



DET KJÆRESTE JEG EIER

EN SAMSKAPENDE TEATERPROSESS OM OBJEKTER OG AFFEKSJONSVERDI
MED DRAMAELEVER PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE

Master i estetiske fag, studieretning Drama- og teaterkommunikasjon

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

Marianne Kristoffersen

2023

**OSLO
MET**

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Det kjæreste jeg eier
en samskapende teaterprosess om objekter og affeksjonsverdi
med dramaelever på videregående skole



OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Master i estetiske fag, studieretning Drama- og teaterkommunikasjon

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

Marianne Kristoffersen

Kandidatnummer 596

2023

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6846>

Illustrasjon forside: Marianne Kristoffersen, 2023

ABSTRACT

The purpose of this study has been to discuss how objects with sentimental value can be used as a starting point for a devising process. The study was conducted with a group of students in a drama program in high school. Research material was collected using methods derived from qualitative research, but the analysis of the process is in the post-qualitative research tradition. The study is based on three agential cuts, which were discussed and analyzed using diffractive analysis (Barad, 2007, cited in Gunnarsson & Bodén, 2021). Various theories, such as affect and sentimental value, postdramatic theater, devising, Stanislavski's methodology, and animism, were used to discuss the interaction of different agents with the process. Theories of agential realism (Barad, 2007, cited in Gunnarsson & Bodén, 2021) and object-oriented ontology (Alaimo, 2014) formed the basis for this study.

The study discusses how objects can be used as inspiration for creative exercises, how one can charge an object with sentimental value, and how objects can contribute to the exploration of the students' identity. The analysis focus on the interaction of several human and more-than-human agents with the research material and discuss how human perspectives can help bring forth the objects' agency. The study presents how one can fill objects with power and agency by taking the perspective of the objects in, for example, creative writing exercises, and how this can create engagement in the devising process and contribute to the development of scenic material.

Key words: Devising, Affect, Sentimental value, Qualitative research, Posthumanism, Agential realism, Object-oriented ontology, Post-qualitative research, Diffractive analysis, Postdramatic theatre, Stanislavskij, Animism.

SAMMENDRAG

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å drøfte hvordan objekter med affeksjonsverdi kan brukes som utgangspunkt for en samskapende teaterprosess. Studien er gjennomført med en gruppe elever på dramalinjen i videregående skole. Forskningsmaterialet ble samlet inn ved hjelp av metoder hentet fra den kvalitative forskningstradisjonen, men jeg strekker meg mot en postkvalitativ forskningspraksis i analysen av materialet. Jeg har tatt utgangspunkt i tre agentiske snitt, og drøftet og analysert disse ved bruk av diffraktiv analyse (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021). Jeg har drøftet ulike agents samhandling med prosessen ved hjelp av teori om affekt og affeksjonsverdi, postdramatisk teater, samskapt teater, Stanislavskij's metodikk og animisme. Teorier om agentisk realisme (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021) og objektorientert ontologi (Alaimo, 2014) har ledet denne oppgaven.

Undersøkelsen drøfter hvordan en kan bruke objekter som inspirasjon for kreative øvelser, hvordan en kan lade et objekt med affeksjonsverdi og hvordan objekter kan bidra til utforskning av elevenes identitet. Analysene tar for seg flere menneskelige og mer-enn-menneskelige agents samhandling med forskningsmaterialet, og drøfter hvordan menneskelige perspektiver kan bidra til å løfte frem objektenes agens. Studien presenterer hvordan en kan fylle objekter med kraft og agens ved å ta gjenstandenes perspektiver i for eksempel kreative skriveøvelser, og hvordan dette kan skape engasjement for den samskapende prosessen og bidra til utvikling av scenisk materiale.

Nøkkelord: Samskapt teater, Affekt, Affeksjonsverdi, Kvalitativ undersøkelse, Posthumanisme, Agentisk realisme, Objektorientert ontologi, Postkvalitativ undersøkelse, Diffraktiv analyse, Postdramatisk teater, Stanislavskij, Animisme.

TAKK!

En stor takk til min veileder Lise Hovik som har hjulpet meg med å finne og holde på retningen i arbeidet. Tusen takk for kyndig veiledning, og for all inspirasjon og oppmuntring på veien. Din positivitet og faglige kunnskap har vært uvurderlig i denne prosessen.

Takk til Øystein Vestre for veiledning i det praktiske arbeidet, og gode innspill til gjennomføringen av praktisk-estetisk eksamen. Takk for alle spennende samtaler, og tusen takk for ditt gode humør.

Tusen takk til den videregående skolen og læreren for at vi fikk gjennomføre det praktiske arbeidet hos dere, og takk til elevene som gikk inn i prosjektet med et åpent sinn. Takk til læreren for alle gode forslag underveis, og for at du tok oss imot. Takk til elevene for deres engasjement i undervisningsøktene, og for at dere ga oss ærlige tilbakemeldinger. Denne oppgaven hadde rett og slett ikke eksistert uten dere. En stor takk til både læreren og elevene for et veldig godt samarbeid – takk for tilliten!

Takk til Rose Marie Horvath for veldig godt samarbeid! Denne prosessen hadde ikke vært like gøy og inspirerende uten deg.

Takk til Chriss Therese Gjerde Granberg Brekke for hjelp med korrekturlesing på tampen. Takk for at du orket, og tusen takk for fine innspill!

Tusen takk til alle mine medstudenter på masterstudiet. Takk for at dere deler av deres faglige kompetanse, setter på kaffen, lager vafler, leverer tilbake bøker for meg og sprer glede på kontoret. Tusen takk for at dere så fine, dyktige, støttende og motiverende folk alle sammen!

Tusen takk til familie, kolleger og venner for alle oppmuntrende ord underveis i denne prosessen. Takk for forståelsen for at masteroppgaven har krevd mye av meg – den har tatt hoveddelen av min oppmerksomhet, min energi og min tid de siste par månedene. Tusen takk for at dere gir meg troen på meg selv!

Til det kjæreste

Olav, Mattis, Gunnar og Edvard

Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har...

Tenker jeg på ord og livet og deg.

Jeg tenker på å sovne på under en halvtime

til en stemme og ord jeg kan utenat

Jeg tenker på å grine på et grupperom og på

at det er helt greit

Jeg tenker på kakao i hvit og blå kopp.

Jeg tenker på favoritt og på fortida.

Jeg tenker på den jeg har vært og

den du alltid vil

(Elevttekst, 19.10.2022).

Innhold

ABSTRACT	II
SAMMENDRAG	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNNEN FOR PROSJEKTET	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2.0 RAMMEBETINGELSER, TEMATIKK OG ETIKK	5
2.1 RAMMEBETINGELSER	6
2.1.1 Skolen som forskningsarena	6
2.1.2 Deltakerne	8
2.1.3 Det fysiske rommet - dramasalen.....	8
2.1.4 Tiden.....	9
2.1.5 Pedagogisk grunnsyn og drama som læringsform.....	9
2.2 TEMATIKK OG ETIKK	11
2.2.1 Økokritisk teater	12
2.2.2 Ømfintlige vendinger i tema og budskap	13
2.2.3 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør	14
3.0 BESKRIVELSE AV DEN PRAKTISKE UNDERSØKELSEN	15
3.1 DRAMAFORLØP SOM UTGANGSPUNKT FOR VIDERE ARBEID	15
3.2 Å SKAPE MATERIALE	17
3.3 FAGDAG: UTVELGELSE OG BUDSKAP	17
3.4 VISNING, GRUPPEINTERVJU OG SPØRRESKJEMA.....	20
3.5 VED VEIS ENDE – STARTEN PÅ NOE NYTT	20
4.0 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	22
4.1 KVALITATIV UNDERSØKELSE	22
4.2 FENOMENOLOGI	22
4.3 HERMENEUTISK TILNÆRMING TIL MATERIALET	23
4.4 HUMANISME OG POSTHUMANISME	24
4.4.1 Nymaterialisme.....	24
4.4.2 Agentisk realisme og agentiske snitt.....	25
4.4.3 Objektorientert ontologi	25
4.4.4 Min rolle som forsker	26
4.5 METODOLOGISKE VALG	27
4.5.1 Tilblivelse	28

5.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	29
5.1. AFFEKT OG AFFEKSJONSVERDI	29
5.2 POSTDRAMATISK TEATER	30
5.3 SAMSKAPENDE TEATER	30
5.3.1 Faser i en samskapende teaterprosess.....	31
5.4 STANISLAVSKIJ – IMPROVISASJON, LADNING AV OBJEKTER OG SENSORISK MINNE	34
5.5 ANIMISME OG ANIMATISME.....	35
6.0 FORSKNINGSMETODER.....	38
6.1 OBSERVASJON OG BRUK AV LOGG	38
6.2 FOTOGRAFI, LYD- OG VIDEOOPPTAK.....	39
6.3 INTERVJU	39
6.4 SPØRRESKJEMA	40
7.0 ANALYSEMETODER	41
7.1 GLØDENDE DATA	41
7.2 DIFFRAKTIV ANALYSE	41
8.0 AGENTISKE SNITT – ET ANALYTISK BLIKK	43
8.1 AFFEKT OG SKRIVEØVELSER	43
8.1.1 Drøfting	49
8.2 LEKEBILEN.....	52
8.2.1 Drøfting	56
8.3 FRA AFFEKSJON TIL IDENTITET	58
8.3.1 Drøfting	60
8.4 DRØFTING AV PROBLEMSTILLING	63
9.0 AVSLUTNING OG REFLEKSJON	67
LITTERATURLISTE	70
VEDLEGG 1 – VURDERING AV SIKT.....	74
VEDLEGG 2 – SAMTYKKESKJEMA	76
VEDLEGG 3 – UTDRAG AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	78
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE	81

1.0 Innledning

Jeg vil i det første kapittelet beskrive oppgavens bakgrunn og problemstilling. Til sist i dette kapittelet presenterer jeg oppgavens struktur med en kort beskrivelse av hvert kapittel og avklarer enkelte elementer som presenteres i teksten.

