for å oppnå denne effekten. Også her kan vi se likheter med hvordan Féral beskriver nærværseffekter. Man kan se det slik at det er når distansen blir borte at nærværseffekter kan oppstå.

Vi må indentifisere oss med den som forteller og fjerne distansen for å kunne tre inn i deres verden. Her ser vi flere likheter med hvordan Féral beskriver forhold som bidrar til nærværseffekter. Féral trekker også frem at det er nødvendig å aktivisere lytterens indre verden (Féral, 2012, s. 42). Virkemidlene som Hedemann og Abel trekkes frem for å oppnå denne effekten er å plassere mikrofonen nært intervjuobjektet og legge til rette for at vedkommende kan fortelle godt.

Det er altså viktig å intervju noen som er gode fortellere, men den som gjennomfører intervjuet må selvsagt også legge godt til rette for det. Jeg vil derfor nå se på hvilke intervjuteknikker som kan brukes for å skape nærværseffekter.

Hedemann skriver om det hun kaller det bildeskapende intervju. Målet med denne intervjustilen er at intervjuobjektets svar skal bli så bildetette som mulig. Dette betyr at intervjuobjektet skal fortelle på en slik måte at den som lytter kan skape konkrete bilder på sin indre skjerm. For å oppnå dette må man først og fremst skape tillit til den man intervjuer. Stille godt forberedt, vær tydelig på premissene for intervjuet og være en god lytter, er Hedemanns tips. Man må stille åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål og konkrete spørsmål (Hedemann, 2006, s. 70 - 71)

Man bør ikke stille spørsmål som gir abstrakte svar, for eksempel «Hva følte du da?». Da får man gjerne svar som «Jeg ble glad.» eller «Jeg ble redd.!» Dette er ikke bildeskapende svar. Hedemann forklarer problemet med slike svar slik:

I tillegg at de er bildetomme, legger de seg også som buffere mellom intervjuobjektet og lytteren i lytterens sinn. Lytterens medlidenhetsfølelse blir sjelden vekket av et ord for en følelse: Redd. (Hedemann, 2006, s. 72).

Svarene blir bildetomme og skaper en avstand. Det er det motsatte av det Hedemann er ute etter i et bildeskapende intervju.

For at lytterens følelser skal bli aktivisert, er det nødvendig at han ikke får servert en ferdigtygd tolkning av en følelse, men får lov å tolke og føle selv. (Hedemann, 2006, s. 72)

Hedemann skriver videre at det er når lytteren selv tenker og føler at intervjuobjektet må ha vært redd at vi får medlidenhet med intervjuobjektet. Bildetette svar skal aktivisere følelsene til lytteren. Derfor er det viktig med spørsmål som ikke gir bildetomme svar. Konsekvensen av bildetomme svar er at lytteren ikke føler med intervjuobjektet, hevder Hedemann. Her ser vi at Hedemann vektlegger mye at de samme som Féral når hun skriver om nærværeffekter. Féral trekker fram at den som lytter må høre og se ting som om de er tilstede, selv om man vet at de ikke er det (Féral, 2012, s. 39).

### **3.3. Sammendrag**

Vi har nå sett på teori om nærværeffekter, sanselig erkjennelse og radio- og podkastproduksjon. Jeg har også forsøkt å se hvordan disse teoriene kan knyttes sammen.

Gjennom å analysere to lydinstallasjoner av Janet Cardiff finner Féral flere forhold som bidrar til å skape nærværeffekter. Jeg har valgt å trekke frem fire av disse som jeg anser som relevante for dette masterarbeidet. Det er at lyden må ha høy kvalitet, at publikum må vite at de lures, at aktiviserer lytterens minner og at setter lytterens sanser i spill.

Fordi sanselighet er et viktig forhold har vi sett nærmere på teorier om dette. Baumgarten og Bhöme forteller oss at sanselig erkjennelse er knyttet til det ikke-konseptuelle. Sanselig erkjennelse kan være et mål i seg selv. På samme måte må vi sette lytterens sanser i spill for å oppnå nærværseffekter.

Fordi lyden er viktig for å skape nærværseffekter har jeg også sett nærmere på teorier om dette. Både Abel og Hedemann viser hvordan vi gjennom veloverveide lyd- og musikkvalg kan skape univers som lytteren kan hengi seg til. Slik kan vi ved hjelp av grundig lydarbeid skape nærværseffekter gjennom lyd av høy kvalitet slik Féral beskriver det (Féral, 2012, s. 42).

Abel og Hedemann viser også hvordan mediets evne til å trigge lytterens fantasi er en av dens største krefter. Selve formålet med en radiodokumentar er at den skal berøre, skriver Hedemann (Hedemann, 2006, s. 11). På samme måte så vi i kapittel 1.2.2. *Podkast* at journalist Sindre Leganger beskrev målet gjennom tittelen *Å berøre gjennom øret*. Ved å jobbe med å skape bilder kan vi fjerne distansen mellom den som forteller og lytteren. Gjennom å påvirke lytterens sanser og følelser ønsker at lytteren skal skape et indre univers. Slik oppnår vi også at lytterens sanser settes i spill. Lytteren opplever et nærvær av den de hører, selv om de vet at det ikke er noen der (Féral, 2012, s. 30).

Dette er mange møtepunkter mellom slik Féral beskriver nærværseffekter og hva Abel og Hedemann ønsker å oppnå med sine virkemidler. Jeg mener vi langt på vei kan si at det er nettopp nærværseffekter man er ute etter i den typen radio og podkast de beskriver.

## 4.0. Kunstnerisk praksis

Denne kapittelet har jeg valgt å kalle ‘Kunstnerisk praksis’. Det gjør jeg fordi prosjektet er et kunstnerisk utviklingsarbeid. I en kvalitativ studie kunne begrepet ‘empiri’ blitt brukt, men det brukes ikke i denne forskningstradisjonen, som forklart i kapittel 2.6. *Sammendrag*. Dette fordi den kunstneriske praksisen forstås som noe mer enn bare data i kunstnerisk utviklingsarbeid. Den kunstneriske praksisen er ikke objektet for forskning. Det forsøkes *i* og *gjennom* en kunstnerisk praksis, til forskjell fra å forske *på* kunsten. Dette står også nærmere beskrevet i kapittel 2.4. *Fra forskning på og for kunsten til forskning i og gjennom kunsten*. Eksempelvis bruker Hovik begrepet ‘Kunstpraksis’ i sin avhandling (Hovik, 2014).

I lesningen av dette kapittelet er det vesentlig å ha med seg at jeg endret forskningsstandpunkt underveis i prosjektet. Dette ble nærmere beskrevet i kapittel 2.3. *Metodereisen*. Jeg vil derfor beskrive den kunstneriske praksisen kronologisk for å synliggjøre denne utviklingen og tydeliggjøre valg jeg har gjort underveis. Særlig i kunstnerisk

utviklingsarbeid er dette et poeng. For å forstå dette kan vi igjen se på kunstnerisk utviklingsarbeid i kontrast til kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning lager du en forskningsdesign og et opplegg på forhånd, og du kan ikke endre det underveis. I kunstnerisk utviklingsarbeid går man inn med en nysgjerrighet for praksisen og ser hva som dukker opp. Etersom man oppdager nye ting gjennom den kunstneriske praksisen vil man justere og trekke inn ny teori underveis. Derfor blir det særlig viktig å legge prosessen åpen og transparent. Det er viktig slik at du som leser skal kunne se hvordan ting er gjort. Slik ønsker jeg å gjøre det mulig å ettergå forskningen.

I det følgende vil jeg redegjøre for intervjuet jeg gjorde med Ranveig, utarbeidelsen av forestillingen og spilleperioden. I forberedelsen og gjennomføringen av intervjuet med Ranveig jobbet jeg utfra et sosialkonstruktivistisk forskningsperspektiv. Det var i utarbeidelsen av forestillingen at utviklingen mot et kunstnerisk utviklingsarbeid startet. På dette tidspunktet trakk jeg inn teori om nærværeffekter og radio- og podkastproduksjon.

#### **4.1. Forarbeidet med forestillingen**

I denne delen beskrives arbeidet som ble gjort før jeg spilte forestillingen. Dette inkluderer forberedelsen og gjennomføringen av intervjuet og arbeidet med forestillingen, herunder utvalget av historier og valg av musikk og lydeffekter.

##### 4.1.1. Forberedelser og gjennomføringen av intervjuet med Ranveig

Jeg forberedte en intervjuguide etter det Jacobsen kaller det åpne individuelle intervju. Ved bruk av åpent intervju legges ingen eller svært få begrensninger på hva respondenten kan si (Jacobsen, 2015, s. 146 – 147). Intervjuet med Ranveig ble gjennomført hjemme i stua hennes. Lydopptaket er gjort med en Zoom h4n. Hun satt i sofaen og jeg i en lenestol. Mellom oss stod stuebordet dekket med en kaffekanne, kaffekopper og en liten skål med twist. Opptakeren monterte jeg fast i et mikrofonstativ. Jeg satte stativet på gulvet inntil sofaen slik at opptakeren kom så nært Ranveig som mulig. Mikrofonen var om lag 30 – 40 centimeter fra Ranveigs munn. Denne mikrofonavstanden skaper et utsnitt mellom det Hedemann kaller nærbilde og halvtotalbilde (Hedemann, 2006, s. 48 - 50). For å noe av den naturlige støyen i rommet festet jeg en vindhette over mikrofonen. Fra lenestolen kunne jeg følge med på at opptakeren virket og ikke stoppet underveis i intervjuet. Intervjuet varte i omlag fem kvarter.

#### 4.1.2. Utvalg av historier gjennom praktisk utforskning

Fordi intervjuet med Ranveig inngikk i et annet mindre skoleprosjekt gikk det en lengre periode før jeg begynte å jobbe praktisk med lydopptaket. I forbindelse med dette skoleprosjektet hadde jeg også intervjuet en annen person om det samme temaet. Jeg vil nå gjøre rede for hvorfor jeg valgte å bruke akkurat Ranveigs historier til i forestillingen og hvordan jeg gikk fram i utvelgelsen. I løpet av to måneder utforsket jeg materialet før jeg begynte å spille forestillingen i skolen. Som beskrevet i kapittel 2.5.5 *Metoder* er det mange metoder som kan benyttes i en slik utforskning, og jeg valgte å gjøre det gjennom den kunstneriske praksisen.

I starten av arbeidsprosessen var jeg inne på tanken om å bruke intervjuene fra både Ranveig og den andre personen. Etterhvert ble det tydelig at det som passet for mitt prosjekt var å kun ha én hovedperson. Når vi vil skape nærværseffekter handler om å gjøre det mulig å tre inn i et annet menneskes univers (Féral, 2012, s. 42). For enkelhetsskyld ga det derfor mening for meg å jobbe med historiene til kun én person. Jeg valgte Ranveigs historier fordi det var flest historier der som egnet seg for målgruppen. Historiene fra det andre intervjuet viste mer av krigens brutalitet. Blant annet gjennom møter med døde tyske soldater på veien hjem fra skolen, og om observasjoner av umenneskelig behandling av russiske fanger. I Ranveigs historier fant jeg mer håp.

Fra intervjuet gjorde jeg utvalg av historier som jeg mente kunne egne seg for elever i småskolen. De hadde dramaturgi med start, midte og slutt, og de ble fortalt bildetett og engasjerende (Hedemann, 2006, s. 72). Jeg hadde flere ideer til hvordan jeg ville utforske lydbruk. Blant annet ville jeg forsøke å fortelle live samtidig som et lydspor med intervjuet ble spilt av. En annen ide var å lage en adjektivfortelling der elevene fikk si et adjektiv i en mikrofon, så skulle jeg underveis i forestillingen legg inn deres svar sammen med personen som fortalte. Til slutt skulle de få høre opptaket med sine egne stemmer integrert. En tredje ide som jeg ville utforske var å lage en tegneoppgave for elevene til en fortelling. En fjerde ide som jeg jobbet med var å utforske lydeffekter i en fortelling. Jeg valgte ut de historiene som egnet seg best for hver ide og utforsket disse på gulvet. Historiene som jeg til slutt valgte var de som fungerte best til ideene som fungerte best. Slik var det gjennom den kunstneriske praksisen at utvalget av historier ble gjort.

#### 4.1.3. Valg av musikk og lydeffekter

I tillegg til å jobbe på gulvet lå mye av jobben i å sitte for dataen og redigere lyden. Dette prioriterte jeg fordi lyd av høy kvalitet er viktig for å skape nærværseffekter, slik vi så i kapittel

3.1. *Nærværseffekter* (Féral, 2012, s. 43). Videre så vi kapittel 3.2.1. *Å velge sound: musikk og lydeffekter* nærmere på hvordan slik lyd kan lages. Både Hedemann og Abel skriver at lydeffekter og musikk kan bidra til å skape stemninger, forsterke følelser og være selvstendig fortellende elementer (Abel, 2012, s. 161 – 165; Hedemann, 2005, s. 63). Jeg ønsket derfor å bekle historiene med lyd som kunne bidra til å skape disse effektene.

Samtidig er det viktig å ikke smøre for tjukt på. Blir det for insisterende blir lytteren tatt ut av opplevelsen, ifølge Abel (Abel, 2015, s. 164 – 165). Dette kan ta elevene ut av lyttingen, og forhindre de nærværseffektene jeg forsøkte å skape.

Jeg jobbet med lyden i redigeringsprogrammet Hindenburg som jeg har god erfaring med fra tidligere. Er du opptatt av tysk adel vil du kanskje finne dette festlig. Både Tirpitz og Hindenburg er nemlig tyske adelsnavn. Er du derimot ikke opptatt av tysk adel vil det neppe være noen nærværseffekter å hente akkurat i denne delen av teksten, så la oss gå videre.

Et spørsmål som tidlig meldte seg for meg var i hvilken grad jeg ville bruke musikk fra tidsperioden historiene til Ranveig forteller om fant sted. I hovedsak brukte jeg det ikke. Mitt utgangspunkt var at elevene antakelig ikke hadde inngående kjennskap til norsk musikk fra starten av 1940-tallet. Vi så i kapittel 3.1. *Nærværseffekter* at nærværseffekter skapes gjennom å aktivisere minner og tidligere erfaringer (Féral, 2012, s. 43). For et eldre publikum ville det kanskje derfor vært et poeng å bruke musikk fra tidsperioden. Kanskje kunne det tatt dem tilbake i tid og bidratt til at aktivisere deres indre univers. For et barnepublikum vil det ikke kunne oppstå en slik effekt. Kanskje ville de kunne gjenkjenne det som en *sound* fra gamle dager. Å bruke denne musikken ville skape noen assosiasjon er til en fjern fortid. Dette kan bidra til å skape distanse, som er det motsatte av det vi er ute etter når vi forsøker å skape nærværseffekter. Da forsøker vi å legge til rette for at lytteren skal kunne identifisere seg med den som forteller og tre inn i deres verden (Féral, 2012, s. 42).

Det var kun når jeg delte ut hodetelefonene at jeg brukte musikk fra perioden 1940 – 45. Da fikk elevene høre *Pølsemaker, Pølsemaker* i versjon av Leif Juster kjent fra filmen *Den forsvundne pølsemaker* fra 1941 og *Du er alltid i mine tanker* fremført av Inger Jacobsen fra samme film. Deretter kom slageren *Når det kommer en båt med bananer* som var Arve Opsahl debutplate i 1945. Jeg ville at elevene skulle oppleve at de reiste tilbake i tid. Hedemann skriver at man ved musikkbruk kan skape en mulighet for å bli revet med (Hedemann, 2005, s. 63). Gjennom å bruke fengende musikk ville jeg skape en positiv forventning til det som skulle komme.