1.1 Bakgrunnen for prosjektet

Jeg har en jakke jeg arvet av farmoren min – en grå, kort ulljakke med marmormønstrete knapper. Den dukket opp da vi ryddet ut av leiligheten hennes og jeg syntes den var kul. Ingen andre ville ha den, så da ble den min. Den var ikke særlig verdifull – enda. Jeg begynte å bruke den, og fikk stadig vekk komplimenter for den. Flere lurte på hvor jeg hadde kjøpt den – noen sa at den fikk frem fargen i øynene mine. Jeg begynte å studere den selv – hvor var den egentlig fra? Jeg oppdaget at den var laget i – hold deg fast – *Vest-Tyskland!* Jakka er mest sannsynlig eldre enn meg. Etter hvert ble noen av knappene løse, så jeg festet de på igjen. Den hadde alltid manglet en knapp, så jeg lette over alt etter like knapper, men fant det ikke. Jeg tok etter hvert til takke med noen andre som passet, de fant jeg i en gjenbruksbutikk i Trondheim. Den jakka der tar jeg så godt vare på: den er noe av det viktigste jeg eier, men til syvende og sist er det bare en jakke.

Hva er det som gjør at *ting* er så viktige for oss?

I dag er jeg nokså bevisst mitt forhold til mine fysiske eiendeler, og prøver å ta godt vare på dem. Jeg reparerer ting som har blitt ødelagt, og kjøper minst mulig nytt. Likevel blir jeg påvirket, og kan ofte føle meg maktesløs i møtet med forbrukersamfunnets enorme krefter. «Bruk og kast»-mentaliteten, i form av tilbud på *Black Friday*, romjulsalget, januarsalget, høstsalget – slik fortsetter det. Det virker også som om det er mye status i det å eie (dyre) fysiske eiendeler, og jeg spør meg ofte om for hvem en kjøper disse tingene. Det kan virke som om vi ønsker å eie noe for å vise det frem for andre, og når den «rusen» har gått over trenger vi noe nytt. Igjen.

Vi vet at vi må endre våre vaner, men det er vanskelig i praksis. Vi blir påvirket til å kjøpe alt mulig: fra teknologiske duppeditter vi må ha for å klare oss i dagens samfunn, til nyeste mote. Uten teknologi kan en nesten ikke delta i samfunnet: alt fra nettbank til to-faktors autentisering er bevis på dette. Hvordan skulle jeg ha logget meg inn på skolens nettsider uten smarttelefon? Klærne er i dag alt for billige, og trendene stadig skiftende, noe som har konsekvenser på alt fra forferdelige arbeidsvilkår i klesfabrikkene, til vannforbruk og forsøpling (Niinimäki et al.,

2020). Det at vi kjøper vanvittige mengder med klær og gjenstander påvirker med andre ord alt fra andre mennesker til økonomien og miljøet – som igjen påvirker oss selv.

Våren 2021, i sammenheng med min praktisk-pedagogiske utdanning (PPU) i drama- og teaterkommunikasjon ved OsloMet, leste jeg to bøker som virkelig fanget min interesse: *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* av Per Bjørn Foros & Arne Johan Vetlesen (2015), og *Blivandets pedagogik. Utbildning för en annan tid* av Lotta Johansson (2019). Foros & Vetlesen (2015) argumenterer for at undervisning, samt den generelle oppdragelsen, må understreke den kritiske situasjonen verdenssamfunnet står ovenfor i dag. De skriver at vi må tørre å stå i opposisjon til rådende, kapitalistiske krefter, og oppdra kommende generasjoner på en slik måte at de klarer å vise *motstand* mot forbrukersamfunnet vi i dag er en del av. Vi må, både som pedagoger, foreldre og voksne, være tydelige autoriteter som tør å sette grenser, og vise at vi ikke ønsker å ta del i den uforsvarlige bruken av naturen og dens ressurser. Dette vil forhåpentligvis bidra til å gi de unge kampviljen til og ønsket om å gjøre ting på nye, mer bærekraftige måter. Ved å for eksempel unngå å kjøpe klær med kort levetid og lære seg hvordan en kan reparere det en har fra før, vil en bidra til mindre avfall på søppeldyngene og forhåpentligvis færre tekstilfabrikker med umenneskelige arbeidsforhold.

Jeg var så heldig å selv bli undervist av Johansson i pedagogikk under tiden min på PPU, og ble veldig inspirert boken hun har skrevet. Johansson (2019) beskriver også flere av utfordringene vi som verdenssamfunn står ovenfor i dag, og benytter begreper utviklet av den franske filosofen Gilles Deleuze (1925-1995) for å skape et bredere syn på hva utdanning kan være, og hvordan utdanning kan gjennomføres. Johansson oppfordrer til en pedagogikk som gir rom for bevegelse og forandring, og som ikke er fastlåst i kjente, uforanderlige strukturer vi ofte ser i skolen (2019, s. 63). Hun gjør leseren oppmerksom på at en ikke bør fokusere på hva elevene *er*, men heller hva de kan *bli* i samhandling med sine omgivelser. Blivandet – *tilblivelse* – er et begrep hentet fra Deleuze som uttrykker at alle fenomener er i stadig endring (Deleuze & Parnet, 2002, sitert i Coleman & Ringrose, 2013, s. 7-8). Det er derfor en pedagogisk tilnærming som åpner opp for skapelsen og oppdagelsen av nye sammenkoblinger i og med verden ved å ikke ta for gitt etablerte «sannheter».

Disse bøkene og (ut)danningsperspektivene har jeg siden da hatt med meg, noe som har preget min egen pedagogiske praksis, og hva jeg ønsket å undersøke i masteroppgaven. Da jeg startet planleggingen av dette prosjektet for omtrent ett år siden var jeg ikke sikker på hvor jeg ville ende opp: jeg visste bare hva jeg interesserte meg for, og hadde en formening om hvordan jeg skulle jobbe med tema. Det posthumanistiske, ikke-antroposentriske tankesettet (Åsberg et al.,

2012, s. 211) med opphevelsen av den hierarkiske strukturen mellom det menneskelige og det mer-enn-menneskelige inspirerte meg, og jeg ønsket å fordype meg i denne måten å tenke på.

Jeg ville foreta en samskapende teaterprosess med dramaelever i videregående skole og bruke objekter aktivt i utviklingen av materiale. Med utgangspunkt i min egen opplevelse med jakka jeg arvet, ønsket jeg at elevene skulle ta med noe de selv hadde stor affeksjonsverdi knyttet til. Objektene og temaet vi jobbet med – forbruk – dannet utgangspunktet for prosessen. Under gjennomføringen og bearbeidelsen av prosjektet ble affekt-begrepet en sentral brikke. Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet «affekt», brukt i både filosofien, psykologien og i kunstfagene (Hovik, 2014). I sammenheng med denne oppgaven viser affekt til den kroppslige opplevelsen og uttrykket av følelser før det (kan) settes ord på (Åsberg et al., 2012, s. 201). Det er en umiddelbar, kroppslig, følelsesmessig reaksjon på noe, og kan være både bevisst og ubevisst (Svartdal, 2020). Jeg ble interessert i hvordan og hvorfor vi blir affektet av objektene vi omgir oss med og hvordan dette kan brukes i en samskapende teaterprosess.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan bruke objekter med affeksjonsverdi som utgangspunkt for en samskapende teaterprosess med elever på dramalinjen i videregående skole?

Under denne stiller jeg tre forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i hvordan å bruke objekter som inspirasjon for en kreativ prosess, hvordan en kan lade objekter med affeksjonsverdi, og sammenhengen mellom affeksjonsverdi og identitet:

- 1. Hvordan kan objekter med affeksjonsverdi brukes som inspirasjon i en samskapende teaterprosess?*
- 2. Hvordan kan et objekt lades med affeksjonsverdi gjennom en samskapende teaterprosess?*
- 3. Hvordan kan objekter med affeksjonsverdi bidra i utforskning av elevenes identitet?*

For å undersøke disse forskningsspørsmålene har jeg foretatt *diffraktive analyser* av tre ulike *agentiske snitt* (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021). I analysene søker jeg etter hvilke agentskap som virket på disse agentiske snittene, og drøfter samhandlingen og møtene mellom de forskjellige materialitetene. Jeg drøfter hvordan de mange agentene, både

menneskelige og de mer-enn-menneskelige, samhandlet i de utvalgte utsnittene av empirien. Disse analysene danner også grunnlaget for drøftingen av problemstillingen.

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1 presenterer oppgavens bakgrunn, problemstilling og overordnede struktur.

Kapittel 2 tar for seg undersøkelsens rammer, tematikk og etiske vurderinger.

Kapittel 3 beskriver den praktiske undersøkelsen. Fordi oppgaven er praksisbasert har jeg valgt å presentere empirien før de metodiske og teoretiske perspektivene, slik at leseren har kjennskap til det empiriske materialet tidlig i oppgaven.

Kapittel 4 gjengir mitt vitenskapsteoretiske ståsted, min rolle som forsker, og de metodologiske valgene jeg har tatt. Jeg planla undersøkelsen i den kvalitative forskningstradisjonen, men oppdaget underveis at en postkvalitativ tilnærming ville gi en mer interessant analyse av materialet.

Kapittel 5 viser teorier jeg har benyttet i analyse og drøfting av forskningsspørsmålene og problemstillingen. Kapitlet skildrer affekt og affeksjonsverdi ("affeksjonsverdi," 2018; Jessen, 2022; Massumi, 1995; Svartdal, 2020), postdramatisk teater (Lehmann, 1999/2006), samskapt teater (Haagensen, 2018; Oddey, 1994), Stanislavskijs metodikk (Stanislavskij, 1936/2013) og animisme (Løøv, 2019, 2022; Vetlesen, 2019).

Kapittel 6 beskriver metodene jeg har brukt for å skape og ta vare på inntrykkene fra det empiriske materialet. Disse metodene befinner seg i det kvalitative forskningslandskapet.

Kapittel 7 gir et innblikk i analysemetodene jeg har brukt i oppgaven: glødende data (MacLure, 2013a, 2013b) og diffraktiv analyse (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021). Analyseringen av materialet strekker seg dermed mot den postkvalitative forskningstradisjonen

Kapittel 8 analyserer og drøfter de tre agentiske snittene. Disse fanget min oppmerksomhet i løpet av prosessen, og jeg har analysert og drøftet hvilke agenter som virket i og på disse utsnittene. Det første agentiske snittet tar for seg skriveøvelsene vi brukte for å skape materiale i den samskapende teaterprosessen, det andre følger ett av objektene, en lekebil, gjennom prosjektet og det siste drøfter hvorfor elevenes oppmerksomhet tok en dreining fra forbruk til identitet. Til sist i dette kapitlet samler jeg trådene fra de agentiske snittene og prosessen som helhet, og drøfter oppgavens problemstilling.

Kapittel 9 er en avsluttende refleksjon om undersøkelsen og masteroppgaven, der jeg også peker ut noen videreutviklingsmuligheter.

I løpet av oppgaven dukker det opp bilder fra den samskapende teaterprosessen, og av jakka jeg arvet av min farmor. Elevenes objekter og rommet vi jobbet i er avbildet for å gi leseren et innblikk i prosjektets gang, jakka er med fordi den var en viktig del av denne prosessen – den ble også tatt med i den samskapende prosessen.

Jeg bruker flere tekster skrevet av elevene, disse er gjengitt med lik tegnsetting og eventuelle rettskrivingsfeil, slik at de er så autentiske som mulig uten å utlevere elevenes håndskrift. Noen av elevene røper sitt eget kjønn i tekstene, men jeg har valgt å likevel bruke *hen* i oppgaveteksten. Teksten i innledningen er et eksempel på en av disse tekstene: den slutter midt i en setning – leseren kan selv fylle ut resten av teksten med sin egen tolkning.



Figur 1- Noen av objektene vi hadde med. Dette er et utsnitt av det som skulle bli scenografien vår. 21.10.2022

2.0 Rammebetingelser, tematikk og etikk

Denne oppgaven baserer seg på en undersøkelse av et samskapende teater-prosjekt, gjennomført med en gruppe elever fra førsteklasse på dramalinjen ved en videregående skole. Jeg gjennomførte prosjektet sammen med medstudent Rose Marie Horvath, og vi har hatt ulike perspektiver på undersøkelsen. Utgangspunktet for hennes undersøkelse har vært å studere klassemiljøet, og hvordan en slik prosess kan være med på å påvirke dette. Deltakerne var en halv klasse på dramalinjen VG1 ved en videregående skole på Østlandet, og bestod av 15 elever i alderen 15 til 16 år. De hadde gått i klasse sammen i nesten to måneder da prosjektet ble gjennomført.

Det finnes mange forhold å ta hensyn til når en planlegger et slikt prosjekt, herunder for eksempel tiden en har til rådighet, deltakernes utgangspunkt og interesser, lokalene en har tilgjengelige og hvordan å produsere og oppbevare forskningsmateriale. Jeg vil i dette kapitlet presentere undersøkelsens rammer, og de etiske vurderingene som har ligget til grunn for oppgaven og det praktiske prosjektet.

2.1 Rammebetingelser

Både jeg og medstudenten min ønsket å gjennomføre masterprosjektene våre med en klasse på dramalinjen ved en videregående skole, og var heldige som raskt fant en skole som ønsket å ta oss imot. Jeg vil i det følgende gå gjennom undersøkelsens rammer, og hvordan de påvirket planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen.

2.1.1 Skolen som forskningsarena

En av grunnene til at jeg ønsket å gjennomføre prosjektet med nettopp disse deltakerne er at elevene som går dramalinjen selv har valgt denne studieretningen, og en kan derfor tenke seg at de er motiverte for å gjennomføre et slikt prosjekt. En må likevel ta i betraktning at deltakelse i timene er obligatorisk, og at enkelte elever muligens ikke er like interesserte i alle deler av faget.

På tross av at deltakelse i timene ikke var frivillig, kunne de ha sagt nei til deltakelse i prosjektet. Det var derfor viktig for oss at elevene fra første møte fikk tillit til oss, og at de opplevde prosjektet som interessant også for dem. Vi presiserte at ingen andre enn oss skulle ha tilgang til det innsamlede materialet, og at bildene og videoene av dem ikke skulle publiseres noe sted.

Fordi elever i skolen også har ulike faglige og sosiale kompetansemål de skal oppnå gjennom undervisningen var vi bevisste at elevene skulle oppleve å både bli utfordret faglig og oppleve mestring i møte med den samskapende prosessen. Læringsmålene for undervisningsøktene ble utarbeidet fra kompetansemålene for faget Teaterensemble (Utdanningsdirektoratet, 2020), og læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne tilrettelegge undervisningen til nettopp denne gruppen var det viktig å ha en samtale med lærer og observere dem i dramasalen før prosjektstart, slik at vi var klare over eventuelle utfordringer enkeltelever hadde og kunne gi oppgaver tilpasset gruppas dramafaglige nivå.

Undervisning er i seg selv preget av mange ulike etiske overveiinger. Det ujevne maktforholdet mellom elever og lærere, der læreren er den som skal legge føringer for undervisningens innhold og utforming, preger all undervisning (Ohnstad, 2018, s. 12). I en slik målstyrt aktivitet har læreren mulighet til å påvirke elevene i ulike retninger, og er den som avgjør undervisningens mål. Målene skal være til nytte for elevene både nå og i fremtiden, og være faglige og sosiale. Enhver undervisningsøkt skal inneholde begge deler, og læreren må ha tenkt gjennom hvordan en skal nå disse, og hvorfor.

Den overordnede delen av læreplanen sier også at elevene skal ha innflytelse på egen skolehverdag, og erfare at de har medvirkning på hvordan og hva en arbeider med i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette prinsippet jobbet vi etter, og er noe som harmonerer godt med en samskapende teaterprosess. Likevel måtte vi til tider ta mer styring enn vi hadde ønsket, delvis fordi elevene ikke hadde nevneverdig erfaring med denne måten å jobbe på, delvis på grunn av tiden vi hadde til rådighet.

Samskapt teater har ofte en nokså flat struktur, og det er ikke nødvendigvis en regissør som leder gruppen (Oddey, 1994, s. 43). Fordi vi i denne sammenhengen også skulle fungere som lærere og elevene hadde faglige mål de skulle jobbe med, var det likevel naturlig for vår del å ta ledelsen for prosjektet. De fleste deltakerne hadde ikke vært borti denne måten å jobbe på tidligere og trengte veiledning i alle deler av prosessen. Vi kom inn med kunnskap og erfaringer elevene ikke hadde, hadde oversikt over hva som skulle skje og når, og holdt fram en viss retning for prosjektet. Vi fungerte heller ikke bare som lærere: vi var også forskere med vår egen agenda og egne mål. Det var derfor viktig at elevene forstod at vi var der for å gjennomføre en undersøkelse og dokumentere dette. Faglærer brukte også prosjektperioden til å ta ut én og én elev for elevsamtaler. Dette var til tider noe forstyrrende, men ble samtidig en faktor som bidro til å jevne ut maktbalansen i klasserommet: vi skulle ikke vurdere elevene, og uten faglærer i rommet trengte de ikke tenke på å prestere hele tiden. Likevel kan en tenke seg at de

ønsket å gjøre et godt inntrykk på oss, og ønsket å prestere også for oss nettopp fordi vi hadde denne maktposisjonen over elevene.

2.1.2 Deltakerne

Da jeg og medstudenten min bestemte oss for å jobbe sammen ønsket vi, som nevnt ovenfor, at prosjektet skulle gjennomføres på dramalinjen. Vi hadde begge fullført praktisk-pedagogisk utdanning i drama- og teaterkommunikasjon ved OsloMet før vi startet på masterstudiet, og ønsker å jobbe som lærere i fremtiden. Våren før prosjektstart kom vi i kontakt med en som skulle være lærer for faget Teaterensemble på dramalinjen VG1 det kommende året, og hen var veldig positiv til prosjektet. Vi fikk dermed avklart raskt både når og hvor vi skulle gjennomføre undersøkelsen, og så at flere av de faglige kompetansemålene for teaterensemble passet godt til vårt prosjekt.