Utover dette var historiene bekledd med moderne musikk komponert av Ole Gustav Klevberg (Klevberg, u.å.). Mitt fokus var da på å skape stemninger. Abel skriver at lydeffekter

og musikk brukes til å strukturere scener, til å fremheve det som er uttalt eller forsterke en hendelse (Abel, 2015, s. 148). I en forestilling for barn har jeg tenkt at nettopp dette gjør det viktig å bruke musikk. Et eksempel er i historien om da lillebroren Karl startet flyalarmen. I begynnelsen forteller Ranveig om hvordan de hadde det hyggelig hjemme.

*Vi spilte ludo og damm og sjakk ... også far min hadde fiolin. Æ huske han sto atme kjøkkenbenken og spilte. Og ho mamma hadde gitar. Og så va det litt krangling oss søsken imellom, sånn som det alltid e \*latter\**

Og midt i en krangel fant han Karl ut at han skulle snike seg ut. (Manus<sup>1</sup>, 2018)

Like før Ranveig sier «Og ho mamma hadde gitar.» starter musikken. Avspillingen av musikken skjer før Karl sniker seg ut. Musikken er litt mystisk og er ment å være en kontrast til den hjemmekoselige stemningen Ranveig beskriver. Den skal fortelle at noe utenom det vanlige kommer til å skje. Jeg ville at elevene skulle skjerpe sansene og lytte ekstra nøye etter. Dette er også viktig for å skape nærværseffekter, mener Féral. Fordi det fremkaller en intens følelse av å være i live for tilskueren (Féral, 2012, s. 42). Mange av vurderingene som inngikk i valg av musikk var de samme i utvalget av lydeffekter.

Lydeffekter hentet jeg i all hovedsak fra nettsiden *BBC Sound Effects*. De tilbyr et fantastisk lydarkiv på nett, bestående av over 15.000 lyder som kan brukes fritt til forskning og utdanning (BBC, 2018). I likhet med musikk kan også lydeffekter brukes for å skape stemninger. I lydarkivet til *BBC Sound Effects* ligger lyden av flyalarm brukt under andre verdenskrig fra England, Spania, Tyskland og Italia. Alle med sin egen distinkte uling. Det er enda flere opptak av soldater. Hvor fort ville jeg at soldatene i Ranveigs historie skulle gå? Og på hvilket underlag, landevei eller grusvei? Alle disse små lydene skaper ulike bilder i hodet til lytteren. Til sammen utgjør de forestillingens *sound*. Det er de små detaljene som drar lytteren inn. Som lydeffekteksperter i *Snap Judgement* Mesiti-Miller sier, de hjelper lytteren til å forstå historien (Abel, 2015, s. 163).

Når det kommer til historisk korrekte lyder gjelder samme poeng som i utvalg av musikken. Etersom elevene antakelig ikke kjente til lyden av tyske flyalarmer i Kåfjord fra andre verdenskrig, ville det ikke bidratt til å skape nærværseffekter å bruke akkurat denne lyden (Féral, 2012, s. 43). Det viktige var at lydeffektene skulle fungere som selvstendig fortellende elementer, slik Hedemann og Abel beskriver (Abel, 2012, s. 161; Hedemann, 2005, s. 63). For eksempel ønsket jeg å bruke flyalarm før flyangrepet som Ranveig fortalte om. Slik ble

---

<sup>1</sup> Manus 2018 er manus til forestillingen som jeg lagde og omtaler i dette masterarbeidet.

lydalarmen et fortellende element. Det bringer meg videre til en annen viktig element i arbeidet med lydeffekter.

Jeg antok altså at elevene ikke hadde en stor referanseramme på lyder fra andre verdenskrig. Derfor valgte jeg etter gode råd fra min veileder å introdusere lydeffekter som var viktige elementer i historiefortellingen til elevene tidlig. Dette gjorde jeg gjennom en lydgittelek. Fra en lydbrett og via en høyttaler spilte jeg av ulike lyder. Elevene fikk gjettet på hva det var. Ofte måtte jeg gi dem små hint til de lydene som var ukjente for dem. Slik kunne jeg bidra til å skape bilder rundt lydene. Eksempelvis når jeg spilte av lyden av et krigsskip. Da ga jeg gi hint som at det er noe stort, det seiler på havet, det er mange soldater der og at det har store kanoner som det kan skyte med. Lydleken gjorde jeg to ganger i løpet av forestillingen. Det var omtrent det første vi gjorde sammen i klasserommet, før elevene visste noe om tema for forestillingen. Deretter lekte vi lydgitteleken igjen etter at jeg hadde fortalt om Ranveigs opplevelse av at krigen kom til Kåfjord. I den første runden brukte jeg både lyder som elevene lett kunne gjenkjenne og som ikke hadde noen tilknytning til historiene til Ranveig. Eksempler på det førstnevnte er et løvebrøl, mens på det sistnevnte er flyalarmen. I den andre runden var alle lydene de som kom til Kåfjord sammen med krigen. De viktigste historiefortellende lydene fikk elevene derfor høre to ganger. Mitt ønske var at når elevene hørte disse lydene ville de gjenkjenne dem og at de dermed kunne fungere som fortellende elementer. Som vi også så i kapittel 3.1. *Nærværseffekter* påvirker minner og erfaringer mulighetene for å skape nærværseffekter.

#### 4.1.4. Teknisk løsning

Til å oppbevare mesteparten av det tekniske utstyret som jeg hadde med inn i klasserommet brukte jeg en gammel skinnkoffert. Inni den hadde jeg bærbar PC, høyttaler, en sender til hodetelefonene og et lydbrett for å styre avspillingen. I tillegg hadde jeg med meg 30 hodetelefoner som jeg hadde leid, takket være finansiell støtte fra Kulturtanken. Hodetelefonene leies vanligvis ut til et konsept som heter Silent Disco, men fungerte like fint til mitt formål. Jeg koblet sendere til min bærbare PC og via den ble det spilt av musikk i hver enkelt hodetelefon.

## **4.2. Beskrivelse av spilleperioden**

Nå vil jeg kronologisk beskrive prosessen med å spille forestillingen. I løpet av tre uker spilte jeg forestillingen syv ganger. Jeg besøkte klasser på andre og tredje trinn på fire forskjellige skoler. Første uke hadde jeg tre visninger, andre uke hadde jeg én visning og tredje uke hadde



tre visninger, inklusiv eksamensvisningen. Jeg har delt beskrivelsen av utprøvingene i tre. Formålet med visningene var å teste ut materialet mitt. Se hva som fungerte, hva som ikke fungerte og prøve ut ulike løsninger.

Men før jeg beskriver visningene vil jeg gi en liten skissering av gangen i forestillingen. Den kan sies å ha to deler. I den første delen forsøkte jeg å skape en ramme rundt historiene elevene skal få høre i del to. I del to fikk elevene høre to historier i hodetelefoner, før en avslutning i fellesskap.

Elevene kom inn i klasserommet og vi satt oss i sirkel ved lydlofferten. Vi lekte den allerede forklarte lydjetteleken. Så gjorde vi noen øvelser der elevene fikk bevege seg rundt i rommet i ulike roller. De var soldat, kanonkule og krigsskip. Hensikten var å etablere noen ideer rundt sentrale begreper i historiene til Ranveig. Deretter samlet jeg elevene i sirkel igjen. Jeg sa noen ord om historiene de skulle få høre og viste et bilde Ranveig. Så startet vi tidsmaskinen. Skal man oppleve hendelser fra 1940-tallet må man selvsagt reise tilbake i tid. Jeg ledet elevene i en nedtelling mens vi klappet på lårene. Fortere og fortere, ned til null, og visp så var vi framme. Jeg snudde bildet av Ranveig og viste elevene et fotografi fra da hun var 8 år. Deretter fortalte jeg for elevene om Ranveig og hvordan krigsskipet Tirpitz kom til Kåfjord og endret hverdagen hennes. Så lekte vi lydtelegen på nytt. Denne gangen med de nye lydene som kom til Kåfjord. Etter dette var det klart for utdelingen av hodetelefonene. Jeg ba soldatene stå i kø for å få utdelt hodetelefoner. Elevene ble soldater og stod i kø. Først fikk de høre Ranveig fortelle om da lillebroren ved et uhell startet flyalarmen. Deretter fikk de høre henne fortelle om flyangrepet da kua Palmeros døde. Til å understøtte lyttingen fikk elevene tegne mens de hørte første historie, og så fikk de tre bilder å se på mens de hørte andre historie. Et bilde av Tirpitz, et av en ku som representerte Palmeros og ett av bombeflyet B-17 Flying Fortress som var de som angrep Tirpitz. Etterhvert i spilleperioden lot jeg elevene tegne til begge historiene. Til slutt leverte soldatene inn hodetelefonene, før vi satt oss i sirkel og reiste tilbake i tid. Ofte snakket jeg litt sammen med elevene om ting de lurte på etter å ha hørt historiene.

#### 4.2.1. Første uke

Den første uka spilte jeg forestillingen tre ganger. Første dagen for to klasser, og dagen etter for en klasse. Vi starter på dag én. Begge klassene var på andre trinnet.

På den første visningen fikk jeg kjenne på utfordringene ved å bruke mye teknisk utstyr. Jeg var i klasserommet i god tid i forveien og rigget meg til. Jeg skrudde på hodetelefonene og

la dem klare så de skulle være lette å dele ut. Elevene kom spente inn i klasserommet. De hadde startet dagen ute sammen med læreren, mens jeg var inne klasserommet. Mange måtte utforske rommet på nytt, det var jo annerledes enn det pleide. Flere kom bort og kikket nysgjerrig ned i lydlofferten. Det tok litt tid før alle fikk kledd av seg og kommet inn. Jeg var spent, men fikk god kontakt med elevene.

Når alle var på plass startet vi. Alt gikk vel fram til jeg skulle spille av lyden i hodetelefonene. Elevene hadde fått utdelt hodetelefoner og satt klare for å lytte, men det kom ingen lyd. Flere ganger forsøkte jeg å starte avspillingen fra datamaskinen min. Dro inn og ut kontakter, skrudde av og på programmet, sjekket forskjellige hodetelefoner, men fortsatt kom det ingen lyd. Elevene satt oppmerksomme og ventet, men etterhvert begynte det å krible i beina deres. Det kriblet i hele kroppen min av stress og jeg bestemte meg for å gå for back up løsningen min. Dersom hodetelefonene ikke fungerte hadde jeg med en høyttaler jeg kunne spille av lyden fra, så det ble løsningen. Det var mildt sagt ikke optimalt. Lyden ble lav, men likevel satt elevene rolig og tegnet mens de lyttet.

Etter denne første visningen fikk jeg sitte på lærerværelse mens jeg ventet på neste runde. Da fant jeg ut hva som hadde skjedd med hodetelefonene. Dersom det ikke sendes noe signal til hodetelefonene skrur de etter en stund av. Jeg hadde skrudd på alle hodetelefonene før elevene kom inn i klasserommet. Det tok for lang tid før avspillingen begynte, og i mellomtiden hadde de skrudd seg av. Da fant jeg ut at det var nødvendig å skru på hodetelefonene idet jeg delte dem ut. Jeg måtte sjekke lyden i hver og en før jeg ga dem til elevene. Lyden ble spilt av simultant i alle hodetelefonene. Var det en som ikke fungerte ville eleven gå glipp av starten mens jeg fikset problemet. Det var godt å finne løsningen, men følte meg ikke helt trygg på teknologien da jeg forlot lærerværelset for å besøke neste klasse.

På den andre visningen fikk jeg bryne meg på utfordringer som ikke hadde noe med det tekniske å gjøre. På vei til skolen den morgenen hadde jeg mottatt lærerens svar på mine forhåndsspørsmål. Dette var praktiske spørsmål om antall elever, men også et viktig spørsmål om hvorvidt noen elever i klassen hadde personlige erfaringer fra krig som jeg burde vite om. Disse hadde jeg sendt ut et par uker i forveien, men ikke mottatt svar. Da er det vel ikke noe viktig å nevne, tenkte jeg. Der tok jeg feil fikk jeg vite, da jeg åpnet mailen mens jeg satt på lærerværelset etter første visning. Læreren hadde svart at ingen av elevene hadde personlige erfaringer fra krig, men en hadde veldig traumer etter brann, med utropstegn!

Jeg stod utenfor klasserommet og ventet på at læreren skulle slippe meg inn slik at jeg kunne rigge meg til på forhånd. Tida for avtalen vår kom og gikk. Da klokka ringte kom elevene inn og læreren kom småjoggende. Noe uventet hadde oppstått og hun beklaget forsinkelsen og

låste opp. Kunne jeg rigge meg til mens hun leste litt for elevene? De fleste elevene var nesten ferdig å kle av seg yttertøyet. Noen gikk inn i klasserommet og andre tittet nysgjerrig på meg. Det går helt fint, sa jeg. Ikke akkurat det jeg hadde planlagt, men det var ikke så mye annet valg nå.

Men aller først måtte vi prate om eleven som hadde opplevd brann. Jeg forklarte læreren at jeg flere ganger spilte av flyalarmer i forestillingen. Det kunne jo bringe assosiasjoner til brannalarm. Læreren mente det var best at eleven fikk snakke med meg før forestillinga. Mens læreren samlet resten av gruppa snakket jeg med eleven. Dette var et scenario jeg ikke hadde forberedt meg på i det hele tatt. Jeg måtte ta det litt på sparket. Jeg fortalte om forestillinga og at vi skulle ha en lyd-gjettelek. At i den gjetteleken kom det til å være lyden av flyalarm, og at den kunne minne litt om en brannalarm. Eleven så engstelig ut. Jeg følte meg også litt engstelig. Jeg sa at det var helt frivillig å være med. Læreren kom bort og sa til eleven at hen kunne gå og tegne i rommet vedsiden av hvis hen heller ville det. Det tilbudet slo eleven til på.

Mens jeg rigget meg til observerte jeg klassen og læreren. Læreren samlet elevene på gulvet foran tavla. Noen fikk nøye instruksjoner om hvor de skulle sitte. Her var det ikke rom for at to elever som fant det utfordrende å sitte stille skulle sitte vedsiden av hverandre. En elev fikk i oppgave å hente en bok fra bokhylla som de kunne lese mens jeg gjorde meg klar. En annen elev reiste seg straks og løp mot hylla for å gjøre det samme, men fikk klar beskjed om å sette seg igjen. Det var tydelig at dette var en dreven lærer som hadde god kontroll på en klasse som bestod av mange aktive og energisk elever.

Mens læreren leste gikk jeg frem og tilbake mellom elevene for å få satt inn stikkontakter og lagt frem utstyret mitt. Jeg ryddet bort pultene slik at vi fikk en åpen plass midt i rommet. Til slutt var jeg klar og forestillingen kunne begynne. Jeg kjente igjen den stressende prikkingen i kroppen.

Forestillingen fløt ganske greit. Denne gangen fungerte avspillinga i hodetelefonene og elevene var oppslukt i lyttingen. Da vi tok av hodetelefonene merket jeg at de var veldig engasjerte. Det var ikke bare å få samlet dem i sirkel igjen. Tidsmaskinen ble skrudd på. Vi klappe på lårene, fortere og fortere, mens vi talte ned. Flere elever talte med høyere og høyere stemme. Jeg forsøkte legge min stemme lavt, men det var for sent. Tidsmaskinen var blitt forvandlet til en rakettoppskytningsrampe og da vi kom til null ble omlag 10 raketter skutt opp i luften. Flere elever kastet seg inn i sirkel som i en mosh pit. Noen havnet på pultene inntil veggene i klasserommet. Hadde det vært en taklampe i klasserommet ville antakelig noen elever havnet der også. Det ble ikke noen rolig avslutningsprat om krig og fred. Jeg kikket unnskyldende bort på læreren. Forestillingen var ferdig.

Jeg var ikke spesielt fornøyd med mitt eget opplegg da jeg forlot skolen den dagen. På forhånd hadde jeg avtalt å ringe en medelev å fortelle hvordan det hadde gått. Det hadde jeg ikke lyst til lengre. Jeg hadde mer lyst til å slutte på masteren. Mens jeg stod på busstoppet med all oppakningen min ringte medeleven meg. Jeg tok telefonen, og vi fikk en fin prat om erfaringen. Da jeg var kommet hjem og skulle skrive feltdagbok fra opplevelsen angret jeg på at jeg ikke heller hadde tatt opp samtalen med min medelev. Etter dette begynte jeg å ta opp lydlogger hvor jeg ikke bare snakket meg selv. Første gangen var samme kveld med min samboer.

*Du nu gjør æ noe veldig uetisk. Æ tar opp samtalen våres. Æ har bare tatt opp i fire minutta.*

Uten å si ifra til meg?

*Ja, det e ikke etisk.*

Fy fa-aen.

*Æ driv å lage lyd-memos til mæi sjøl.*

E æ med i prosjektet nu? (Lydlogg, 26.11.18)

Ja, det er du. Jeg fortalte samboeren min om den kaotiske situasjonen og det gikk opp for meg at det hadde noe å gjøre med at elevene måtte inn og ut av ulike øvelser. Mellom de to historiene elevene hørte i hodetelefonene gjorde vi nemlig flere øvelser der elevene gikk inn i roller. Det ble mye opp og ned, når de kanskje egentlig trengte å få sitte i fred å fordype seg i lyttingen.

Ka da mye opp og ned?

*Eh, beskjedan mine e sånn, 'nu skal vi sitte og høre på lyden', 'nu skal vi opp og løpe rundt', 'nu skal vi ned igjen i sirkel og høre på lyden', 'nu skal vi opp og løpe rundt igjen', og det ble det veldig kaos av på den siste, på slutten. Æ tenkte i dag skal vi sitte lengre nede, nei, æ mene i mårra. At først så kommer æ så sitt vi i sirkel, så e det opp å gjøre øvelse, så e det ned igjen, så fortell æ fortelling, så e det opp igjen å få utdelt headphones, og så e det ned, og så skal de høre to historier rett etter hverandre ...*

Ja ...

*Eller vi skal prate litt mellom dem. Og så e det ... etter det så e det liksom levere headphones, opp og så ned igjen. Det e mye opp og ned fortsatt, men det e faktisk mindre.*

Det e jo sånne erfaringer man gjør seg når man spiller det. Sånn sett e det bra å få spilt det.

*Hm?*

Sånn sett e det jo bra å få gjort akkurat det her. Å få feila nu.

*Ja, det e jo det som e prosjektet mitt, litt sånn en utprøving, 'kan det her fungere?', og så kan det jo bli, 'nei, det her funka ikke'. Det e bare så drit å stå i det. (Lydlogg, 26.11.18).*

Der gikk det opp for meg at elevene trengte ro for å fordype seg i lyttingen. De ble veldig engasjerte, men for å få en bedre opplevelse og innlevelse i selve forestillingen trengte de andre rammer rundt.

Dagen etterpå spilte jeg tredje forestilling. Tilstede var også min veileder på det praktiske arbeidet. Gjett om jeg grudde meg etter gårsdagens opplevelser. Her var jeg spesielt heldig med klassen. Læreren fortalte at de var en rolig gjeng og at de ofte hadde hatt besøk av ulike kunstneriske prosjekter. For første gang kom jeg gjennom forestillinga slik jeg hadde tenkt. Det var verken krøll med teknologien eller et rotete planlagt opplegg som trakk elevene ut av lyttingen. Denne gangen klarte jeg det på nok en ny måte.

Etter de to første visningene hadde jeg funnet ut at det var best å la dem lytte til historiene etter hverandre og ikke ha noe fiksfakseri imellom. Etter at elevene hadde hørt den første historien tok vi av hodetelefonene. Jeg spurte dem om tanker rundt det de hadde hørt. Så tok de på hodetelefonene igjen og hørte neste historie. Imens gikk jeg stille rundt og forsøkte å samle inn tegningene. Cirka halvveis stoppa jeg. Elevene var fordypet i tegningen og ville nødvendigvis gi dem fra seg. Jeg merket at jeg rykket elevene ut av lyttingen når jeg tok fra dem tegningen. Så da sluttet jeg med det. Jeg delte ut de tre bildene som planlagt. Elevene som fikk beholde arkene tegnet videre samtidig som de så på bildene. At elevene ble oppslukt i tegneoppgaven merket også læreren i klassen og veilederen min. I samtale etterpå bemerket læreren dette.

Jeg tror mange av de kunne nok vært lengre i tegningen, ikke sant? Det ble veldig sterkt. Så du at de du ikke tok tegningen fra, de tegnet jo bombeflyet? Og han ene er ikke noen tegner, han er *ikke* noe glad i tegne. Og han bare lå, han har tegnet bombefly over hele tegningen sin. Så du har fått to fortellinger inn i den fortellingen. (Samtale med lærer C, 27.11.18)

Jeg spurte henne hvordan hun trodde det fungert å lytte til historiene i hodetelefoner.

Jeg tror det bare forsterket den historien. Både å høre på en historie istedenfor å bli fortalt. Fordi de var mye mere i sin egen lille verden. Hvis du leser så følge de med og så ramler noen ut og så begynner de å se litt i taket, det er barn ikke sant. Med en gang de fikk dette arket og head-settet gikk de inn i sin egen lille verden. Og jeg tror på en måte at bildene ble mye sterkere. Det var en fin måte å samle de på. (Samtale med lærer C, 27.11.18)

Dette med at det skapte en sterk opplevelse kom læreren tilbake til flere ganger.

*Kan du se noen ulemper med å bruke denne type teknologi for en barneklasse?*

Jeg kan ikke si ulemper, men jeg kan si at man skal være varsom i forhold til at jeg opplevde at det blir forsterket da. At det er et sterkt media. Og det skal man jo alltid, på en måte, være klar over. At det forsterker. De kan ikke gå vekk. Du var jo tydelig på at de bare kan ta av head-settet, men det tror jeg på en måte er vanskelig fordi jeg tror de så gjerne vil høre det allikevel.

*Ja.*

Ikke sant, at nysgjerrigheten overtar hvis de blir litt redde da. Så jeg må jo snakke om det litt. At det kan bli for sterkt for de.

*M-m. Tror du det va noen dela som var for sterke nu?*

Nei, jeg tror ikke det. (Samtale med lærer C, 27.11.18)

Her var det mye å ta innover seg. Fra min praktiske veileder fikk jeg mange gode tilbakemeldinger å jobbe videre med. Så ruslet jeg hjemover. De tre visningene ble tre veldig ulike opplevelser. Jeg ringte mamma og forsøkte å beskrive forskjellen mellom den andre og den tredje visningen.

Så det ble annerledes denne gangen?

*Ja, for det æ gjorde annerledes va at det ikke var så mye opp og ned da. Etter at de hadde hørt den ene historien så satt æ og prata litt med dem. Så ble de mer samla i konsentrasjonen. Da kunne vi gjøre den nedtellinga uten å bli skutt til mars. På en måte.*

Skutt opp bokstavelig talt?

*Ja, æ så de bare fløy av gårde.*

*\*Latter\**

*Etter den første visninga kjente æ sånn, 'åh, det her va ikke gøy'. For det første funket ikke teknikken og alt var kaos. Og så var æ sånn, 'æsj, æ må gjøre dette en gang til. Æ må bare endre på det, men æ vet ikke helt hvordan æ skal gjøre det'. Etter den siste forestillinga va det mange ting som funka. Det var ikke alt som funka, men det ble jo kaos på slutten og sånn ...*

Som da læreren måtte plukke de ned fra gardinen og sånn?

*Ja, æ da bare sneik æ meg ut.*

*\*Latter\**

*Ho kommer aldri til å ville ha besøk av teater igjen!*

*\*Begge ler\**

*Æ tenke at de hadde det ihvertfall artig.*

*\*Begge ler\**

Så du er ikke så redd nå som du var i går?

*Nei, i går var æ sånn at æ ville slutt med mastern. Æ var helt nede. Men det er jo viktige erfaringer dessverre. Det er sånn man lærer. (Telefonsamtale, 27.11.18)*

Selv var jeg ikke fornøyd med de to først visningene, men mamma kom med et godt innspill.

Det at det kom ut av kontroll for de voksne behøver ikke å bety at det var dårlig for barna, for å si det sånn. (Telefonsamtale, 27.11.18)

Da jeg intervjuet læreren i den første klassen var jeg fokusert på å finne ut hva som ikke fungerte kunstnerisk. Læreren i denne klassen syntes det var en bra forestilling, og hadde få innvendinger. På dette tidspunktet konkluderte jeg med at lærerne ikke kunne fortelle meg det jeg var ute etter. Det var det kunstneriske aspektet jeg var ute etter. Senere i prosessen skjønnte jeg at lærerne innspill var mye mer verdifulle enn jeg trodde.

Etter den første runden med visninger lærte jeg mange ting. Min plan for utdelingen av hodetelefoner fungerte ikke, og jeg fant en annen måte å gjøre det på. Jeg fant også ut at elevene kunne sitte lengre og lytte til historiene enn jeg hadde trodd. Også tegneoppgaven kunne de bruke mer tid på enn jeg hadde forventet. Ikke minst var en viktig lærdom at jeg måtte være bedre forberedt på at beskjeder som kunne komme i siste liten. Jeg fant også ut at forestillingen kanskje egnet seg bedre for elever på tredje trinn enn på første. Dette mente både læreren i klassen på tredjetrinnet og min veileder. Jeg brukte derfor tid på å få booket om klassen jeg skulle ha eksamen i. Andreklassen jeg skulle ha eksamensvisningen for fikk jeg heller besøke den kommende uka.

#### 4.2.2. Andre uke

Etter de tre første forestillingene gikk det en liten uke til neste. Da hadde jeg tid til å gjøre justeringene utfra det jeg hadde lært. Jeg la til ting i fortellingen som jeg fortalte til elevene i starten. Jeg jobbet også videre med historiene elevene fikk høre i hodetelefonene. Lydmessig lagde jeg bedre overganger, bedre timing og la til noen flere lydeffekter. Ikke minst jobbet jeg med å skape flere pauser i historiefortellingen slik at elevene kunne fordype seg i tegningen. Disse 'tegnepausene' fylte jeg med musikk. Som Glass påpeker tar det ikke mange sekunder med stillhet før lytteren begynner å lure på om avspillingen har stoppet (Abel, 2015, s. 152).

Hadde det blitt stillhet i 'tegnepausene' ville det tatt elevene ut av lyttingen og ødelagt for de nærværeffektene jeg forsøkte å skape. Lengre pauser fylt med musikk og lydeffekter og ga elevene større mulighet til fordypning. De fikk god tid til å se for seg ting og tegne. Slik kan lyden være med på å skape et overbevisende univers som elevene kunne tre inn. Og dette er viktig for å skape nærværeffekter. Gjennom denne lyttingen kunne en usynlig verden vekkes til live, slik Féral beskriver (Féral, 2012, s. 42). Jeg var spent på å prøve ut forestillingen på nytt.

Den andre uke spilte jeg for kun én klasse. Det fløyt greit, men jeg opplevde fortsatt at jeg ikke var helt sikker i materialet. Jeg hadde ikke forestillinga under huden. Delen der elevene hørte historiene i hodetelefoner var det som funket aller best. Det reflekterte jeg også rundt i lydloggen jeg lagde etterpå.

Men derfra så fungerte det veldig bra med tegneoppgave. De ville ikke ta av seg hodetelefonene. (Lydlogg, 03.12.18)

På veien hjem etter forestillinga ringte jeg min barndomsvenninne. Jeg fortalte henne om utfordringene ved å dele ut og hente inn igjen 24 hodetelefoner. Når jeg delte dem ut prøvde jeg selv hver eneste hodetelefon for å sjekke at det var ok lyd i dem. Så spurte jeg hver enkelt elev om de var klar, før jeg satte hodetelefonene på dem. Jeg forhørte meg også om de syntes lyden var for høy eller for lav og justerte hvis de ønsket det. Det tok lang tid, synes jeg. Det var ikke helt rolig i køen heller.

*Så ... det e liksom ikke optimalt akkurat, kan du si.*

Neida.

*Men æ e ikke helt drittsvett i forhold til eksamen nu lengre. Æ tenke sånn, æ kommer til å klare liksom å humpe meg igjennom det.*

M-m.

*Ja.*

Men, har du en samtale etter eksamen uansett?

*Ja.*

Ja, for kan man jo bare snakke om alle de tingan?

*Æ trur æ bare ska skrive ned alt som æ ikke syns funke.*

Ja, du har prøvd ulike ting nu, på alle de her prøveforestillingan. Så kan du jo på en måte begrunne koffår du valgte det ... æ regne med du har en slags begrunnelse for ka du endte opp med, selv om det ikke heller e optimalt.



Ja, det e sant. (Telefonsamtale, 03.12.18)

Ja, fant jeg en slags begrunnelse for hvordan jeg endte opp med å dele ut hodetelefonene på denne måten? For det første var det jo en praktisk grunn. Jeg hadde erfart at jeg måtte være helt sikker på at alle hodetelefonene fungerte. I tillegg var det noen fine ting med denne utdelingen. Jeg fikk sett hver enkelt elev i øyene, jeg fikk sjekket om de hadde det greit. Tatt meg like mye tid til alle. Den nærheten ville jeg ha. Jeg ville de skulle vite at jeg brydde meg om hvorvidt de hadde det greit eller ikke.

#### 4.2.3. Tredje uke

Tilslutt var den siste uka kommet. Jeg skulle besøke tre klasser, alle på tredje trinnet. Til den visningen denne uka hadde jeg med en medelev til å observere meg. For første gang var vi ikke i et klasserom, men i et flerbruksrom. Det var større enn de vanlige klasserommene. Her var det stoler og bord, men dette var lett å rydde unna og jeg fikk mye bedre gulvplass. Det var også en langvegg dekket med speil, noe de færreste dramapedagoger har jublet over når man skal undervise. Det kan bli ganske forstyrrende når elevene gir seg hen til å observere seg selv i speilet.

Nå hadde jeg fått forestillinga mer under huden. Overgangene satt bedre, og historiene elevene fikk høre i hodetelefoner fungerte godt. Min medelev delte dette inntrykket. Også dette ble trukket frem av læreren da vi snakket etterpå.

Det ble litt sånn personlig å ha sin egen øreklokke. Selv om alle hører likt så ble det litt sånn være her og nå. (Lærer D, 06.12.18).

Dagen etterpå hadde jeg sjette visning. Denne gangen var vi tilbake i klasserommet. I likhet med dagen i forveien gikk også denne visningen fint. Det var moro å se ansiktene til elevene når jeg satte på hodetelefonene. Særlig *Pøsemaker, Pøsemaker* i versjon av Leif Juster fra 1941 slo godt an. Øyene ble store og små smil kom fram. Det var tydelig at et indre univers ble aktivert allerede da. Mange danset til musikken. Gjerne demonstrativt foran sine medelever som fortsatt stod i kø for å få hodetelefoner. Dette egget igjen deres nysgjerrighet og forventninger.

Etterpå visningen hadde jeg en samtale læreren. Hun kommenterte både tidsmaskinen og lydeffektene.

Jeg tror det gjorde det litt mer spennende, og litt mere sånn ... Det å reise tilbake i tid, og tidsmaskin, at de på en måte ... hva skal jeg si, at de kunne leve seg litt mer inn i det. Lydene, flyalarmen og bombene, det ble litt mer virkelig for dem på en måte? Tenker jeg, enn at man bare hadde sittet og lest hva hun hadde sagt og at det komme

bombeangrep. Nei, jeg tror det gjør det litt mer virkelig. At de kanskje også kan danne seg mer bilder og sånn inni hodet sitt faktisk. (Lærer F, 06.12.18).