Elevlistene var selvsagt ikke klare på dette tidspunktet, og vi visste derfor ikke hvilke elever som kom til å delta, ei heller hvilke utfordringer denne elevgruppen eventuelt hadde. Ved oppstart viste gruppen seg å være satt sammen av elever med forskjellig bakgrunn, ulike kjønn og interesser, samt med variert dramafaglig bakgrunn, noe som bidro til å få frem ulike perspektiver i diskusjonene og dro oss i ulike retninger i det samskapende teaterarbeidet.

2.1.3 Det fysiske rommet - dramasal

Vi hadde samtlige timer i det samme rommet: en dramasal med sorte gardiner langs veggene og relativt mørkt linoleumsgulv, med musikkanlegg og stoler tilgjengelig i salen. Rommet hadde en slags L-form, og første del ved inngangsdøren brukte elevene til å sette fra seg sko og sekker. I inngangspartiet stod også stolene plassert, i tillegg til teknikerbordet. Utover dette stod det en del annen scenografi som andre klasser brukte i deres produksjoner. Jeg oppfattet derfor inngangspartiet av salen som noe rotete, men på grunn av utformingen av rommet ble ikke dette et veldig forstyrrende element. Elevene lot til å være vant til dette, og det var tydelig at den innerste, rektangulære delen av rommet ble oppfattet som selve arbeidsrommet. I pauser trakk både vi og elevene mot døra og det rotete, mer kvadratiske inngangspartiet, mens vi under aktivt arbeid holdt oss til den innerste, største delen av rommet. En annen utfordring med rommet var et lite vindu i døra, da andre tidvis gikk forbi, og elevene vi jobbet med av og til tittet ut og vinket til forbipasserende venner. Dette var likevel ikke et stort problem, da det bare lå et annet klasserom forbi rommet vi benyttet, og øktene våre startet samtidig.

2.1.4 Tiden

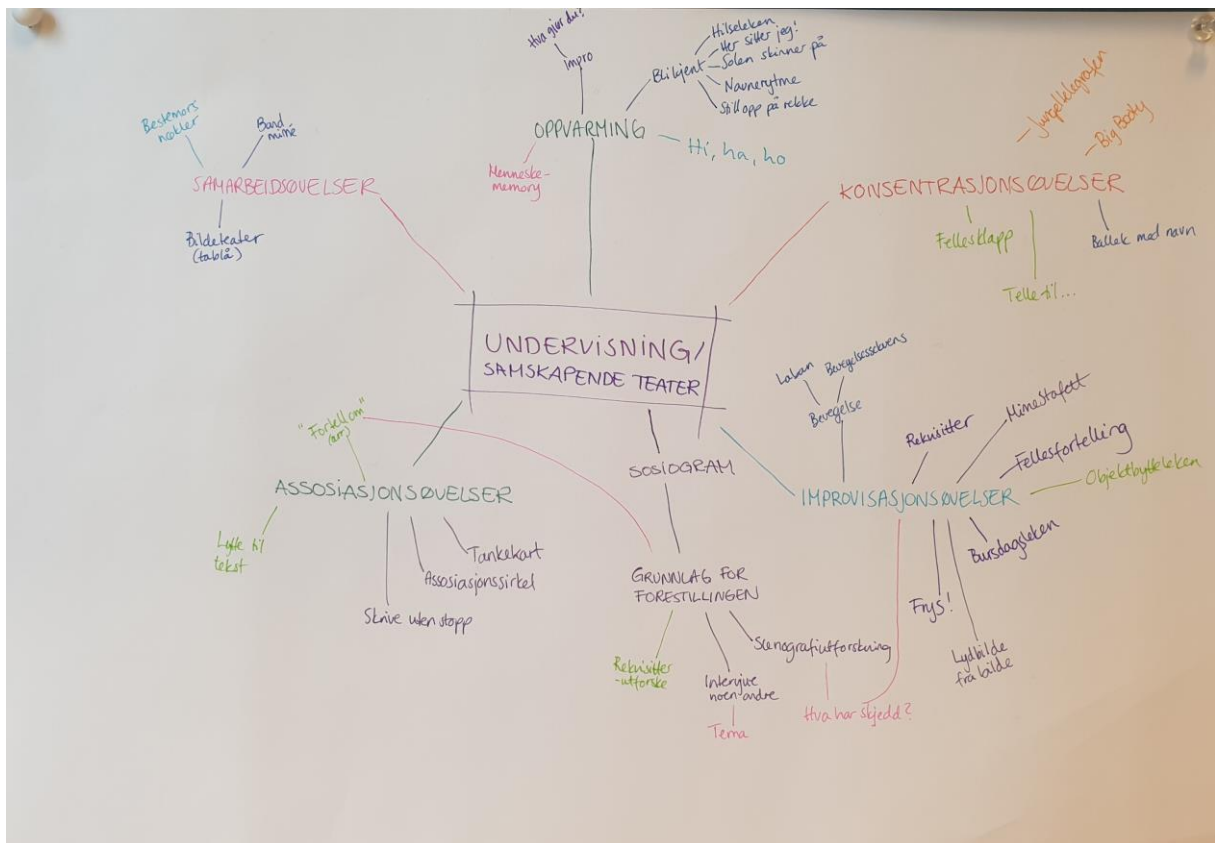
Vi hadde til sammen åtte økter á 90 minutter med elevene, der første økt var en observasjonstime. Læreren var stort sett til stede under øktene vi hadde ansvaret for, men som tidligere nevnt brukte hen også anledningen til å gjennomføre elevsamtaler med elevene. Dette var ikke optimalt for verken oss eller elevene, men vi hadde forståelse for at dette var noe som måtte prioriteres i en ellers travel skolehverdag. Vi skulle gjerne hatt en lengre periode sammen med elevene enn vi fikk, men forstod at det ikke var mulig for læreren å gi oss mer av sin tid. Læreren hadde selvsagt planlagt andre prosjekter og undervisningsopplegg som elevene skulle gjennom i løpet av skoleåret.

Selve prosjektperioden sammen med elevene strakk seg over tre uker, foruten om observasjonsøkten et par uker i forveien. Vi hadde dermed veldig kort tid sammen med elevene, og planla å gjøre veldig mye på tiden vi hadde fått tildelt. Enkelte øvelser ble kuttet underveis, da vi i typisk nyutdannet-lærer-stil var overambisiøse med hva vi kunne få til i løpet av undervisningstimene. I ettertid er det tydelig at vi kunne ha tatt vekk enda flere elementer: elevene, som ikke var vant til denne måten å jobbe på, ble overveldet av alt materialet de hadde skapt, og syntes det var vanskelig å velge ut hva de ville bruke i visningen. I tillegg satte vi som forskere igjen med veldig mye materiale det har vært tidkrevende å gå gjennom. Dette er selvfølgelig på mange måter et luksusproblem, men det har også ført til at det har vært vanskelig å velge ut det en ønsket å fokusere videre på i analysen og drøftingen.

2.1.5 Pedagogisk grunnsyn og drama som læringsform

Mitt pedagogiske grunnsyn er inspirert av ulike læringsteorier utviklet av flere forskjellige pedagoger og filosofer. I kapittel 5.3.1 beskriver jeg Cecilie Haagensens (2018) faseinndelinger for samskapt teater, basert på den russiske sosialpsykologen Lev Vygotskijs (1896–1934) modell for kreative prosesser. Han skapte flere begreper og teorier om læring og danning hos unge, og løftet frem at dette er en sosial prosess hvor både språk, materialer, relasjoner og kultur danner grunnlaget for all utvikling og (ut)dannelse (Imsen, 2014, s. 183; Aagre, 2014, s. 47). Med andre ord vil samhandlingen elevene mellom, mellom lærer og elev, den materielle verdenen rundt dem og samfunnet som helhet prege læringssituasjonen. Vygotskij mente også at elevenes interesser bør brukes som en drivkraft og at skolehverdagen bør preges av aktivitet for å unngå at elevene blir passive (Aagre, 2014, s. 49). Det er jo nettopp det som kjennetegner drama som læringsform: en praktisk og estetisk prosess elevene tar aktivt del i.

Vi kan definere begrepet estetikk på to måter: «læren om det skjønne» og «læren om den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene» (Sæbø, 1998, s. 400) Begge deler er relevante for vår samskapte teaterprosess. Drama- og teaterfaget kan med sine ulike dramatiske virkemidler og øvelser brukes til å for eksempel trene på sosiale eller emosjonelle evner, øve på spesifikke ferdigheter eller undersøke et tema (Sæbø, 2016, s. 15). Ofte en blanding av disse, dette gjaldt også for oss. Øvelsene vi hadde valgt ut ble brukt for å lære om tema forbruk, lære nye dramafaglige begrep og trene på å blant annet samarbeide. Fordi vi er i fiksjon øver vi også på å tenke abstrakt og sette oss inn i nye scenarier, noe som kan bidra til å utvikle empati for oss selv og det rundt oss. Ved å forflytte seg ut av situasjonen en er i, kan en skape en ny verden og nye samhandlinger – for eksempel ved hjelp av ord, bevegelser eller handling. Vi brukte blant annet dramaøvelsene for å sette oss inn i objektene perspektiver.