På veien hjem innså jeg at jeg at lærerne kunne fortelle meg mye mer enn jeg hadde trodd etter samtalen med den første læreren. De fleste hadde ikke faglige forutsetninger for analysere det kunstneriske arbeidet, men derimot hadde de noen ganske viktige innsikter om målgruppen. For eksempel at forestillingen nok var bedre egnet for elever på tredjetrinnet enn på andretrinnet. Når jeg var ute etter å skape nærværseffekter er dette faktorer som dette også viktig. Det nyttet ikke å ha alt det andre på plass, hvis det ikke passet for aldersgruppen.

Den samme ettermiddagen gjorde jeg meg klar til eksamen neste dag. Etter eksamensvisningen skulle jeg ha muntlig eksamen. Det følte jeg meg ikke helt klar for. Jeg lurte på hvordan jeg skulle forklare retningsendringen i prosjektet, hvorfor hadde gått over til å gjøre et kunstnerisk utviklingsarbeid. Og hva var egentlig poenget med å ta opp disse telefonsamtalene? Jeg ringte pappa for å diskutere.

Men hva er det du får ut av de samtalene, mener du?

*Ehh... æ syns æ får dokumentert mye bedre liksom kordan æ syns opplevelsen i klasserommet va når æ forteller om det til mamma enn når æ skriver om det, hvis du skjønner? At æ får liksom, da blir det liksom tørt. Men når æ forteller til ho så får æ liksom ... så kjenner æ igjen på de følelsan som æ hadde. Sånn 'åh, det her gikk skikkelig dårlig'. Istedenfor å bare skrive at 'det gikk ikke som planlagt' liksom.*

Hm. Da kan du jo trekke ... hvordan få mer teoritankegangen ... altså hvordan sånt et prosjekt er rent følelsesmessig og hvordan du skal greie å inkludere det i selve forskningsprosessen.

Ja.

Det er vanskelig med et akademisk språk.

*Ja, det e sant. Æ tenke at det kanskje e litt spesielt for kunstnerisk forskning, eller trur du at det e sånn generell for all type forskning?*

Det er vel ikke all type forskning hvor de vil ta det på alvor. Men i all forskning er det mye emosjonelt ... eller følelsesmessig at man tenker 'det og det' og 'sånn og sånn skulle det vært', men så kan man ikke ha det med. Det er ikke alle språk som ... eller man har jo ofte ikke sånt forskningsspråk for å få det med, man kan prøve å skrive det, men da skal man være veldig god å skrive. Eller stort sett prøver man å skjule det.

*Ja, ikke sant, haha.*

Late som om at dette har gått etter planen.

*M-m. Det har æ snakket mye om med de andre som æ studere med, på lunsjen. Når man leser masteroppgaver, så føles det ut som bare ... folk har en plan og så har de gjort det som va planen. Men så har man jo justert underveis, vet man egentlig. Når vi har fått invitert inn tidligere studenter så e det alltid de som gjort et skikkelig bra prosjekt, og bla bla bla. Æ skulle ønske de inviterte noen som fikk D! Haha! Som bare 'det gikk ikke som planlagt', og 'det der gikk i dass', og 'der gjorde æ heeelt feil', og 'der hadde æ ikke skjønt noen ting av den greia', liksom.*

Ja, ja, men det vil jo alltid være i ethvert sånt forskningsprosjekt ting som ikke fungerer som man hadde venta. (Telefonsamtale, 11.12.18)

Gjennom å ta opp samtalene og lydloggene ville jeg forsøke å dokumentere også de følelsesmessige aspektene med prosjektet. For meg ble det viktig når prosjektet ble et kunstnerisk utviklingsarbeid. Fordi kunstnerisk utviklingsarbeid ledes av praksisen, og praksisen kan være styrt av uformulert kunnskap. Det er ikke sånn at man alltid klarer å sette fingeren på, der og da, hvorfor man gjør som man gjør. For å kunne bedre dokumentere hvorfor jeg gjorde de valgene som jeg gjorde ble derfor lydlogger og samtaler viktig.

Den syvende og siste forestillingen var eksamensforestillingen. Denne gangen var vi også i flerbruksrommet. Klassen hadde vikar denne dagen. Elevene var mer urolig. Det ble tydelig for meg hvor mye hjelp jeg egentlig hadde fått av lærerne i de tidligere klassene. Likevel kom vi fint igjennom det. Jeg hadde muntlig eksamen, og så gikk jeg hjem og la meg på sofaen og tok ikke opp en eneste lydlogg på før etter juleferien.

### **4.3. Sammendrag**

Jeg gikk inn i masterarbeidet med en nysgjerrighet for praksisen. Hva får den kunstneriske praksisen til å fungere? Når fungerer det ikke, og hvorfor det? I kunstnerisk utviklingsarbeid skjer forskningen i og gjennom den kunstneriske praksisen, og gjennom praksisen lærte jeg mye om det jeg lurte på. Slik har forskningen vært performativ, slik Bolt beskriver (Bolt, 2008, s. 9). Jeg har ikke forsøkt å beskrive fakta i verden, jeg har utført en handling. Gjennom praksisen har jeg undersøkt effektene av de ulike virkemidlene jeg har brukt. Derfor var det viktig å få spilt forestillingen flere ganger. For hver gang har det utviklet og forandret den kunstneriske praksisen. Slik har jeg oppnådd en dypere innsikt. Dette er kunnskap ervervet gjennom erfaring, slik Borgdorff beskriver (Borgdorff, 2011, s. 55). Ut fra praksisen formulerte jeg denne oppgavens problemstilling: *Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon og performative audioinstallasjoner?*

Idet jeg endret forskningsperspektiv og valgte å gjøre prosjektet som et kunstnerisk utviklingsarbeid tok jeg inn ny teori. Dette var teorier om nærværseffekter og podkast- og radioproduksjon. Det ble da tydelig at arbeidet jeg hadde gjort i forberedelsen og gjennomføringen av intervjuet med Ranveig spilte inn på mine muligheter for å skape nærværseffekter. Lydopptaket jeg satt igjen med skapte noen rammer for hvordan jeg måtte jobbe.

Gjennom praksisen fant jeg løsninger på mange av utfordringene jeg støtte på, men ikke alle. Noen ble stående igjen uforløst. En slik hendelse var møtet med eleven som hadde opplevd brann. Hvilke vurderinger og forberedelser burde jeg gjort i forkant for å handle bedre i møte med en sårbar elev? I forlengelsen av denne problemstillingen er det relevant å trekke inn et spørsmål en lærer stilte. Kunne egentlig elevene ta av seg hodetelefonene? Jeg sa til elevene at de kunne det, men ingen gjorde det. Så hadde de egentlig en vei ut? En tredje hendelse som står igjen noe uforløst var den tilfeldige detonasjonen av 10 raketter. Hvordan kan jeg forstå den? Hva spilte inn på denne situasjonen?

Samtidig opplevde jeg gjennom den kunstneriske praksisen at det mange ting som fungerte. Iblant lyktes jeg å bringe elevene inn i sin egen lille verden. Hva var det som spilte inn i disse tilfellene?

Fra den kunstneriske praksisen og det teoretiske perspektivet ønsker jeg bringe to spørsmål til refleksjon i neste kapittel:

- På hvilken måte spilte valg jeg hadde gjort i intervju- og opptaksituasjon inn på mulighetene til å skape nærværseffekter i forestillingen?
- Hvordan kan jeg forstå de fire hendelsene nevnt ovenfor i lys av teorier om nærværseffekter og virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon?

Gjennom å reflektere over disse hendelsene vil jeg forsøke å få en dypere innsikt og forståelse av oppgavens problemstilling. Hva kan de si meg om hvordan man skaper nærværseffekter i en forestilling for elever på småtrinnet?

## 5.0. Refleksjon

Jeg vil nå presentere det jeg har valgt å kalle refleksjonen i masterarbeidet. Som beskrevet i kapittel 2.6. *Sammendrag* er dette basert på hvilke begreper Jørgensenutvalget foreslår for kunstnerisk utviklingsarbeid (Jørgensen et al., 2007, s. 15). I det foregående kapittelet kunne vi se at refleksjonen skjer implisitt i og gjennom den kunstneriske praksisen, men Jørgensenutvalget mener det også er nødvendig med en eksplisitt refleksjon. Slik kan

forskningen tilgjengeliggjøres for fagfeltet og allmennheten for øvrig. I denne eksplisitte refleksjonen vil jeg se nærmere på spørsmål rundt hendelser som jeg stod igjen med etter den kunstneriske praksisen. Disse hendelsene fra den kunstneriske praksisen vil jeg se på i lys av teorier om nærværseffekter, sanselig erkjennelse og podkast- og radioproduksjon.

## **5.1. Forberedelser og gjennomføring av intervju**

Det første spørsmålet lyder som følger: På hvilken måte spilte valg jeg hadde gjort i intervju- og opptakssituasjon inn på mulighetene til å skape nærværseffekter i forestillingen?

Som nevnt i kapittel 2.3.1. *Fase 1: Forprosjektet* tok jeg utgangspunkt i Dag Ingvar Jacobsens *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2015) i forberedelsene av intervjuet. Jeg forberedte det Jacobsen kaller det åpne individuelle intervju. Ved bruk av åpent intervju legges ingen eller svært få begrensninger på hva respondenten kan si. Denne formen egner seg godt når vi er interessert i hvordan enkeltpersoner fortolker og legger mening i spesielle fenomen (Jacobsen, 2015, s. 146 – 147). Da jeg endret masterarbeidet til et kunstnerisk utviklingsarbeid skiftet jeg også fokus teoretisk. Jeg gikk bort fra Jacobsens teorier om samfunnsvitenskapelig metode. I den følgende teksten har jeg likevel med teori fra Jacobsen for å forklare de valgene jeg har gjort. I redigeringsarbeidet tok jeg utgangspunkt i teorier om nærværseffekter og podkast- og radioproduksjon.

I kapittel 3.1 *Nærværseffekter* kunne vi se at faktorer som bidro til å skape nærværseffekter er at man har høy kvalitet på lyden, skaper en sanselig erfaring, at lytteren vet at de lures og at man spiller på lytterens minner og tidligere erfaringer. I kapittel 3.2. *Teorier om podkast- og radioproduksjon* kunne vi se at virkemidlene som brukes til å skape et bilderikt intervju bidro til å skape nærværseffekter. I lys av disse teoriene vil jeg reflektere valg av sted for gjennomføring av intervjuet, betydningen av erfaringen til forteller har og valg av tekniske løsninger.

### 5.1.1. Sted

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt, og ikke via nett eller telefon. Ettersom jeg skulle gjøre et lydopptak av intervjuet kunne jeg i praksis valgt en av de to siste formene, men det var flere grunner som talte for å møtes fysisk. Som Hedemann fremhever er det å skape tillit en viktig forutsetning for å kunne gjøre et bildeskapende intervju (Hedemann, 2005, s. 70). Jacobsen peker på at å snakke ansikt til ansikt er viktig for å etablere tillit og åpenhet. I tillegg skaper det en god flyt i samtalen og den som intervjuer kan observere godt og ha kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen, 2015, s. 148).

Alt dette var viktig for meg når jeg ønsket å skape nærværseffekter for de som skulle lytte til opptaket. Å opprette tillit og god kontakt med intervjuobjektet er avgjørende for å få høre de personlige historiene. At samtalen har god flyt gir det aller beste materialet å jobbe videre med for å skape nærværseffekter for lytteren. Ikke minst gir det å møtes ansikt til ansikt best lyd kvalitet på opptakene ved at man kan bruke nødvendig utstyr og justere lydinnstillinger underveis dersom det skulle være nødvendig. Som Féral har vist er høy kvalitet på lyden viktig for å skape nærværseffekter (Féral, 2012, s. 40 - 42).

Valg av sted kan plasseres i to kategorier, ifølge Jacobsen. En naturlig setting eller en kunstig setting (Jacobsen, 2015, s. 152). En naturlig setting er et sted for intervjuobjektet føler seg trygg, mens en kunstig setting kan for eksempel være et studio. Stedet for intervjuet påvirker innholdet, dette kaller Jacobsen konteksteffekten. En effekt kan være at intervjuobjektet vil gi mer abstrakte svar i en kunstig kontekst. Hedemann mener utvilsomt at en naturlig kontekst er det beste valget, hun foreslår ikke engang det sistnevnte (Hedemann, 2006, s. 66).

Da jeg skulle møte Ranveig første gang var jeg veldig spent. I nydelig vær gikk kjøreturen fra Alta og til Kåfjord gjennom vinterlandskapet dekket med snø. Jeg stoppet et par ganger for å sjekke kartet på mobilen. Da jeg nærmet meg sakk jeg ned farten og speidet etter avkjøringen blant snøfonnene. En krapp sving og så ned en bratt liten bakke blank av snø og is. Hvorfor tok jeg ikke bilen med firehjulstrekk, angret jeg da jeg hadde parkert nede ved huset. Hjertet dunket litt i halsen, jeg hater å kjøre bil. Kommer jeg til å klare å kjøre opp her igjen? Jeg gikk opp trappen til inngangsdøra og ringte på. Kikket rundt hjørnet på utsikten utover fjorden. Ranveigs hus ligger nesten på samme sted som barndomshjemmet lå før det ble brent ned etter ordre fra selveste Adolf Hitler. Kunne de se Tirpitz fra stuevinduet, undret jeg. Akkurat hvor i fjorden lå krigsskipet egentlig? Det hadde jeg aldri lurt på før.

Så du for deg bilturen ut til Ranveig? Skapte jeg en nærværseffekt for deg som leser dette nå? Antakelig står du ikke på trappa utenfor huset til Ranveig i Kåfjord. Jeg gjetter at du sitter hjemme. Dersom koronavirus-pandemien er over er du kanskje på et deilig kontor. Ved å kommentere dette har jeg trukket deg ut av ditt indre univers, som Féral skriver om. Ved at vi trekkes ut og inn skapes nærværseffekter, mener hun (Féral, 2012, s. 39). Vi føler at noen er tilstede selv om vi vet at de ikke er det. Inn i historien igjen:

Det at intervjuet ikke bare foregikk hjemme hos Ranveig, men på samme plass som hendelsene hun skulle fortelle om viste seg også å bidra til nærværseffekter. Når hun fortalt henviste hun til steder som lå rett i nærheten. Et eksempel er når hun fortalte om lillebroren Karl som snek seg ut for å leke. På en liten høyde bak huset hadde barna pleid å leke sammen.

Etter at Tirpitz kom til Kåfjord hadde de tyske soldatene tatt området i bruk til en kanonstilling. Jeg vil nå presentere et utdrag av forestillingens manus hvor opptakene fra intervjuet er brukt.

*\*Knirkelyd\**

Karl gikk ut døra. Han kikka opp på toppen av bakken bak huset der han, Ranveig og Gunhild hadde pleid å leke.

*Det va sånn kanonstilling oppå bakken her.*

Ser du kanonstillinga på toppen av bakken? Kanonen kunne skyte hvis det kom bombefly. Tegn en kanonkule som ligger klar vedsiden av kanonen. (Manus, 2018)

Ranveig brukte formulering «*Det va sånn kanonstilling oppå bakken her.*». Dette var en direkte henvisning til et faktisk sted som lå mindre enn 100 meter unna. Hadde intervjuet blitt foretatt i et studio i byen er det vanskelig å tenke seg at Ranveig kunne brukt en slik formulering. Dette viser hvordan svarene ble konkrete istedenfor abstrakte (Jacobsen, 2015, s. 152). At intervjuet ble foretatt på samme sted som hendelsene det ble fortalt om ga den type formuleringer vi er ute etter i et bildeskapende intervju. Svarene ble bildetette og dette bidrar til å aktivisere lytterens følelser, mener Hedemann (Hedemann, 2006, s. 72). Slike svar skaper tydelige bilder i hodet til lytteren. Da er det lettere for lytteren å oppleve fortellingen som om man er tilstede selv. Og nettopp dette er det Abumrad mener er en forutsetning for å at lytteren skal tre inn i verdenen til den som forteller (Abel, 2015, s. 84).

Dette er alle forhold som må være tilstede for å skape nærværseffekter, slik Féral beskriver det. Hun understreker at det er essensielt å aktivisere lytterens indre verden (Féral, 2012, s. 42). På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det å gjennomføre intervjuet hjemme hos Ranveig i nærheten av der hendelsene hun fortalte om skjedde, bidro til å skape nærværseffekter i forestillingen.

### 5.1.2. En god forteller

Målet er altså et bildeskapende intervju. For å få til dette trengs grundig planlegging i forkant, gjennomtenkt valg av sted og spørsmål. Men en annen viktig faktor er at den du intervjuer faktisk er god til å fortelle. Abel skriver: «Finding characters who not only have amazing stories to tell, but who can tell them well, that's the unsung battle in this kind of work.» (Abel, 2015, s. 87). All verdens grundige forberedelser hjelper ikke dersom ikke intervjuobjektet kan fortelle godt. Hedemann fremhever også dette som viktig. Dersom ikke intervjuobjektet er villig til å snakke i bilder i det hele tatt, er det ikke mulig å skape den typen lytteropplevelse vi er ute etter her (Hedemann, 2006, s. 66).

Ifølge både Hedemann, Abel og hennes kilder er en god forteller en som får lytteren til å se for seg det de forteller om gjennom å fortelle i bilder. Dette er nok en grunn til at jeg ønsket å bruke intervjuopptaket av Ranveig i forestillingen. Hun er en god forteller. Gjennom flere år har hun vært engasjert i Altas historielag. Hun har også skrevet en bok om sitt eget liv, *Et hus er et hus, men et hjem er et hjem* (2014). Hun svarte på alle mine spørsmål og fortalte om mange konkrete hendelser og episoder. Hun brukte flere fortellergrep for å forsterke og understreke ting mens hun fortalte.

Et eksempel er bruk av gjentakelser. Dette brukte hun blant annet når hun fortalte om at barndomshjemmet ble beskyttet under et flyangrep. Ranveig, hennes mor og yngre søsken hadde søkt ly i en hytte i Mathisdalen, litt lengre borte fra krigshandlingene som utspilte seg rett ved fjorden. Faren og den eldste broren hadde blitt igjen for å jobbe, sammen med jenta Hanna som bodde hos familien og tok seg av dyrene. De tre klarte å søke ly i kjelleren mens skuddene hvinte over hodene deres under flyangrepet. Ranveig fortalte om da resten av familien ble feilinformert og trodde de tre hadde omkommet i angrepet.

*Da så vi krigen i hvitøyet. Altså det gjorde vi. Krigens gru.* (Manus, 2018)

Her gjentar hun det samme poenget tre ganger og slik forsterker hun det for lytteren. Et annet eksempel er en historie som jeg endte med å ikke ta med i forestillingen. Da forteller Ranveig om en tysk soldat som kom ut til hytta i Mathisdalen hvor hun, moren og de yngste søsknene hadde søkt tilflukt. De tyske soldatene dro rundt for å sjekke at ingen drev motstandsarbeid eller skjulte rømte russiske fanger.

Vi stod ute der og så kom det en sånn tysk underoffiser, eller ka han va, Stefan het han. Og han hadde vært flere raida oppigjenna Mathisdalen der. Og han va ikke edru, han va aldri edru når han kom. Han va full. (Intervju Ranveig, 17.03.2017)

Denne gjentakelsen: «Han va ikke edru. Han var aldri edru når han kom. Han var full.» er også med på å forsterke inntrykket hos lytteren.

Det at Ranveig er en god forteller som brukte fortellertekniske grep som dette bidro i positiv retning for å skape nærværseffekter. Jeg kunne med letthet overføre sitater direkte fra intervjuet og la dem stå for seg, uten at jeg trengte å legge til disse grepene i ettertid med en fortellerstemme. Ved å høre på en god forteller blir lytteren tilstede i det som fortelles, slik Abumrad og Hedemann beskriver (Abel, 2015, s. 94; Hedemann, 2006, s. 62). Når jeg lyttet til Ranveig fortelle vekket hun en usynlig verden til liv. Denne usynlige verden må vekkes hos lytteren for å skape nærværseffekter, hevder Féral (Féral, 2012, s. 42). En del av å skape nærværseffekter i mitt prosjekt er altså å finne et intervjuobjekt som kan fortelle historien godt.



### 5.1.3. En etablert historie

Dette med hvordan det historien fortelles kan man også se på i et større perspektiv. Jeg vil nå si noe om hvordan fortellertradisjoner i Nord-Norge innvirket på intervjuet. Men først noen betraktninger om antall intervjuer som bør gjennomføres. Jacobsen anbefaler å foreta flere intervjuer med samme person. Dess mer i dybden vi ønsker å gå, dess viktigere blir det å gjenta intervju (Jacobsen, 2015, s. 154). Jeg valgt å kun gjennomføre ett intervju. Med bosted i Oslo hadde jeg ikke anledning til å være lenge i Kåfjord, og heller ikke mulighet til å fly opp og ned mange ganger. Ranveig og jeg hadde fått god kontakt over nett, slik at jeg i etterkant av intervjuet fikk avklart ting jeg lurte på. Det var ikke et alternativ å gjøre nye intervjuer over nett eller telefon. Dette ville gitt en helt annen lyd kvalitet enn det første intervjuet. For å skape nærværeffekter er god lyd kvalitet essensielt, er Féral's argument (Féral, 2012, s. 42). Når kvaliteten er god er det lettere for lytteren å tre inn i universet det skaper. Dersom jeg hadde gjennomført flere intervjuer via nett eller telefon, ville lyd kvaliteten blitt så annerledes at det ikke ville vært mulig å bruke de to opptakene sammen. Lytteren ville umiddelbart lagt merke til kvalitetsforskjellen og blitt tatt ut av historien noe som hadde virket mot det nærværet jeg ønsket å skape.

I etterkant av første intervju ble det tydelig for meg at folks fortellinger fra andre verdenskrig ofte er godt innarbeidet. Noe som kanskje kan tyde på at å gjennomføre flere intervjuer ikke ville bragt fram helt nye aspekter. Jeg vil nå beskrive en episode der dette ble tydelig.

Mens jeg lyttet til Ranveigs fortellinger kunne jeg høre at hun hadde fortalt dem mange ganger før. Antakelig har barn og barnebarn sittet i den samme stua, i den samme lenestolen som jeg gjorde. Blitt tatt godt imot, fått servert kaffe og twist, slik jeg fikk. Antakelig har de lyttet til de samme historiene som jeg fikk høre. På et tidspunkt siterte Ranveig Nordahl Grieg mens hun fortalte. Det var et øyeblikk som pekte seg ut for meg. Jeg skjønnte ikke helt hvordan det hang sammen med historien hun nettopp hadde fortalt. Jeg spurte ikke heller, bare nikket som om jeg forstod. Etter intervjuet var ga hun meg boka hun har skrevet om sitt liv. Da jeg satt meg ned for å lese den fant jeg igjen sitatet fra Nordahl Grieg. Den har hun skrevet etter en historie om da lillebroren Karl marsjerte med de tyske soldatene.

Da Tirpitz kom til Kåfjord våren 1943 var lillebroren 6 år, nest yngst i søskenflokket. Han skjønnte nok ikke helt at det ikke tok seg så godt ut å bli *for* gode venner med de tyske soldatene. Eller kanskje var hans vurdering at dette var liten pris å betale i bytte mot godsakene som han fikk når han besøkte dem. Ranveig og søsteren Gunhild fikk ofte ansvar for å passe på

lillebroren. Til deres store ergrelse smatt han stadig unna og oppsøkte soldatene. Han fikk komme ombord på Tirpitz og drikke kakao, han fikk komme inn i brakkene og spise sjokolade. En gang han hadde vært borte lenge, varslet søstrene moren. Sammen gikk de ut for å lete. Til slutt fant de ham marsjerende som tamburmajor for det tyske marineorkesteret. I intervjuet sier Ranveig dette:

Og da husker æ at æ så opp på mamma, det rant store tåra, ka ho tenkte det vet æ ikke. (Intervju Ranveig, 17.03.2017)

Ranveig og søsteren Gunhild beskjed om å hente inn lillebroren til middag.

Og tyskerne satt på steinan og venta til at han hadde vært hjemme og spist så at han kunne komme og være med videre når dæm marsjerte. Det var jo den menneskelige sia også men det er jo nesten så man ... Stilt går granatenes glidende bånd. (Intervju Ranveig, 17.03.2017)

I boka hennes er denne episoden nedskrevet slik:

Store tårer rant nedover kinnene hennes. Det var nok mange tanker som rørte seg i hodet. Da Gunhild og jeg måtte springe ned for å hente Karl hjem til middag, satte alle musikantene seg ned på fjærsteinene og venta til Karl blei ferdig. De ville ha han med for videre marsjering. «Stilt går granatenes glidende bånd. Stans deres drift mot død: Stans dem med ånd!» Nordahl Grieg. (Pedersen, 2014, s. 35 – 36)

Oppbyggingen av historiene og formuleringene i teksten var svært lik måten hun fortalte dem til meg muntlig. Selv om det hun fortalte i intervjuet var lik slik de stod skrevet i boka synes jeg at fortellingene hadde et naturlig og muntlig preg. Det skulle bare mangle at historier du har fortalt gjennom et langt liv finner sin form. Historier om denne lillebroren som var full av spillopper har kanskje blitt fortalt i familien i årevis. For å skape nærværseffekter kan det være en fordel at historiene har blitt fortalt til et publikum mange ganger tidligere. Historiene har blitt testet ut og bearbeidet. Som vi tidligere har sett er det en forutsetning at den som forteller gjør det godt for å skape nærværseffekter.

I mange lokalsamfunn i Nord-Norge er det fortsatt viktig å fortelle om hendelsene under andre verdenskrig. Dette speiles i lokalmedia. I for eksempel Altaposten har de et eget tema kalt «Historiske tilbakeblikk» hvor det omtrent månedlig publiseres artikler om emnet (Altaposten.no, 2020). Et annet eksempel er dokumentaren *Brennende Minner* (2018), som jeg presenterte tidligere i kapittel 1.2.1. *Oppmerksomheten rundt krigshistorien i Nord-Norge*. Her intervjues flere personer om sine personlige erfaringer fra andre verdenskrig. I flere tilfeller kunne jeg også her høre at disse historiene var blitt fortalt mange ganger. Formuleringer bar preg av å være innarbeidet, en del av en livsfortelling fortalt mange ganger. Et eksempel er når

Johs Røde forteller om dagen da familien skulle tvangsevakueres fra hjemmet sitt. Han forteller slik:

Den tyske lastebilen som skulle befrakte oss, den rygga opp og vi ble beordra opp i bilen, og der når vi står, tett sammenpakka, så e det at det går opp for mora mi, at dette e noe gruffullt noe endelig som no skal skje. Så er det at en forferdelig gråt kommer fra henne. Så roper min far «Gråt bare du mor, men ikke en av mine tårer skal de få. (Lundby, 2018).

Den siste setningen ‘Gråt bare du mor, men ikke en av mine tårer skal de få.’, kunne like gjerne vært skrevet av Nordahl Grieg. Fjerner du ordet ‘bare’ og googler setningen får du nærmest utelukkende treff på bibelsitater. Dette poetiske språket tok meg som lytter ut av historien. Jeg oppfattet det som en kunstig måte å prate på, og det er et eksempel på at språket har mistet sin muntlige form. Det skapte distanse og ikke nærvær. Dette kan vise at når historiene er så innarbeidet kan slå begge veier når det kommer til å skape nærværseffekter. Vi vil jo oppleve historien sett gjennom øynene til den som forteller (Abel, 2015, s. 83; Féral, 2012, s. 39). Vi vil ikke se på den utenfra.

Et annet poeng jeg vil trekke fram i denne sammenhengen er at materialet fengte elevene. De hadde stor innlevelse når de seilte rundt i rommet som krigsskip og stod ofte i stram givakt som soldater når de fikk utdelt hodetelefoner. Dette var også noe lærere trakk fram. Elevene syntes det var spennende å høre om andre verdenskrig. Når elevene lett kunne leve seg inn i historien, ble det lettere å skape nærværseffekter som er avhengige av at vi går inn i en indre verden (Féral, 2012, s. 42). Altså kan det å velge denne tematikken i seg selv ha bidratt til å skape nærværseffekter. I tillegg var Ranveigs historier godt innarbeidet og fortalt på en bilderik og dermed også medrivende måte (Abel, 2015, s. 84; Hedemann, 2006, s. 64). Dette er også viktig for å skape nærværseffekter (Féral, 2012, s. 42). Samtidig har vi sett at man kan støte på noen utfordringer i bruk av denne tematikken. Når de som forteller historiene har stivnende talemåter og kanskje et gammeldags språk står dette i kontrast til barnas dagligdage språk. Dette kan skape distanse, og svekke nærværseffektene. Å bruke personlige fortellinger fra andre verdenskrig fortalt av dem som opplevde det kan både bidra til å skape nærværseffekter, men også motvirke det.

#### 5.1.4. Den tekniske gjennomføringen av intervjuet

Fra å ha sett på de mer menneskelige aspektene rundt intervjuet, vil jeg nå se på de mer praktiske og tekniske aspektene. I det følgende vil jeg reflektere rundt hvordan valgene jeg gjorde for å ta opp lyd i intervjuet kan ha påvirket mulighetene for å skape nærværseffekter.

Fra teorier om radioproduksjon vet vi at hvordan vi holder opptakeren i intervjusituasjon er vesentlig for lytteropplevelsen. Berit Hedemann skriver at avstanden mellom mikrofonen og den som prater er avgjørende for hvilket bilde som skapes i hode til lytteren. Hun kaller dette radiobilder og deler det oppi fire grunnleggende utsnitt: totalbildet, halvtotalbildet, nærbildet og det ultranære bildet (Hedemann, 2006, s. 39).

Min målsetning var å skape nærværeffekter. Derfor ville det mest hensiktsmessige vært holde mikrofonen minst fem centimeter fra Ranveigs munn for å skape et ultranært bilde. Da ville alle detaljer i stemmen hennes blitt fanget opp og forsterket. Hvert pust, nøling og sukk. Hedemann mener lytteren da vil få sympati for den som snakker fordi vedkommende blottstiller sine følelser for oss. Vedkommende sier ikke noe annet enn de ville gjort med større mikrofonavstand, men for lytteren er alle små detaljer forsterket. Vårt fokus vil trekkes mot disse pustene, nølingene og sukkene. Følelsene som ligger bak blir dermed også forsterket for lytteren. Hedemann skriver at det ultranære snittet skaper det følelsesmessige mest pågående bilde (Hedemann, 2006, s. 43 - 45). Ved å bruke det ultranære bildet ville lytteren automatisk oppleve Ranveig som hovedperson.

Jeg ønsket at elevene skulle oppleve Ranveig som hovedpersonen. At de skulle føle det hun følte og se det hun så. For dette er avgjørende for å skape nærværeffekter, ifølge Féral. Lytterens indre verden må bli aktivisert (Féral, 2012, s. 42). Å bruke det ultranære bildet er derfor et viktig virkemiddel. I tillegg til at det ultranære bildet skaper et kraftig fokus på den som prater forsvinner neste alle andre omliggende lyder. Jeg vil hevde at dette hever kvaliteten på lyden. Dette er også en faktor som er viktig for å skape nærværeffekter. Lyd av høy kvalitet skaper omgivelser lytteren lett kan hengi seg til, fremhever Féral. Dette er også med på å skape et overbevisende univers lytteren kan tre inn i (Féral, 2012, s. 42). I teoriens verden er det lett å beskrive de optimale forholdene som må til for å skape nærværeffekter i en intervjusituasjon. I praksis ble det ikke helt slik.