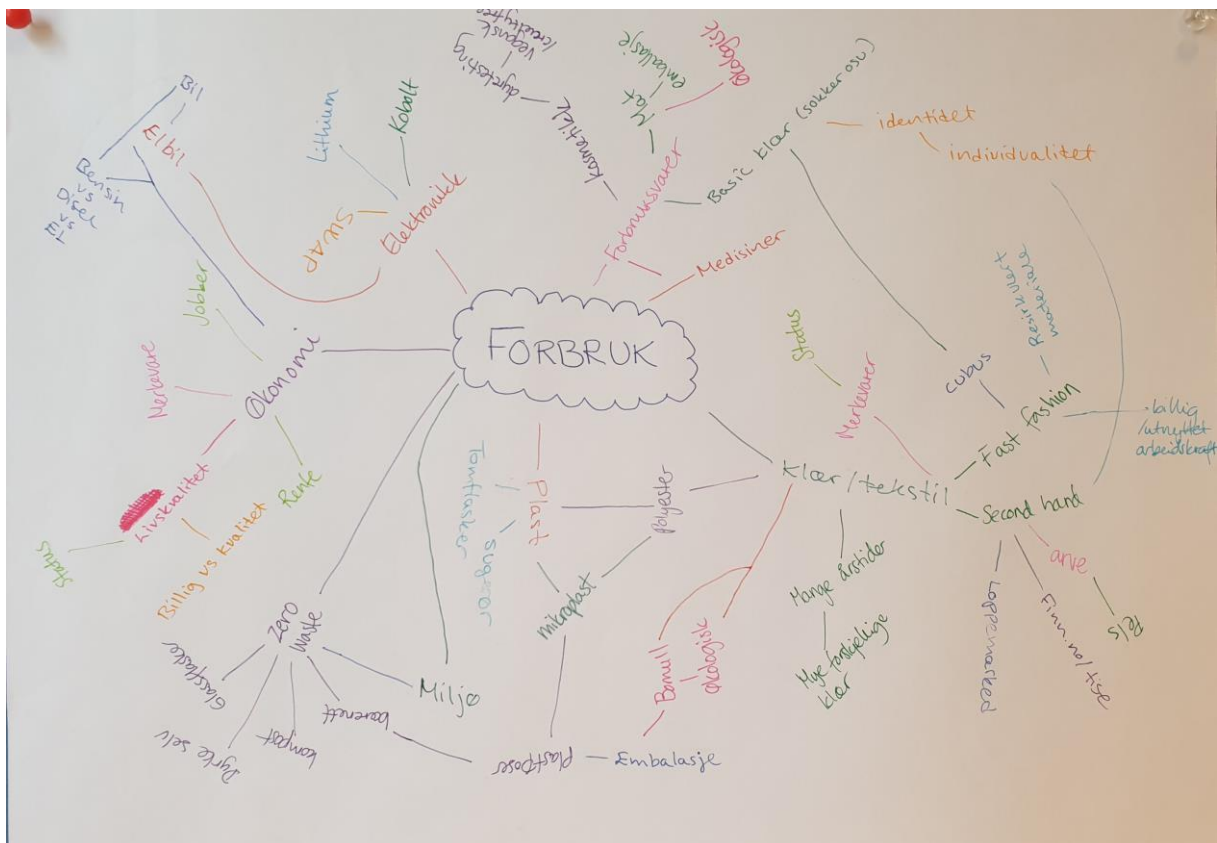


Figur 2 - Tankekartet om undervisning jeg og medstudenten min tegnet i starten av prosessen. Foto tatt 29.08.2022.

2.2 Tematikk og etikk

Det er ikke lengre tvil om at kloden er påvirket av menneskeskapt klimaendring og at vi må ta flere grep nå for å minimere disse endringene. Dette understreket også FN-sambandet da de presenterte FNs klimapanelens seneste rapport i mars dette året (Danbolt, 2023). Lærere må ha dette i bakhodet i (ut)dannelsen av de kommende generasjoner og bevisstgjøre elevene på hvordan de selv kan være med og påvirke. I tillegg må vi alle, både i arbeidslivet og på hjemmefronten, jobbe for å oppnå FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2023b). For vår undersøkelse var kanskje det 12. målet – *Ansvarlig forbruk og produksjon* – spesielt aktuelt. Det konstateres at det en som enkeltperson og forbruker kan gjøre for å bidra til å oppnå dette målet er å blant annet kjøpe bærekraftige og/eller brukte produkter og reparere det som har gått i stykker (FN-sambandet, 2023a). Valget av tema har derfor en annen viktig funksjon i mine øyne: å være et bidrag til klima- og miljøkampen vi alle må være med å kjempe.

Jeg vil i de påfølgende underkapitlene vise til et annet eksempel på økokritisk teater, gjennomgå noen sårbare vendinger som dukket opp under utforskningen av tema, og presentere de forskningsetiske vurderingene som er gjort før gjennomføringen av prosjektet.



Figur 3 - Tankekartet om forbruk jeg og medstudenten min tegnet i starten av prosessen. Foto tatt 29.08.2022.

2.2.1 Økokritisk teater

The problem of how to communicate climate change in ways that provokes prompt, decisive and effective action is one of the key problems of our times. [...] most discussions around climate change focus on rational transmission of information. This approach [...] is failing on every level, from politics to the public. [...] These discoveries identify the theatre and its use of participation and affect as key locations for a revolutionary transmission of narratives of climate change in a way that creates real and authentic concern and behavioural change. (Walker & Kilpatrick, 2021, s. 83).

Sarah Walker & Fleur Kilpatrick (2021) dykker ned i sistnevntes teaterprosjekt *Whale*, og undersøker ulike metodologiske tilnærminger for å kunne bruke teateret og dets muligheter for deltakelse og affekt for å skape endring. De merker seg hvordan fiksjon kan brukes for å opprette nærhet til tematikk og problemstillinger som i utgangspunktet ikke later til å påvirke en direkte, og bruker *Whale* som eksempel på hvordan å utfordre «existing social narratives around the issue» (s. 84). Forestillingen rettet seg mot aktiv publikumsdeltakelse for de som ønsket det, der publikum fikk utdelt hver sin mappe med interessante fakta om en øy de skulle representere – og kjempe for. Kilpatrick brukte blant annet metoder utviklet av den russiske skuespilleren, regissøren og teatersjefen Konstantin Sergeevič Stanislavskij (1863-1938), og av den tyske dramatiker og regissør Bertolt Brecht (1898-1956). Disse to kan for mange virke som motsetninger. Stanislavskij representerer realismen, og har utviklet fremgangsmåter for skuespillere til å sette seg inn i en gitt situasjon; *det magiske hvis, mål og taktikker, de fysiske handlingers metode* (Stanislavskij, 1936/2015) – for å nevne noen. Brechts episke teater søker å skape politisk endring, og handler om å få publikum til å se kritisk på etablerte sannheter, ved bruk av *verfremdung* – fremmedgjøring – av noe en kjenner til ved at skuespillerne for eksempel aktivt kommenterer det som skjer på scenen eller bryter den fjerde veggen (Glahn, 2014, s. 8, 179). Kilpatrick brukte Stanislavskij i denne konteksten for at *publikum* skulle kunne sette seg inn i de gitte omstendighetene (Walker & Kilpatrick, 2021, s. 86). Hun ønsket at publikum skulle spørre seg selv – som representanter for en gitt øy – hvor de kom fra, hvor de skulle, hvordan de ble påvirket av klimaendringene, og ikke minst: hvordan kjempe for å minimere disse endringene. Fordi vi stadig hører fakta om dagens skremmende status uten å nødvendigvis kunne se dette med det blotte øyet, kan vi bli nokså likegyldige til ganske foruroligende

fremtidsutsikter. Vi trenger derfor å sette oss inn i andres reelle situasjoner for å virkelig forstå, og ønske å gjøre ting annerledes (Walker & Kilpatrick, 2021, s. 87).

Brechts dramaturgi ble benyttet i form av ulike komiske fremmedgjøringsteknikker, med for eksempel en hval som kommenterte handlingen og snakket direkte til publikum (Walker & Kilpatrick, 2021, s. 89). Teknikkene ble valgt for å skape affekt og engasjement hos publikum, slik at de både ble engasjerte til å delta aktivt i forestillingen selv, og ville tenke gjennom deres egne vaner ute i den virkelige verden. Der Kilpatrick personifiserte og brukte hvalen for å skape affekt hos publikum og vise at vi som mennesker påvirker både hverandre og det mer-enn-menneskelige, brukte vi hverdagslige objekter for å gjøre det samme. Det å gi objekter og naturen rundt oss menneskelige kvaliteter og egenskaper gjør at vi lettere viser omsorg også for våre omgivelser (Walker & Kilpatrick, 2021). Vårt prosjekt ble også knyttet opp til både Stanislavskij og Brecht, mer om dette i kapittel 3.4, og 5.3.