Tilbake til trappa i Kåfjord, en sedvanlig snøtung påske. Dagen da jeg skulle intervju Ranveig. Hun ønsket meg velkommen inn, hang opp jakka mi på en kleshenger og ba meg inn i stua. Et stort vindu ga en vakker utsikt over fjorden. Foran vinduet stod et dukkledd stuebord ferdig dekket. Ranveig satt seg i sofaen. Jeg satt meg i lenestolen på den andre siden av bordet. Jeg monterte opptakeren fast i mikrofonstativet. Stativet satt jeg på gulvet inntil sofaen slik at opptakeren kom så nært Ranveig som mulig. Mikrofonen var om lag 30 – 40 centimeter fra Ranveigs munn. Som i de fleste hjem var det litt ekko i rommet, og det kom litt støy fra apparater på kjøkkenet som lå rett ved siden av. Jeg festet jeg en vindhette over mikrofonen for

å dempe dette. Fra lenestolen kunne jeg følge med på at opptakeren virket og ikke stoppet underveis i intervjuet.

Jeg opplevde at måten vi satt på bidro til at vi fikk en fin kontakt. Vi kunne se hverandre i øyene og vi kunne skifte blikket ut i rommet. Lydopptaket ble brukbart, men det er heller ingen tvil om at det ville blitt bedre i et lydstudio eller hvis mikrofonen var plassert enda nærmere.

Jeg kunne bedt om å få sitte ved siden av henne i sofaen. Det er nok dette Hedemann ville anbefalt (Hedemann, 2006, s. 69). Hadde jeg gjort det og holdt mikrofonen selv ville den kommet mye nærmere munnen hennes. Slik kunne jeg fått det ultranære bildet. Samtidig ville sittet fysisk nærmere hverandre. Intervjusituasjon hadde nok også blitt annerledes da. Hvis vi antar, som vi tidligere har vært inne på, at fortellingen er ferdig etablert og innarbeidet, kan vi også anta at den har en fast romlig kontekst. Kanskje er det sittende slik Ranveig alltid har fortalt denne historien. Hadde jeg brutt denne formen kunne det kanskje påvirket måten historien ble fortalt på.

Jeg valgt å ikke be om å sitte på noen annen måte. Jeg satt meg ved kaffekoppen Ranveig hadde satt frem til meg. Jeg ville starte intervjuet med å følge hennes initiativ, og jeg valgte å ikke endre det underveis. Skulle jeg fått mikrofonen fem centimeter inntil munnen hennes kunne jeg ikke benyttet meg av mikrofonstativet. Da måtte jeg holdt den selv i halvannen time. Fra tidligere intervjuer vet jeg at dette blir veldig slitsomt og vondt. I tillegg opplevde jeg at intervjuet fikk en fin flyt og jeg ville ikke risikere å bryte dette ved å endre på hvordan vi satt.

Hva ble så effekten av disse valgene? Mikrofonen var ikke fem centimeter fra Ranveig, men omlag 30 centimeter. Lyden skapet derfor ikke ultranærbildet. Her havner vi midt mellom nærbildet og halvtotalbildet, som har henholdsvis 15 og 50 centimeters mikrofonavstand. Nærbildet skaper også følelsesladde bilder, men ikke like sterkt som det ultranære bildet, skriver Hedemann (Hedemann, 2006, s. 46). Halvtotalbildet virker derimot autorativt og saklig. Vi kjenner bildet igjen fra nyhetsopplesninger i radio (Hedemann, 2006, s. 47 – 48). Dette skaper distanse mellom lytteren og Ranveig. Detaljene og emosjonaliteten i stemmen til Ranveig ble svakere for lytteren. Dette ga ikke optimale forhold for å skape nærværeffekter.

På den andre siden ser vi at det ble en behagelig intervjusituasjon for oss begge. Vi fikk god kontakt og samtalen en god flyt, og jeg slapp å sitte og holde mikrofonen på måte som ble tungt og vondt for meg. Alle disse forholdene kan ha virket positivt inn på intervjusituasjonen og på hvordan Ranveig fortalte. Fordi situasjonen var naturlig og avslappet, fortalte hun naturlig og avslappet.

### 5.1.5. Sammendrag

Vi har nå sett på hvordan forberedelsene til og gjennomføringen av intervjuet har påvirket mulighetene for å skape nærværseffekter. Flere faktorer spiller inn og iblant settes noen opp mot hverandre.

Det faktum at Ranveig er en god og trygg forteller kan ha bidratt til at mulighetene for å skape nærværseffekter ble større. Som Abel og Hedemann viser kan lytteren lettere hengi seg til fortellingen om den fortelles på en god måte (Abel, 2015, s. 94; Hedemann, 2006, s. 62). Ranveig vekket en usynlig verden til liv for lytteren, og det er slik nærværseffekter skapes (Féral, 2012, s. 42). At hun har fortalt disse historiene mange ganger før har bidratt til at hun er en god forteller. Samtidig førte dette til at fortellingen var ganske etablert i sin form. Stivende talemåter og et gammeldags språk kan skape distanse. Spesielt er dette viktig å være oppmerksom på ettersom fortellingene skal formidles til et barnepublikum. En slik distanse gjør det vanskeligere å tre inn i den usynlige verdenen vi prøver å skape.

Valg av sted for intervjuet var også et tveegget sverd. På den ene siden skapte dette en avslappet situasjon der samtalen fløt naturlig. I tillegg kunne Ranveig komme med direkte henvisninger til steder rundt oss. Slik ble fortellingen bildetett, noe Hedemann trekker frem som viktig (Hedemann, 2006, s. 64). Dette skaper tydelige bilder i hodet til lytteren og bidrar til å skape nærværseffekter (Féral, 2012, s. 42).

På den andre siden ble lyd kvaliteten ikke optimal. Mikrofonen kom ikke nær nok til at det ultranære bildet ble skapt. Med en mikrofonavstand på 30 centimeter opplever lytteren en større grad av distanse til Ranveig (Hedemann, 2006, s. 47). Dette er et problem når jeg ønsket å skape nærværseffekter for elevene som skulle lytte til opptaket. Både fordi vi da ønsker at lytteren skal kunne se det for seg, og fordi det er viktig med høy kvalitet på lyden, ifølge Féral (Féral, 2012, s. 40 – 42). Dersom vi hadde vært i et lydstudio ville jeg kunne plassert mikrofonen slik at det skapte et ultranærbilde. Det ville også kunne eliminert omliggende støy i rommet. Samtidig ville vi dermed også mistet de tidligere nevnte positive effektene av å være hjemme hos Ranveig.

## **5.2. Undersøkelse av hendelser fra praksisen**

I kapittel 4.3. *Sammendrag* trakk jeg fram fire hendelser fra den kunstneriske praksisen som jeg vil se nærmere på i dette delkapittelet. Spørsmålet som jeg plukker opp her er: Hvordan kan jeg forstå disse hendelsene i lys av teorier om nærværseffekter og virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon?

### 5.2.1. Rakettoppskyting

Den første hendelsen jeg vil undersøke er det jeg vil kalle rakettoppskytningen. Som beskrevet i kapittel 4.2.1. *Første uke* ble avslutningen på den andre visningen av forestillingen ikke helt slik jeg hadde sett for meg. Da vi på slutten skulle reise tilbake i tid ble tidsmaskinen forvandlet til en rakettoppskytningsrampe. Hvorfor skjedde det?

Det første vil jeg trekke fram er dramaturgien i forestillingen. Gjennom den kunstneriske praksisen fant jeg at det ikke fungerte å gjøre øvelser mellom historiene elevene lyttet til. Det ble for lite rom til at elevene fikk ro i lyttingen. Ut fra denne erfaringen justerte jeg opplegget. Jeg tok bort øvelsene mellom historiene og erstattet dem med en liten prat med elevene. I tillegg jobbet jeg med lyden, som beskrevet i 4.2.2. *Andre uke*. Jeg lagde flere pauser slik at elevene fikk fordypet seg i tegningen og lyttingen. Her brukte jeg virkemidler som Glass beskriver. Istedenfor å ha stillhet som kunne trukket elevene ut av lyttingen fylte jeg de med musikk og lydeffekter (Abel, 2015, s. 152). Slik fikk elevene mer tid til å gå inn i sitt eget univers, som Féral skriver (Féral, 2012, s. 42).

En annen faktor som kan ha spilt inn var at jeg hadde for løse rammer. Ofte lot jeg det være opp til elevene hvor i klasserommet de ville sitte. Beskjedene skulle nok vært tydeligere. Dette var også noe lærerne påpekte. I en klasse som var mer øvet i å sitte rolig å lytte, som klasse nummer tre, fungerte opplegget bra, men i en klasse som trengte tidligere rammer fungerte det ikke så bra. Jeg burde laget et opplegg som kunne jeg kunne tilpasset klassene jeg besøkte. Det er en faktor man ikke kan styre, men som man kan forberede seg på.

Man kan også forstå denne hendelsen som at jeg klarte å skape sterke nærværseffekter. Det var tydelig at elevene var engasjerte i tematikken. Så var problemet at jeg manglet dramaturgien til å hente dem inn igjen. Slik sett kan man si at forsøket på å skape nærværseffekter var vellykket, men dramaturgien for å hente dem ned manglet.

Det er flere grunner til at tidsmaskinen ble forvandlet til en rakettoppskytningsrampe. Til felles har de at det handler om dramaturgien. På denne måten kan man si at i arbeid med nærværseffekter er det viktig med en dramaturgi som er tilpasset målgruppen.

### 5.2.2. Hadde de en vei ut?

I den samme klassen hvor dette skjedde oppstod også hendelsen med eleven som hadde traumer knyttet til brann og brannalarm. I kapittel 4.2.1. *Første uke* beskrev jeg hvordan jeg ikke hadde forberedt meg på en slik situasjon. Spørsmålet jeg ble sittende igjen med var hvordan jeg kunne løst dette bedre.

Som både Hedemann og Abel trekker fram er musikk og lydeffekter kraftige virkemidler (Abel, 2015, s. 164 – 165; Hedemann, 2006, s. 38). På bakgrunn av dette spurte jeg i forkant lærerne om noen elever hadde erfaringer fra krig som jeg burde være oppmerksom på. Samme dagen som jeg skulle spille forestillingen fikk jeg beskjed om denne elevens tidligere erfaringer. Jeg hadde ikke forberedt meg på at en sånn beskjed skulle komme så sent. Det burde jeg gjort. Lærere har en hektisk jobbhverdag og kanskje tenkte hen at jeg hadde en plan klar siden jeg spurte i mail. Dersom jeg ble overrasket over beskjeden mens jeg satt på lærerværelset, ble nok i hvert fall eleven det, som kom inn fra friminuttet og fikk beskjed om å gå bort til meg, en helt ukjent person, og få noen beskjeder før forestillingen. Ideelt sett burde læreren og jeg på forhånd snakket om hvordan vi skulle gått frem her. Læreren kjenner eleven best og har innsikt i hva som kan skape trygghet eller usikkerhet. I ettertid ser at jeg kunne gitt eleven en rolle i lydleken ved å be hen om å hjelpe meg. Jeg kunne latt hen høre lydene på forhånd og forklart hva de var. Slik kunne eleven fått en mulighet til å bli mer fortrolig med lydene. Hvis eleven ønsket det kunne hen fått styrt lydbrettet under gjetteleken og spilt av lydene for sine medelever. Hen kunne sagt om sine medelever svarte riktig eller ei. Dette kunne kanskje gitt et eierskap og noen konkrete bilder til lydene som ble spilt. Eleven valgte å ikke delta. Det var tydelig at hen ikke følte seg trygg.

Denne episoden viser flere ting. Den viser viktigheten av at jeg er godt forberedt og har en god dialog med lærer i forkant. Den viser også hvordan minner spille inn for å skape nærværseffekter. Som Féral skriver må lytteren kunne gjenkjenne det som er fraværende (Féral, 2012, s. 43). De må en forforståelse av hva det er det hører i hodetelefonene. Jeg forsøkte å plante dette gjennom lydleken. Flyalarmen var en av disse. For eleven som hadde traumer knyttet til brannalarm var det nok andre minner knyttet til denne lyden som ble for sterke. I tillegg må det nevnes at det er ingen garanti for at elevene ville huske flyalarmen da de hørte dem på nytt i hodetelefonene. Lytterens minne er en usikker variabel når man jobber med nærværseffekter. Derfor er det viktig å gi elevene en vei ut.

Dette var et spørsmål en lærer trakk opp i en samtale. Før elevene fikk høre historiene i hodetelefonene sa jeg at de når som helst kunne ta dem av om de ville. Læreren hadde en innvending til dette:

De kan ikke gå vekk. Du var jo tydelig på at de bare kan ta av head-settet, men det tror jeg på en måte er vanskelig fordi jeg tror de så gjerne vil høre det allikevel. (Samtale med lærer C, 27.11.18)



Lenge grublet jeg på hva annet jeg kunne gjøre for å gi elevene en utvei, men i spilleperioden kom jeg ikke fram til noe godt svar. Det samme spørsmålet fikk jeg igjen på praktisk eksamen: Kunne elevene *egentlig* ta av hodetelefonene?

Min intensjon var at dersom elevene synes det ble ubehagelig eller skummelt å høre på, skulle de kunne ta av hodetelefonene. Det var et sterkt materiale de ble presentert for. Dessuten kunne ikke jeg vite hva slags tidligere erfaringer elevene kunne ha som ville bli trigget. Selv om jeg på forhånd spurte lærerne om dette kunne det være ting heller ikke de visste om. Som vi har sett fra Féral's analyse er minner og tidligere erfaringer tett knyttet til nærværseffekter (Féral, 2012, s. 41). Historiene og lyden som bekledd dem kunne vekke andre minner enn det jeg forsøkte, og skape helt andre opplevelser for elevene. Det burde derfor være mulig for elevene å trekke seg ut. Dette ble tydelig da jeg møtte eleven som hadde traumer etter brann, som jeg tidligere har vært inne på.

Oftest så jeg at elevene søkte sammen i grupper når de hadde fått utdelt hodetelefonene. I starten var jeg litt ambivalent til dette. Jeg ønsket jo at elevene skulle gå inn i sin egen verden, slik Féral beskriver (Féral, 2012, s. 42). Min bekymring var at elevene ved å sitte for tett skulle forstyrre hverandre eller på andre måter bli trukket ut av lyttingen. Oftest var det ikke gulvplass nok i klasserommet til at de fikk satt seg langt fra hverandre, så derfor gjorde jeg ingenting med det. Etterhvert observerte jeg at det ga mange elever trygghet å sitte sammen slik. Ved å sitte sammen ble de ikke isolert alene i en egen verden. De kunne ha kontakt med hverandre. Veksle blikk, titte over på hverandres tegninger. Det ble ikke forstyrrende slik jeg først hadde trodd. Kanskje skulle jeg i større grad styrt dette, slik at alle elevene satt i grupper. I visningene ble det slik at elevene valgt selv.

Så kunne elevene egentlig tatt av seg hodetelefonene? I løpet de syv visningene hendte det flere ganger at elever søkte seg inntil en lærer eller en assistent for trygghet. Det var aldri noen som tok av seg hodetelefonene. Kanskje er svaret nei, de kunne ikke ta dem av. Det ville vært veldig synlig for resten av klassen og kanskje derfor vært vanskelig å gjøre. Som læreren trakk fram kunne elevene også ha et ønske om å høre ferdig. I alt det foregående har jeg vist hvordan jeg jobbet for å trekke dem inn i en egen verden. Det viser et dilemma i arbeidet med nærværseffekter.

Det at jeg jobbet så hardt for at de skulle gå inn i «sin egen lille verden» gjorde det også vanskeligere for elevene å gå ut av den. Har du først hengitt deg til et indre univers kan det være vanskelig å tre ut av det. Ser du en skummel film kan du lukke øynene. Det kan du ikke med hodetelefoner fordi filmen spilles av inni hodet ditt. Dette skaper en utfordring i arbeidet med nærværseffekter. Særlig når elevene ikke selv har valgt om de skal være med forestillingen

eller ei. Dette går inn i en større diskusjon om hvilke muligheter elever har for å trekke seg når de får besøk av scenekunst i skolen. Det betyr at vi må være ekstra varsom, og kanskje forsøke å skape effekter som også kan gi en vei ut.

### 5.2.3. «I sin egen lille verden»

Som beskrevet i kapittel. 4.2. *Beskrivelse av spilleperioden* ble det tydelig at elevene kunne sitte lengre og lytte til historiene i hodetelefonene enn jeg hadde antatt. I løpet av perioden med visninger fant jeg at det var flere grunner til dette.

Det ene var at de lyttet gjennom hodetelefoner. I den første forestillingen, der hodetelefonene ikke virket, lyttet de på en annen måte. De gikk mindre inn i seg selv, og hadde mer kontakt med hverandre. I de andre forestillingene ble lyttingen mer konsentrert. Det inntrykket beskrev også lærer C.

Med en gang de fikk dette arket og head-settet gikk de inn i sin egen lille verden. Og jeg tror på en måte at bildene ble mye sterkere. Det var en fin måte å samle de på. (Samtale med lærer C, 27.11.18)

Hva er det med hodetelefonen, eller head-settet, som læreren her sier, som bidrar til å skape denne egen lille verdenen? Ved å lytte gjennom hodetelefoner viskes andre lyder ut. Sansene våre skjerpes. Her kan vi se det samme som Féral beskriver i hvordan nærværseffekter skaper et spill mellom sansene (Féral, 2012, s. 42). Det at elevene så tydelig hører lydene gjennom hodetelefonene bidrar til at de lettere og tydeligere kan se for seg det som skjer. Dette fremkaller en intens følelse av å være i live for tilskuere, mener Féral (Féral, 2012, s. 42). Her ser vi også at det skaper en sanselig erfaring. Denne lytteropplevelsen er ikke knyttet til en intellektuell erfaring. Elevene vet godt at de er i klasserommet og ikke i Kåfjord på midten av 1940-tallet. Den sanselige erfaringen gir dem likevel en innsikt i hvordan livet til Ranveig kan ha vært da (Bale & Bø-Rygg, 2009, s. 522). Dette bringer meg videre til et annet aspekt ved nærværseffekter. Det at elevene vet at de «lures». Elevene kunne høre det som skjedde og se det for seg gjennom hørselen. Samtidig fortalte de andre sansene deres at det ikke skjedde her og nå. Dette skaper den dissosiasjonen mellom hørselen og andre sanser, som Féral beskriver (Féral, 2012, s. 39). Ifølge henne springer nærværseffekter ut fra en slik dissosiasjon.

Et annet moment læreren i sitatet ovenfor viser til er tegneoppgaven. Jeg fant at dette også bidro til at elevene skapte «sine egen lille verden». Når vi snakker om at elevene gikk inn i «sin egen lille verden», skjer det som både Abel, Hedemann og Féral er ute etter. Hedemann fokuserer på hvordan vi kan skape en indre film hos lytteren, mens Abel forklarer hvordan man

er ute etter at lytteren skal kunne se historiene gjennom øyene til den som forteller (Abel, 2015, s. 84; Hedemann, 2006, s. 16). Féral skriver at det er denne usynlige verdenen vi må vekke til liv hos lytteren dersom nærværseffekter skal oppstå. Alle er de ute etter den samme effekten som læreren her beskriver, at elevene skal gå «inn i sin egen lille verden» som jeg med nærværseffekter prøver å lage rammer for. I de forestillingene jeg tok bort tegneoppgaven etter den første historien lyttet fortsatt elevene. Men det var tydelig at de fleste ønsket å beholde dem. Til og med elever som vanligvis ikke likte å tegne ga seg hen til oppgaven, fikk jeg vite av en annen lærer. Når jeg tok bort tegningene tok jeg også bort en del av det indre verdenen elevene hadde skapt. Jeg skjønner godt at de ikke likte det.

Jeg kunne se på tegningene at de ble mer detaljrike når elevene fikk beholde dem lengre. Mellom hver forestilling jobbet jeg videre med lyden, jeg gjorde det som allerede lå der bedre og la til nye detaljer. Det kan også ha bidratt til at tegningene ble mer detaljrike. Dette var viktig fordi høy kvalitet er essensielt for å skape nærværseffekter. Féral mener at det skaper omgivelser som lytteren lett kan hengi seg i (Féral, 2012, s. 42). En lærer beskrev også at lydeffektene bidro til at elevene lettere kunne se for seg det som skjedde.

Lydene, flyalarmen og bombene, det ble litt mer virkelig for dem på en måte? Tenker jeg, enn at man bare hadde sittet og lest hva hun hadde sagt og at det komme bombeangrep. Nei, jeg tror det gjør det litt mer virkelig. At de kanskje også kan danne seg mer bilder og sånn inni hodet sitt faktisk. (Lærer, F, 11.12.18).

Dette er det samme som Hedemann skriver, at lydeffektene kan fungere som fortellende elementer. Hedemann mener at når lydeffekter brukes som fortellende elementer kan de bidra til å forsterke følelser (Hedemann, 2005, s. 63). Når elevene hørte rautet fra en ku visste de med en gang at det var en ku med i fortellingen. Her er vi også inne på en annen faktor som er nødvendig for å skape nærværseffekter. Som Féral beskriver spiller nærværseffekter på tidligere minner og erfaringer (Féral, 2012, s. 41). For å kunne gjenkjenne et raut som en ku, måtte de vite om det fra før. Når læreren her trekker fram lydene som flyalarmen og bombeangrepet var det mulig for elevene å gjenkjenne disse fordi de hadde hørt dem i lydleken. Dette bringer meg videre på et siste moment jeg vil nevne i denne sammenheng.

Øvelsene elevene gjorde før de fikk høre på historiene i hodetelefonene bidro også til at de kunne gå inn i «sin egen lille verden». Elevene visste at de var i klasserommet, men allerede før de fikk på hodetelefonene hadde vi begynt å bygge opp en annen verden rundt oss og inni oss. Som en lærer sa:

Jeg tror det gjorde det litt mer spennende, og litt mere sånn ... Det å reise tilbake i tid, og tidsmaskin, at de på en måte ... hva skal jeg si, at de kunne leve seg litt mer inn i det. (Lærer F, 11.12.18)

Jeg tror at det å gjøre disse øvelsene bidro til at elevene kunne sitte lengre å lytte enn jeg hadde antatt i utgangspunktet. De hadde allerede skapt en del bilder knyttet til begreper og lydeffekter. Selv om de utmerket godt visste at de var i klasserommet, kunne de gå inn «sin egen lille verden». I denne dissosiasjonen mellom hørselen og de andre sansene kunne nærværseffekter oppstå.

#### 5.2.4. Sammendrag

Jeg har i denne delen undersøkt hvordan ulike hendelser fra den kunstneriske praksisen kan forstås i lys av teorier om nærværseffekter og podkast- og radioproduksjon.

Det blir tydelig at man i arbeidet med nærværseffekter virkelig kan dra elevene inn i en egen verden. Det kan bli så sterkt at det kan være vanskelig å hente dem ut, som når de ved et uhell blir forvandlet til raketter. Jeg måtte derfor lage noen rammer rundt som kunne tilpasses målgruppen. Dette med at det at nærværseffekter skaper en sterk opplevelse er også knyttet til hvordan det spiller på lytterens minner og tidligere erfaringer (Féral, 2012, s. 42). Dette fordrer at jeg er forberedt på andre erfaringer enn de jeg forsøker å spille på vekkes til live hos elevene. I møte med eleven som hadde traumer knyttet til brann ble dette tydelig. Fordi nærværseffekter spiller så sterkt på lytterens minner blir det ekstra viktig å gi elevene en vei ut. Her fant jeg et paradoks. Når man i jobber så målrettet for at elevene skal gå inn i en egen verden kan det være vanskelig for dem å gå ut av den.

Fordi dette med en minner er viktig er det nødvendig å gi elevene en referanseramme rundt det de skal høre. Øvelsene jeg gjorde med elevene før de fikk høre Ranveigs historier skapte bilder som de kunne spinne videre på i lyttingen. Det var også viktig å gi elevene ro til lyttingen. De trengte mer tid enn jeg hadde antatt til å gå inn i sin egne verden, slik Féral beskriver (Féral, 2012, s. 42). At lytter skjer gjennom hodetelefoner spiller også inn. Dette skaper i ennå større grad effekten av at å stenge resten av verden ute. Ikke minst finner jeg at det er gjennom lyd med høy kvalitet at nærværseffekter kan skapes (Féral, 2012, s. 41). I den kunstneriske praksisen ble det tydelig at det fungerer godt å bruke virkemidler fra podkast- og radioproduksjon for å skape nærværseffekter.

## **6.0. Avslutning**

I dette siste kapittelet vil jeg gi en oppsummering av masterarbeidets problemstilling og viktige funn. Avslutningsvis vil jeg si noen ord om veien videre, og gjøre en siste refleksjon i en epilog.

## 6.1. Oppsummering av problemstilling og viktige funn

Dette masterarbeidet har vært et kunstnerisk utviklingsarbeid. Som vi har sett skjer forskningen i og gjennom den kunstneriske praksisen. Det er gjennom den kunstneriske praksisen at problemstillingen for dette masterarbeidet ble formulert. Den er som følger: *Hvordan kan man i en forestilling for elever på småtrinnet skape nærværseffekter gjennom virkemidler fra en narrativ podkast- og radiotradisjon og performative audioinstallasjoner?*

Som vist gjennom denne oppgaven fant jeg svar på dette både gjennom den kunstneriske praksisen og den skriftlige refleksjonen i etterkant.

Jeg har jobbet med utgangspunkt i teori om nærværseffekter, sanselig erkjennelse og podkast- og radioproduksjon. Dette har vært en nyttig inngang. Teorier om sanselig erfaring har gitt en dypere forståelse av hvordan et spill på og mellom sansene bidrar til å skape nærværseffekter. Det ble også tydelig at det er mange møtepunkter mellom slik Féral beskriver nærværseffekter, og hva Abel og Hedemann ønsker å oppnå med sine virkemidler. Jeg vil hevde at det er nettopp nærværseffekter man er ute etter å skape i den narrative podkast- og radiotradisjonen de representerer. Gjennom å bruke virkemidlene som Abel og Hedemann presenterer i arbeidet med lyden har det vært mulig å skape den typen lyd av høy kvalitet som er viktig for at nærværseffekter skal oppstå.

I lys av disse teoriene har jeg gjennom den kunstneriske praksisen forsøkt å skape nærværseffekter. Valg gjort i utarbeidelsen av forestillingen ble gjort med utgangspunkt i dette. Da jeg gjorde intervjuet med Ranveig hadde jeg ennå ikke rammet prosjektet inn som et kunstnerisk utviklingsarbeid. Da jobbet jeg med et sosialkonstruktivistisk forskningsstandpunkt. Når jeg begynte å utforske dette lyd materialet ble det tydelig at valg jeg hadde gjort i intervjusituasjonen hadde stor innvirkning på mitt forsøk på å skape nærværseffekter for elevene. I den første delen av den skriftlige refleksjonen har jeg derfor sett nærmere på dette. Jeg fant at stedet intervjuet ble gjennomført på hadde skapte både fordeler og ulemper. Måten mikrofonen ble brukt var ikke optimal. Hadde jeg plassert den nærmere Ranveig kunne dette lagt bedre til rette for at nærværseffekter kunne oppstå. Det talte positivt at Ranveig er en god forteller.

I spilleperioden av forestillingen ble møtet med elever og lærere en lærerik opplevelse. Iblant oppstod det hendelser som ble stående igjen uforløst. Disse hendelsene har det derfor vært viktig å trekke fram i den skriftlige refleksjonen. En av disse hendelsene handlet om hvilke muligheter elevene hadde for å trekke seg ut dersom forestillingen skulle bli for sterk eller ubehagelig. Nærværseffekter setter tidligere minner og erfaringer i spill, men det er ikke mulig å forutsi helt hvilke minner som trigges hos lytteren. Dette ble tydelig i møtet med eleven som

hadde traumer knyttet til brann. For denne eleven kunne lyden flyalarm bringe frem andre indre bilder enn de jeg forsøkte å skape. Fordi nærværseffekter kan skape sterke opplevelser er det viktig å skape muligheter for at lytteren kan trekke seg ut. Den sterke effekten som kan oppstå ble også synlig i møte med elevene som tok helt av på slutten av forestillingen. I møte med et så engasjert publikum behøves også en dramaturgi for å hente dem inn igjen.

Gjennom den kunstneriske praksisen fant jeg at det var mange variabler jeg på forhånd ikke kunne forutse. Lykken ble derfor desto større de gangene jeg klart å bringe Ranveigs historier inn i klasserommet. De ulike øvelsene og lekene jeg gjorde med elevene før de fikk høre Ranveig fortelle i hodetelefonene etablerte viktige bilder og begreper. Ved å deretter gi elevene ro, kunne de fordype seg i lyttingen. Da oppstod øyeblikk hvor elevene ikke lengre var i klasserommet, men i Kåfjord. Historier som de Ranveig fortalte har nesten blitt borte fra offentligheten. Gjennom den kunstneriske praksisen ble de nå bli nærværende og kunne berøre elevene. De kunne se Ranveigs historier med sine egne ører.

## 6.2. Veien videre

Helt ærlig trodde jeg det kom til å være lettere å gjennomføre en master enn hva det har vært. Det er det nok mange masterstudenter som har tenkt før meg. Flere ting var utfordrende. En av dem var å stå alene i den kunstneriske praksisen. I ettertid ser jeg at det hadde vært en fordel å jobbe sammen med noen. Det å forsøke å observere min egen kunstneriske praksis utenfra har også vært utfordrende. Særlig ettersom det er en praksis som i sin natur er alt annet enn systematisk og velorganisert. Jeg tror også utfordringene henger samme med at jeg endret forskningsparadigme underveis i prosjektet.

Men jeg skal også innrømme at det har vært veldig lærerikt og innimellom ganske morsomt. Det er spennende å være en del av utforskningen av en relativt ny forskningstradisjon. I gjennomføringen av et kunstnerisk utviklingsarbeid er det ikke mulig å følge noen mal. Hvert arbeid tar utgangspunkt i den kunstneriske praksisen, og enhver kunstnerisk praksis vil være forskjellig. På den ene siden fører dette til at arbeidet kan kompliseres. På den andre siden åpner det opp for kreativitet i forskningsprosessen. Det er gøy å kunne prøve ut nye ting. Det gjør kanskje at man støter på flere fallgruver, men det er kanskje ved å kravle seg opp av noen slike at man også bringer feltet videre.

Ikke minst har det vært interessant å jobbe med nærværseffekter under koronaviruspandemien. Et utall podkaster ble startet opp eller utkom oftere enn normalt i denne perioden. Fra NRKs podkast *I karantene med Tuva og Ronny* som publiserte episoder hver dag hele uka, til den norske humorpodkasten *Tusvik & Tønne* som gikk fra en til to episoder til uken, til *The*

*Daily*, New York Times daglige nyhetspodkast, som iblant kom med to episoder dagen. Det er jo så at podkastfeeden til en stakkar fylles rent opp!

Dette kan jo ses som at podkastprodusenter trenger utløp for å sitte innsperret i hjemmekontor. Men det kan også ses som at vi lengter å være nære hverandre. Gjennom digitale løsninger forsøker vi å erstatte den vanlige kontakten med andre mennesker. I en slik tid kan det være aktuelt å snakke om nærværseffekter.