2.2.2 Ømfintlige vendinger i tema og budskap

Temaet vi hadde som utgangspunkt for det samskapende arbeidet – forbruk – er ikke nødvendigvis et personlig eller sårbart tema i seg selv, men det dukket opp andre temaer underveis som kunne oppleves som noe mer ømfintlige for elevene. For eksempel kan familiens økonomi spille inn på hvordan en forholder seg til dette med forbruk: kanskje kan en rett og slett ikke ta seg råd til å handle det en ønsker til enhver tid. Dette kan selvsagt være vanskelig å si høyt. I tillegg var noe av det som senere dannet budskapet for visningen – blant annet identitet, oppvekst og familie – personlige, nære temaer som for mange kan være vanskelig å forholde seg til. Disse temaene kom likevel fra elevene selv, og det var ingen som utleverte seg selv eller sin familiesituasjon, verken i undervisningen eller på selve visningen. Vi var likevel bevisste dette da vi hjalp til med utvelgelsen av materialet, slik ingen heller skulle føle at de utleverte seg selv. Dette var også en av grunnene til at vi tok over kontrollen da visningen skulle sys sammen: det å bearbeide og sette sammen materiale er en prosess som krever erfaring og kunnskap. Vi ønsket at elevene skulle føle seg ivaretatte gjennom hele prosjektets gang, så dette ble en stadig balansegang mellom å gi og ta styringen; vi måtte ta imot tilbud, men samtidig være var på retningen de kunne ta oss i.

2.2.3 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

I en slik undersøkelse er en tett på de menneskene en undersøker, og slike prosjekter krever at deltakerne gir deres *frie og informerte samtykke* til å delta (Ringdal, 2018, s. 61). Det betyr at det ikke ville være negative konsekvenser for elevene dersom de ikke ønsket å delta, og at de måtte vite hva prosjektet skulle dreie seg om: hvilken informasjon vi skulle samle inn om dem, hvem som skulle ha tilgang til informasjonen, og hvordan det innsamlede materialet skulle brukes.

Forskningsprosjektet er gjennomført etter *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs* retningslinjer, og godkjent med referansenummer 877106, se vedlegg 1. Elevene og læreren som deltok i prosjektperioden ble informert både muntlig og skriftlig om hva deltakelse i prosjektet ville innebære for dem, og hvordan opplysningene om dem ville bli brukt i arbeidet med masteroppgavene våre. De fikk utdelt samtykkeskjema med informasjon om prosjektet da vi hadde vårt første møte med dem, og innen oppstart hadde vi fått tilbake alle skjemaer med signatur. De aller fleste hadde fylt 16 år, men de som fremdeles var 15 år måtte ha underskrift fra foresatte for å kunne delta (Ringdal, 2018, s. 61). Samtlige elever valgte å delta, og dette var godt for oss og klassen som helhet, da et slikt prosjekt av natur også inneholder sosiale mål og muligheten til å øve på samarbeidsevner. Elevene var innforståtte med at de når som helst kunne trekke sitt eget samtykke. Samtykkeskjemaene er vedlagt denne oppgaven, se vedlegg 2.

Fordi alle hadde skrevet under på samtykkeskjemaene innen prosjektstart kunne vi ta bilder og video- og lydopptak under hele prosessen, noe som bidro til at det ikke var nødvendig å notere ned det som skjedde og ble uttrykt i timene fortløpende. Vi tok notater likevel de gangene vi hadde noe spesifikt vi ønsket å få ned på papiret, for eksempel noe vi ønsket å dykke dypere i under den neste undervisningsøkten. Dermed var vi også friere i vår egen tilstedeværelse i prosjektet, og kunne fokusere på å oppleve prosjektet sammen med elevene, og respondere der og da på det som utspilte seg foran oss.

3.0 Beskrivelse av den praktiske undersøkelsen

Den første timen der vi observerte og hadde vårt første møte med elevene, var veldig viktig for å kunne revidere og videreutvikle planene vi hadde lagt for prosessen. Vi fikk under dette møtet et innblikk i elevenes teaterfaglige nivå, og lagt grunnlaget for et godt samarbeid. De fikk muligheten til å stille eventuelle spørsmål til oss, og vi fikk gått gjennom samtykkeskjemaene sammen med elevene. Vi fikk også gått gjennom deres læringsmål for perioden, slik at de ble oppmerksomme på hva de skulle jobbe mot. Grappa skulle senere dette høstsemesteret skape en egen forestilling, og vi forklarte at øvelsene vi brukte kunne de gjerne ta med seg videre i deres prosjekt.

Dette møtet og samtalene med faglærer før og etter timen ga oss en bedre forståelse for hva vi kunne forvente av elevene. Vi bearbeidet de påfølgende undervisningsøktene, slik at det var bedre tilpasset deres nivå. De hadde på dette tidspunktet bare gått i klasse sammen i litt under to måneder, og det var mye som fremdeles var ganske nytt for dem. De hadde så vidt begynt med teater som fag, og nettopp blitt kjent med hverandre. Dette var jo et poeng for min medstudents oppgave fordi hun skulle studere klassemiljøet.

Et utdrag av undervisningsopplegget for de til sammen syv øktene vi hadde ansvaret for ligger som vedlegg til denne oppgaven, se vedlegg 3. Elevene fikk i tillegg noen enkle hjemmeoppgaver som var viktige bidrag i arbeidet. Den ene oppgaven var at elevene skulle ta med seg to gjenstander hjemmefra, den andre hjemmeleksa var å ha et kort intervju med noen de kjente om hva de forbandt med ordet «forbruk».

3.1 Dramaforløp som utgangspunkt for videre arbeid

I den første økten vi selv hadde ansvaret for, onsdag 12. oktober 2022, gjennomførte vi et dramaforløp om forbruk. Når en skal jobbe med et spesifikt tema, kan et dramaforløp være et veldig godt utgangspunkt for å skape forståelse og kunnskap om tema. Den praktiske, estetiske inngangsmåten kan engasjere elevene i større grad enn stillesittende arbeid som for eksempel en tradisjonell tavleundervisning vanligvis gjør (Sæbø, 1998, 2016). Vi startet økten med noen enkle, mer lek-baserte øvelser for å bli bedre kjent med elevene, før vi dykket ned i øvelsene knyttet til temaet vi skulle jobbe med. Vi brukte for eksempel øvelsen fire hjørner, der fikk elevene en påstand de måtte ta stilling til og fire svar å velge mellom. Vi brukte også klasserommet som sosiogram, der elevene skulle stille seg opp etter hvor enige eller uenige de

var i et gitt utsagn. Den fysiske representasjonen bidro til å synliggjøre ulike perspektiver og skapte gode diskusjoner. Fordi ungdom kan være veldig opptatte av hva medelevene synes om en, kan det selvsagt også føre til at det blir vanskelig å vise sitt standpunkt, spesielt dersom det skiller seg fra gruppen.

Vi var på forhånd litt bekymret for om elevene var litt lei av å diskutere spørsmål knyttet til klima og forbruk – de er tross alt en del av generasjonen som har hatt skolestreik for klima – men det viste seg heldigvis at dette var et tema som engasjerte de aller fleste. Det var flere av elevene som var opptatte av gjenbruk, noen var veldig bevisste hvordan kapitalisme og (over)forbruk henger sammen, alle kildesorterte – dog i ulik grad – og ingen mente det var veldig viktig å ha den nyeste telefonen. Dagen ble avsluttet med å tegne et felles tankekart. Vi rullet ut en stor papirrull og lot elevene tegne og skrive fritt. Jeg, medstudenten min og faglærer bidro også. Deretter fikk de høre hjemmeleksa: alle ble bedt om å ta med to gjenstander til neste time. Den ene gjenstanden skulle være noe de hadde reddet dersom hjemmet brant, og den andre en ting de hadde glemt at de hadde: med andre ord én gjenstand med stor affeksjonsverdi, og en annen som ikke hadde noen nevneverdig betydning for dem. På grunn av lite lagringsplass – flere av gjenstandene hadde stor affeksjonsverdi og ble derfor låst inn på lærerens kontor – ba vi elevene om å ta med relativt små objekter, noe som kunne få plass i den gjennomslukte plastkassa vi brukte.



Figur 4 - Tankekartet elevene tegnet underveis i prosessen. 19.10.2022.

3.2 Å skape materiale

Neste time ble gjennomført onsdag 19. oktober 2022, én uke etter dramaforløpet. Denne økten brukte vi blant annet til å skape materiale vi kunne bruke i visningen. Vi gjorde ulike kreative skriveoppgaver, improvisasjonsøvelser og diskusjoner. Vi startet dagen med oppvarming av kropp og stemme, før vi satte oss i sirkel og gjennomførte en assosiasjonsøvelse der vi lot tankene strømme i fellesskap med utgangspunkt i ulike ord. Deretter fylte vi på med de nye inntrykkene i det felles tankekartet vi hadde begynt på i forrige økt. Vi fortsatte med kreative skriveøvelser: den ene skriveøvelsen gikk ut på at elevene skulle starte med setningen «Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har», en annen startet med setningen «Her ligger jeg» og skulle skrives fra den «glemte» gjenstandens perspektiv. Vi fikk mange morsomme, rørende og spennende tekster vi kunne ta med oss videre. Vi jobbet også med gjenstandene elevene hadde tatt med, og brukte disse som utgangspunkt for noen av improvisasjonsøvelsene. Dagen ble avsluttet med at klassen ble delt i tre, og fikk i oppgave å rangere gjenstandene i rommet ut ifra tre ulike «målestokker»: nytteverdi, emosjonell verdi og status. De fikk tolke oppgaven nokså fritt, og visste da lite om hverandres gjenstander. Mange hadde tatt med kosebamser, og samtlige av disse ble rangert høyest på emosjonell verdi og nesten lavest på nytteverdi. Et interessant utgangspunkt for videre diskusjon, men fordi denne øvelsen ble gjennomført mot slutten av timen rakk vi bare korte observasjoner og kommentarer etter hver gruppe. Helt til sist fikk de i hjemmelekse å intervju noen de kjente om hva de forbandt med ordet forbruk. De kunne ta opptak eller skrive ned intervjuet, og det skulle være kort: maksimalt ett til to minutter.