Vi lengter etter hverandres nærvær, men uansett hvor gode nærværseffekter du lager kan det ikke erstatte nærværet mennesker imellom. Til sommeren skal min barndomsvenninne og jeg møte Ranveig i Kåfjord. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har det gått opp for meg at når disse historiene fortelles i dag, blir det tydelig hvor lite tilstede de har vært. Som fortellingen om min barndomsvenninnens oldemor. For henne har den fortellingen vært fraværende hele oppveksten. Den ble neste borte.

### **6.3. Epilog: minnesmerker og glemmemerker**

Snart kommer siste punktum, men bare *en* siste ting må jeg fortelle! For det overrasket meg så innmari. Tirpitz, slagsskipet som kom til Kåfjord og veltet om på Ranveigs liv, det ligger i Oslos gater (Mjaaland, 2013).

I vår ferd gjennom byen kan vi uvitende vandre over rester fra andre verdenskrig. Noen rester gjøres vi oppmerksomme på. Snublesteinene er minnesmerker som finnes ikke bare i Oslos gater, men over hele Europa. Utformet som brosteiner er de lagt ned utenfor hus som var de siste stedene der jøder eller andre ofre for nazismen bodde eller arbeidet fram til de ble deportert og drept (Snublestein, u.å.). Meningen er å minnes enkeltmennesket.

Bare noen få meter unna OsloMet hvor jeg satt og skrev disse ordene ligger det tre snublesteiner i Holbergsgate 11. Der minnes Borghild Egelstein, sammen med sine foreldre. Borghild var 21 år da hun og hennes foreldre ble arrestert av norsk politi og sendt til Auschwitz hvor de ble drept ved ankomst (Snublestein, u.å.). Av og til stopper jeg ved Snublesteinen med hennes navn. Jeg kikker på bygningen, en gang stod Borghild her i gata akkurat som meg. Kom ut en dør og kikket rundt seg, før hun gikk videre i byen. Hun var en del av Oslo akkurat som meg. Jeg får en følelse av at Borghild er tilstede, selv om jeg vet at hun ikke er det (Féral, 2012, s. 31). Snublesteinene skaper nærværseffekter.

Tirpitz-platene som ligger Oslos gater har en helt annen funksjon. De er en bro å gå på når det er et hull i veien. Mange ganger har jeg gått på dem. Det er ofte litt spennende å titte over kanten, hva er nedi hullet de frakter meg over? Funksjonen er ikke å minne oss om andre verdenskrig eller enkeltmennesker. Men nå gjør de det for meg. Når jeg går over dem nå minnes

jeg krigen i Kåfjord. Jeg tenker på de tyske soldatene som døde da de ble innesperret da Tirpitz kantret. Jeg kjenner på et ubehag når jeg går over Tirpitz-platene. Har noen dunket i akkurat denne platen etter hjelp for å komme ut?

Dette viser igjen hvordan nærværseffekter og minner og tidligere erfaringer er knyttet sammen. Hvis du ikke vet at disse objektene er minnesmerker, så er de ikke det. Da er de bare en brostein eller en jernplate, ja, de er et glemmemerke.

Poenget er på ingen måte å sette disse historiene opp mot hverandre. Det er viktig at vi i dag minnes Borghild Egelstein. Det er også mange deler av krigshistorien vi ikke minnes. Opplevelser som Ranveig og hennes sambygdinger hadde er blant dem. Vi må vite om det, før nærværseffekter kan oppstå. Antakelig er det også deler av historien til Borghild Egelstein og lignende historier vi heller ikke kjenner. For meg har det vært meningsfylt å jobbe med de ufortalte historiene når jeg har undersøkt nærværseffekter.



## LITTERATURLISTE

- Abel, J. (2015). *Out on the wire. The storytelling secrets of the new masters of radio*. New York: Broadway Books.
- Aronsen, I. B. (2017, 2. august ). Peker på flere mangler rundt ny bok om glemte krigshelter. *iTromsø*. Hentet fra <https://www.itromso.no/?service=paywallRedirect&articleUrl=https://www.itromso.no/pluss/article14186524.ece>
- Bakke-Jensen, F. (2020, 6. mai). – Jeg håper hendelsene på Hopseidet vil sette varige spor. *Altaposten*. Hentet fra <https://www.altaposten.no/meninger/2020/05/06/%E2%80%93-Jeg-h%C3%A5per-hendelsene-p%C3%A5-Hopseidet-vil-sette-varige-spor-21758367.ece>
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red). (2009). *Estetisk teori - en antologi* (2008). Oslo:Universitetsforlaget.
- BBC. (2018). BBC Sound Effects Beta. Hentet fra <http://bbcsfx.acropolis.org.uk>
- Bolt, B. (2008). A Performative Paradigm for the Creative Arts? *Working Papers in Art and Design* (5)
- Borgdorff, H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research. I M. Biggs & H. Karlsson (Red.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (s. 44–63). New York: Routledge.
- Dahl, P., Ellefsen, K. O., Guttormsen, H., Hansen, C., Jørgensen, H., Malterud, N., Stødle, H. (2007). *Vekt på kunstnerisk utviklingsarbeid* (UHR) Hentet fra [http://ekstern.filer.uib.no/kmd/W3-publisering/Forskning/Kunstnerisk%20utviklingsarbeid/UHR\\_vekt\\_paa\\_kunstnerisk\\_utviklingsarbeid\\_2007\\_Jorgensen.pdf](http://ekstern.filer.uib.no/kmd/W3-publisering/Forskning/Kunstnerisk%20utviklingsarbeid/UHR_vekt_paa_kunstnerisk_utviklingsarbeid_2007_Jorgensen.pdf)
- Dahlsveen, M. H. (2020a). *Kunstnerisk Utviklingsarbeid—Introduksjon* [Podkast episode]. Hentet fra <https://soundcloud.com/user-800292349/kunstnerisk-utviklingsarbeid-introduksjon>
- Dahlsveen, M. H. (2020b, 11. mai). It is not about my tears - Presentation of the project mimesis in crisis. [Blogginnlegg]. Hentet fra <http://www.fortellerkunstner.no/it-is-not-about-my-tears-presentation-of-the-project-mimesis-in-crisis/>
- Diku. (u.å). Program for kunstnerisk utviklingsarbeid. Hentet fra <https://diku.no/programmer/program-for-kunstnerisk-utviklingsarbeid>
- Dramatikkens hus. (u.å.). Podcast-seminar 8/11 2018. Hentet fra [https://dramatikkenshus.hoopla.no/sales/2851825632?fbclid=IwAR029EtwG0qdSIAES6rLG19uN1rnkdwIH\\_kc8Pv7o7Xbm9xl-XgRJneX5I](https://dramatikkenshus.hoopla.no/sales/2851825632?fbclid=IwAR029EtwG0qdSIAES6rLG19uN1rnkdwIH_kc8Pv7o7Xbm9xl-XgRJneX5I)
- Dramatikkens hus. (u.å.). *Norsk dramatikk 2018/2019*. Hentet fra <https://fliphtml5.com/xmiv/umsw>

- Féral, J. (2012). How to define presence effects: The work of Janet Cardiff. I G. Giannachi, N. Kaye, & M. Shanks (Red.), *Archaeologies of Presence. Art, performance and the persistence of being* (s. 29–49). New York: Routledge.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, (118), 98–106.
- Hedemann, B. (2006). *Hør og se: en håndbok i bildeskapende radio*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Henriksen, K., & Weber, S. (2017, 1. oktober). Derfor blir det galt å dekorere flere for innsats under andre verdenskrig. *Nordnorsk Debatt*. Hentet fra <https://nordnorskdebatt.no/article/derfor-blir-galt-dekorere-flere>
- Hovik, L. (2012). Rød Sko Savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 77–101). Akademika forlag.
- Hovik, L (2014). *De Røde Skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Katma. (u.å.). Mørkemedig. Hentet fra <http://www.katma.no/performances/moerkemedig>
- Klevberg, O. G. (u.å.). Ole gustav. Hentet fra <https://vimeo.com/olegustav>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 5. januar). Ny doktorgrad – ph.d. I kunstnerisk utviklingsarbeid. Hentet fra website: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-doktorgrad--ph.d.-i-kunstnerisk-utviklingsarbeid/id2583604/>
- Kunsthøgskolen i Oslo. (2019, 29. november). Artistic Research Week 2020. Hentet fra <https://khio.no/events/1055>
- Kälvemark, T. (2007). *Konstnarlig forskning under lupp. Utvardering, artiklar och prosjektrapporter/reportage*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lai, T., Malterud, N., Nyrnes, A., Thorsen, F. (2015) *Forskning og utviklingsarbeid innen fagområdet kunst. 1995 - 2015: 20 år med kunstnerisk utviklingsarbeid* (NKU) Hentet fra [https://uit.no/Content/450792/Forskning\\_og\\_utviklingsarbeid\\_innen\\_fagomradet\\_kunst.pdf](https://uit.no/Content/450792/Forskning_og_utviklingsarbeid_innen_fagomradet_kunst.pdf)
- Lindi, M. (2017, 22. januar). Historiker raser over stans av krigsmedaljer. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/finnmark/historiker-raser-over-stans-av-krigsmedaljer-1.13330428>

- Lov om universiteter og høyskoler. (2007). Lov om universiteter og høyskoler (universitets og høyskoleloven) (LOV-2019-12-13-83) Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL\\_1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1)
- Lund, R. E. (2020, 6. mai). Sårene fra Hopseidet. *Altaposten*. Hentet fra <https://www.altaposten.no/meninger/2020/05/06/S%C3%A5rene-fra-Hopseidet-21759723.ece>
- Mjaaland, O. (2013, 13. juli). Her ligger «Tirpitz» 70 år etter. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/pzdzV/her-ligger-tirpitz-70-aar-etter>
- Nielsen, R. (1986). *Folk uten fortid*. Oslo: Gyldendal.
- Norsk Folkemuseum. (2019, 10. mai). Finnmark. Hentet fra <https://norskfolkemuseum.no/finnmark>
- Nordnorsk debatt. (2020, 6. mai). Saken ble henlagt, ingen ble dømt, sorg ble til avmakt og bitterhet. Forsvarsminister Frank Bakke-Jensen skriver om drapene på Hopseidet for nøyaktig 75 år siden. [Facebook statusoppdatering] Hentet fra <http://www.facebook.com/ndebatt/>
- NTNU. (2019, 11. juni). Ph.d.-program i kunstnerisk utviklingsarbeid. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/phkunst>
- Oslo Nye. (u.å.). Til ettertiden (sammen hver for seg). Hentet fra <https://oslonye.no/til-ettertiden-sammen-hver-for-seg/>
- Poddtoppen. (u.å.). Om Poddtoppen. Hentet fra <https://www.poddtoppen.no/About>
- Radiodokumentaren. (u.å.). I *Wikipedia*. Hentet 2. januar 2020 fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Radiodokumentaren\\_\(NRK\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Radiodokumentaren_(NRK))
- Schiro, E. C. (2020). *Norsk Mediebarometer 2019*. Hentet fra [https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/421056?\\_ts=1722704ab88](https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/421056?_ts=1722704ab88)
- Snublestein. (u.å.). Om Snublesteiner. Hentet fra <https://www.snublestein.no/om-snublesteiner/>
- This American Life. (u.å.). About - This American Life. Hentet fra <https://www.thisamericanlife.org/about>
- Torsøe, M. (2017, 2. juni). - Store deler av Nord-Norge sitter med denne følelsen. *Nordlys*. Hentet fra [https://www.nordlys.no/store-deler-av-nord-norge-sitter-med-denne-folelsen/s/5-34-564487?ns\\_campaign=article&ns\\_mchannel=recommend\\_button&ns\\_source=facebook&ns\\_linkname=facebook&ns\\_fee=0](https://www.nordlys.no/store-deler-av-nord-norge-sitter-med-denne-folelsen/s/5-34-564487?ns_campaign=article&ns_mchannel=recommend_button&ns_source=facebook&ns_linkname=facebook&ns_fee=0)
- Tønne, L., & Tusvik, S. B. (2017, 3. april). Lisa [Podkast episode]. I *Tusvik & Tønne*. Hentet fra <https://podtail.com/en/podcast/tusvik-tonne/lisa/>

Vaage, O. F. (2017). *Norsk Mediebarometer 2016*. Hentet fra [https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/303444?\\_ts=15c1173e920](https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/303444?_ts=15c1173e920)

## **VEDLEGG**

1. Tilrådning fra NSD
2. Intervjuguide

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Ekko fra fremtiden

### Referansenummer

460772

### Registrert

02.10.2018 av Hanne Kjærland Olsen - s178665@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Heidi Dahlsveen, heidi.dahlsveen@oslomet.no, tlf: 97580121

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Hanne Kjærland Olsen, hanne.kjaerland.olsen@gmail.com, tlf: 48289835

### Prosjektperiode

17.09.2018 - 30.06.2020

### Status

10.01.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 10.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 8.1.2020.

Vi har nå registrert 30.6.2020 som ny sluttdato for behandlingen av personopplysninger (opprinnelig

1.11.2019).

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa  
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **27.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.11.2018. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.11.2019.

Vi legger til grunn at det ikke registreres opplysninger som kan knyttes til identifiserbare enkeltelever.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til

form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa  
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## INTERVJUGUIDE

### Generelle spørsmål:

- Husker du noen situasjoner du var redd?
- Husker du noen morsomme hendelser?
- Kan du fortelle meg om første gangen du skjønnte at det var krig?

### Sanser:

- Har du noen sterke minner fra denne tiden?
- Er det noen lukter eller lyder som i dag minner deg om krigen?

### Praktisk:

- Hvor gammel var du da krigen startet?
- Hvor bodde du?
- Hvem bodde du med?
  - o Foreldre, søsken, annen familie, andre

### De voksne:

- Hva jobbet foreldrene dine med?
- Husker du hvordan de voksne snakket om krigen?
  - o Var det noen situasjoner de var redde?

### Hverdagen:

- Gikk du på skolen?
  - o Hvor mange elever var det der?
- Hvordan endret hverdagen din seg etter at tyskerne kom til Kåfjord?
  - o Rasjonering
- Hva ble ulovlig/hva kunne dere ikke gjøre lengre etter at tyskerne kom?
- Hvordan tror du hverdagen din hadde vært annerledes under krigen dersom Tirpitz ikke lå i Kåfjord?

### Fritiden:

- Hadde du noen gode venner?
- Hva gjorde dere etter skolen?
- Gjorde dere noen rampestreker?

### Evakuering/deportering?

- Hvilket uttrykk bruker du?
- Når dro dere?
- Når kom dere tilbake?

### Tirpitz

- Husker du første gangen du så Tirpitz?
- Hva tenkte du om Tirpitz? Hva trodde du de gjorde der?
- Ble Tirpitz en del av omgivelsene, eller var det bestandig rart at den lå den?
- Kom det mye røyk og lukt fra Tirpitz?
- Så dere Tirpitz fra vinduene hjemme?
- Hvor nært kunne dere være Tirpitz



### Soldater

- Husker du når de tyske soldatene først kom til Kåfjord?
- Snakket du noen gang med de tyske soldatene?
- Hvordan var de?
- Hvordan tror du de hadde det?
- Var du redde for dem?

### I ettertid:

- Er det noen minner du ser annerledes på nå som du er voksen ift når du var barn?
- Vi lærer jo en del om krigen på skolen, men kanskje mest om de store hendelsene. Hva tror du unge folk i dag ikke vet om hvordan det var i Kåfjord under krigen?
- Du har jo engasjert deg i museet/historielaget. Hvorfor synes du det er viktig at folk i dag vet hva som skjedde i Kåfjord under andre verdenskrig?
- Hvordan tror du krigshendelsene i Kåfjord har påvirket deg i andre aspekter i ditt liv?

### Temaer vi skal innom

- Hverdagen
- Tirpitz
- Soldatene
- Fritiden