3.3 Fagdag: utvelgelse og budskap

De påfølgende fire timene var satt sammen i en fagdag, og ble gjennomført to dager etter den foregående økten, fredag 21. oktober 2022. Denne dagen brukte vi på å skape mer materiale, diskutere budskapet for visningen, og sette sammen materialet vi ville bruke. Vi startet dagen med innsjekk og samtale om det vi hadde gjort sist, før vi varmet opp med en lek og fysiske oppgaver. Elevene fikk i oppgave å skape bevegelsessekvenser, enkeltvis og i grupper. De fikk blant annet noen bilder å velge mellom, og skulle utvikle en bevegelsessekvens med dette bildet som inspirasjon eller utgangspunkt. Bildene hadde ulike motiver, blant annet et fotografi av en slåsskamp på Black Friday, et bilde av en forlatt kosebamse på et støvete gulv, og en søppeldyngde av klær og andre tekstiler. Vi satt etter dette igjen med mange morsomme og spennende sekvenser som vi ønsket å få med i visningen, blant annet brukte vi koreografien til gruppa som var inspirert av slåsskampbildet fra Black Friday, denne lærte alle sammen seg.

Etter dette hadde vi en kort pause før elevene ble invitert inn igjen i rommet – da hadde jeg og min medstudent satt sammen en installasjon. Installasjonen skulle senere fungere som scenografi, og bestod av alle gjenstandene vi hadde tatt med, samt noen større elementer vi kunne bruke på scenen. En av de andre dramaklassene holdt på med en annen forestilling i samme tidsrom, og vi fikk derfor dessverre ikke tatt ned banneret bakerst i klasserommet. Selv om dette i utgangspunktet ikke var en del av objektene vi hadde tatt med, ble det også en del av installasjonen.



Figur 5 – Installasjonen som møtte elevene, 21. oktober 2022.

Elevene gikk rundt og studerte det nye rommet mens vi spilte av rolig, rytmisk musikk uten vokal for å sette stemningen. De fikk deretter i oppgave å skrive hva de trodde hadde skjedd, eller hvilket rom dette kunne være. Elevene hadde mange ulike oppfatninger, og skrev veldig ulike tekster etter utforskningen av rommet.

Etter lunsj samlet vi oss for å diskutere budskapet for forestillingen. Vi prøvde først å samle elevene for en samtale i sirkel, men fikk lite ut av dem til å begynne med. Læreren foreslo deretter å be dem snakke sammen i små grupper, før vi igjen samlet oss i sirkel. Nå hadde elevene mange idéer: men snakket nesten utelukkende om oppvekst, ungdomstid og identitet. Her ble vi først ganske fortvilte, og følte at vi muligens hadde bommet litt på hvordan vi hadde

formidlet oppgaven. Elevene snakket forsvinnende lite om forbruk. Etter litt refleksjon i etterkant av denne timen konkluderte jeg og min medstudent med at det kanskje ikke var så merkelig at de tenkte på dette: identiteten vår er jo tett knyttet til forbruket vårt. Dette skulle vise seg å være et viktig funn fra undersøkelsen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 8.3.

The image shows a handwritten collage of words and phrases. At the top, 'BUDSKAP' is written in large blue letters, with 'MINNER' to its right. Below this, 'KAPITALISME' and 'SENTIMENTAL VERDI' are written. The central part features 'VERDI ELLER IKKE' in large black letters. To the left of this, 'INGEN UTTRYKKE' and 'HVERN' are written vertically. Below 'IKKE', 'KJERLIGHET OG BÅND' is written. At the bottom, 'FAMILIE OG OPPVERST REKLAME + HALVGRUNN' is written, with 'IDENTITET' written below it and underlined. To the right of 'KJERLIGHET OG BÅND', 'AKSEPTERE AT MAN BLIR ELDRE / FORANDRING' is written.

Figur 6 - Ordene elevene ble enige om at skulle danne budskapet for visningen, skrevet ned av undertegnede i samtale med elevene, 21.10.2022.

Jeg noterte det de sa underveis, og ble i fellesskap enige om det sammensatte budskapet på dette bildet. Det er min håndskrift basert på elevenes egne ord.

Vi fortsatte dagen med å velge hvilket materiale vi ønsket å ha med i visningen. Jeg og min medstudent hadde i lunsjpausen snevret inn antall tekster, slik at det ikke skulle bli alt for mange å velge mellom for elevene. Deretter skulle de sammen velge ut tekster og bevegelsessekvenser de ønsket å bruke, og lage en rekkefølge på disse. Det viste seg likevel at dette var en vanskelig oppgave, da elevene var veldig innstilte på å lage en forestilling med klassisk, aristotelisk dramaturgi. De ønsket å skape en hovedperson, bygge opp en hindring eller konflikt for denne personen, og at alt skulle ha en tydelig sammenheng. De klarte ikke først se for seg hvordan å gjennomføre en visning uten dette, og på grunn av tidspress måtte til slutt jeg og medstudenten min hoppe inn i, og til dels ta over, prosessen. Vi hadde i utgangspunktet tenkt at elevene selv

skulle velge materiale og sette det sammen, men så at de trengte mer veiledning fra oss på dette. De fleste hadde aldri jobbet på denne måten før, og hadde kanskje ikke sett mange stykker uten en slik oppbygning som de var vant til heller. Vi forstod derfor at de trengte veiledning, men både vi som ledet prosessen og elevene selv var enige i at vi tok for mye av kontrollen. På slutten av dagen satte vi igjen med en omtrent 15 minutter lang visning, som elevene heldigvis også var veldig stolte av.

3.4 Visning, gruppeintervju og spørreskjema

Uken etter, mandag 24. oktober 2022, gjennomførte vi visningen for den andre halvdel av klassen, og holdt et gruppeintervju med elevene som hadde deltatt på prosjektet. Fordi alt hadde følt nok så kaotisk på fagdagen før helga, startet vi med å øve på det vi hadde valgt ut og gjorde noen mindre endringer før vi hentet inn den andre halvdel av klassen for visningen. Elevene fikk da litt mer selvtillit til det de hadde skapt før vi skulle vise det for de andre elevene, og de fikk spisset visningen enda litt mer til. Den andre halvdel av klassen og læreren deres var veldig imponerte, og spesielt elevene synes det var spennende å se en – for dem – såpass annerledes forestilling. Visningen hadde en mer fragmentarisk form, som ligner dramaturgien vi finner i postdramatisk teater: «This non-hierarchical structure blatantly contradicts tradition [...] the elements are not linked in unambiguous ways» (Lehmann, 1999/2006, s. 86). Vi benyttet dramaturgiske grep vi blant annet kjenner fra Brecht med *verfremdung* i form av for eksempel uventete dansnummer og brytning av den fjerde veggen (Glahn, 2014, s. 8, 179; Wessel et al., 2022). De fleste i den andre delen av klassen hadde heller aldri jobbet på denne måten før, og var i det store og det hele ikke vant til å se en forestilling satt sammen av bruddstykker, uten én klar historie med tydelige roller.

Vi delte også ut et spørreskjema senere denne uka. Min medstudent dro innom og fikk en halvtime til rådighet til å gjennomføre undersøkelsen, der 13 av 15 elever fikk deltatt. ‘

3.5 Ved veis ende – starten på noe nytt

Etter at prosjektperioden var gjennomført, satte vi igjen med følgende forskningsmateriale:

- Personlig logg – noe på papir, men mest i form av lydopptak
- Timeplaner for de ulike øktene med noen egne notater
- Videoopptak fra store deler av undervisningen og av visningen

- Bilder tatt underveis i prosessen
- Tre ulike tekster fra hver elev (noen få fikk ikke deltatt på hver av skriveøvelsene)
- Et stort tankekart tegnet og skrevet av elevene
- Lydopptak fra samtaler og gruppeintervju med elevene
- Andre tekster og notater skrevet underveis
- Anonyme spørreskjema besvart av 13 av 15 elever

Dette materialet ble gjennomgått og delvis bearbeidet før gjennomføringen av praktisk-estetisk eksamen desember 2022. Vi satte igjen med store mengder forskningsmateriale, og jeg hadde gått inn i det praktiske prosjektet med en annen problemstilling som utgangspunkt, men møtet med elevene og utviklingen av prosjektet har ført til flere forandringer i arbeidet. Det finnes utallige retninger jeg kunne ha gått, og i løpet av arbeidet med masteroppgaven valgte jeg meg ut tre agentiske snitt jeg ønsket å arbeide videre med. Disse har dannet grunnlaget for oppgavens analyse og drøfting. Den første analysen, kapittel 8.1, dreier seg om skriveøvelsene vi brukte, og jeg analyserer hvordan de personlige objektene virket inn på disse, og hvilke andre faktorer som påvirket skrivingen. Det andre utsnittet, kapittel 8.2, handler om et av objektene, en lekebil, og dens gang gjennom prosjektet. Det siste utsnittet var det første som stakk seg ut: elevenes ønske om at visningen skulle handle om identitet. Dette analyseres i kapittel 8.3. Det tok likevel noe tid før jeg anerkjente at dette var noe jeg ønsket å studere nærmere, da jeg opplevde at dette ikke handlet om det jeg skulle undersøke. Det ble etter hvert tydelig at det nettopp derfor *var* spennende: dette var en uventet oppdagelse i det praktiske arbeidet, og dermed et av mine funn i denne undersøkelsen.

4.0 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg vise undersøkelsens forskningsdesign, og legge frem mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Alt fra valg av problemstilling, tema, forskningsmetoder og teoretiske perspektiver har vært påvirket av mitt syn på verden og vitenskap, og min forståelse av hva kunnskap er – og kan være. Jeg vil først presentere oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, før jeg redegjør for de metodologiske valgene jeg har tatt.

4.1 Kvalitativ undersøkelse

Vi skiller tradisjonelt mellom *kvantitative* og *kvalitative* undersøkelser, der kvantitative studier ønsker å produsere «målbare enheter» av det bearbejdet, innsamlede datamaterialet (Dalland, 2020, s. 54). Denne undersøkelsen vil gå under paraplybetegnelsen kvalitative undersøkelser, der en studerer et lite antall mennesker, og søker å få et nyansert, nært innblikk i deres opplevelser av prosjektet. I slike undersøkelser er forskeren nær det de som studeres, og observerer feltet fra innsiden (Dalland, 2020, s. 55). Slike studier krever en reflekterende forsker, og en forståelse for at samtlige uttalelser om empirien er et resultat av forskerens egen tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 20).

Metodene jeg har brukt for å samle inn datamaterialet er basert på en kvalitativ forskningsmetodologi, og hentet fra den kvalitative forskningstradisjonen. Likevel strekker jeg meg mot den postkvalitative forskningen i analysen og drøftingen av det innsamlede materialet, og forsøker å ta inn flere mer-enn-menneskelige perspektiver.

4.2 Fenomenologi

Fenomenologien er en bevissthetsfilosofi som undersøker individets subjektive opplevelser og meninger slik de oppstår i en sosial kontekst (Jakobsen, 2021, s. 109). En kan si at verden blir til gjennom den enkeltes bevissthet, og ens verdenssyn vil alltid farges av ens egne fordommer: en vil derfor aldri kunne se på virkeligheten med nøytrale eller objektive øyne (Jakobsen, 2021, s. 110).

Subjektets *opplevelse* er i sentrum, og vi legger vekt på fenomen- eller idéverdenen, ikke den reelle verden (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166). Fenomenologien kan kritiseres for å være for opptatt av den enkeltes opplevelse av verden: «Spørsmålet blir da, dersom alle ser verden

med utgangspunkt i sine private erfaringer, hvordan får vi da tilgang til andres erfaringer?» (Jakobsen, 2021, s. 112). Trond Gansmo Jakobsen (2021, s. 113) skriver videre at kunnskap likevel er sosialt forankret og *intersubjektiv* – altså skapes kunnskap, meninger og opplevelser i relasjonene subjektet er en del av. I dette forskningsprosjektet oppdaget jeg ny kunnskap sammen med elevene som deltok, og både jeg, min medstudent og deltakerne har vært med på å påvirke hva som har blitt vektlagt.

4.3 Hermeneutisk tilnærming til materialet

Fordi mye av forskningsmaterialet vi har samlet inn også er tekster skrevet av, og lydopptak av samtaler med, elevene er hermeneutikken et godt verktøy for analyse. Hermeneutikken kan gi oss en filosofisk inngang til hva forståelse og kunnskap er og kan være. Forskeren må kunne leve seg inn i den andres verden for å få en dypere innsikt i og forståelse for hvordan andre tenker om og forstår verden (Jakobsen, 2021, s. 117). Vi bruker hermeneutikken til å beskrive og prøve å forstå det vi i utgangspunktet ikke forstår, og den hjelper oss med å se sammenhenger mellom det vi kjenner til fra før, og det vi ikke kjenner til. Det handler om å tolke det som ligger *bak* utsagnet, handlingen eller teksten, og konteksten rundt det en tolker. Vår egen bakgrunnskunnskap danner grunnlaget for hvordan vi forstår det vi observerer her og nå, og det er derfor viktig at en som forsker har innsikt i deltakernes og sitt eget utgangspunkt og livsverden. Den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 212), er et godt, visuelt verktøy for å bedre forstå den hermeneutiske måten å angripe det innsamlede forskningsmaterialet på.

Sirkelen viser oss at forståelse kommer av forforståelse, som igjen påvirker vår nye forforståelse. Den kan hjelpe oss med å oppdage nye sider av materialet. Vi ser at helheten er satt sammen av mindre deler, og helheten kan bli tydeligere når vi studerer de mindre delene. På samme vis kan vi også finne de mindre delene ved å se på helheten. Tolkningen kommer av dialogen, og ny dialog skapes fra tolkningen. Fordi slik forskning er bundet til forståelsen og forforståelsen til både deltakerne og de(n) som leder prosjektet, ville et lignende prosjekt gjennomført et annet sted, til en annen tid med andre deltakere, naturligvis blitt annerledes. Forståelsen og kunnskapen som oppstår vil ikke kunne kvantifiseres, ei heller er det nødvendigvis formålet med undersøkelsen.

4.4 Humanisme og posthumanisme

Jeg har, som mange med meg, vokst opp med et menneskesentrert verdensbilde, og humanismen danner sammen med kristendommen det offisielle verdigrunnlaget til Norge (Duenger Bøhn, 2022). Mellommenneskelige verdier som nestekjærlighet og solidaritet står i fokus, i tillegg til respekt for naturen. Disse verdiene preger på mange måter også denne oppgaven, men jeg strekker meg også mot posthumanismen og det mer-enn-menneskelige, og anerkjenner at naturen og materialitet har egen agens og påvirkningskraft.

Likevel er metodene for innhenting av datamateriale i det mer humanistiske, kvalitative landskapet. Det skrevne og uttalte ord får betydning, og de mellom-menneskelige aspektene av prosessen vektlegges kanskje i større grad enn de mer-enn-menneskelige. En kommer heller ikke fra at de menneskeskapte klimaendringene er nettopp det: skapt av mennesket. De menneskelige aspektene er derfor viktige faktorer i denne oppgaven. Vi påvirker og påvirkes av det vi omgir oss med, det være seg både naturen, klær, objekter, dyr og andre mennesker – det er mange eksempler på det. Å innføre mer lek på gress og jord gjør at barn utvikler et sterkere immunforsvar enn om de leker mer i bymiljøer og på asfalt (Roslund et al., 2020), og naturen blir også åpenbart påvirket av oss i form av at for eksempel stier dannes og trær felles.

Mitt verdensbilde er inspirert av et posthumanistisk tankesett, og en forståelse av at alt henger sammen: materialitet og det mer-enn-menneskelige har også betydning og egen kraft. Det finnes flere retninger og teorier innen posthumanismen (Åsberg et al., 2012, s. 211), og jeg trekkes mot en materiell og ikke-antroposentrisk definisjon i denne sammenheng: mennesket er ikke midtpunktet, og er når alt kommer til alt likeverdige andre dyr og materialiteter.

4.4.1 Nymaterialisme

For å omfavne det mer-enn-menneskelige i undersøkelsen, vil jeg trekke frem innflytelsen det materielle, ikke-levende har hatt for prosessen og analysen. Nymaterialismen tar materienes rolle på alvor, og fremholder at alt i den materielle verden er aktive deltakere i verden. Ulike materialiteter har derfor sin egen påvirkningskraft, og kan ikke sees på som passive objekter. Nymaterialismen fremmer en tankegang som vektlegger samspillet mellom det menneskelige og det mer-enn-menneskelige, og en ikke-hierarkisk struktur mellom ulike materialiteter (Fox & Alldred, 2019).

4.4.2 Agentisk realisme og agentiske snitt

Teorien om *agentisk realisme* utviklet at Karen Barad har ledet denne oppgaven. Agentisk realisme vektlegger *samspillet* mellom menneskelige og mer-enn-menneskelige aktører, der den materielle virkeligheten blir sett på som en egen kraft med eget agentskap (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 16). Den materielle virkeligheten er med andre ord ikke passiv, men heller en aktiv deltaker, aktør, eller *agent*, i verden – og i denne undersøkelsen.

Utgangspunktet er ikke at materialiteter *är* agentiske, utan att de *blir* agentiska i relationer. Det handlar alltså inte om att påvisa ett fristående agentskap hos ett glas, utan om att lyfta fram hur agentskap uppstår i sammanvävningar av människor, diskurser och materialiteter. (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 11).

Det blir derfor min oppgave som forsker å avgrense utsnittene, og velge hvilke av fenomenene forskningsmaterialet produserer jeg ønsker å vektlegge. Et slikt utsnitt, eller *agentisk snitt*, vil naturligvis fremheve deler av materialet, og på samme tid utelukke andre deler av forskningsmaterialet (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 73). Dette agentiske snittet skapes av og skaper et utsnitt av empirien, og kan belyse ulike og nye deler av et fenomen (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 17). For eksempel vil deler av de agentiske snittene i denne oppgaven se på affeksjonsverdi i lys av animisme – og på den måten skape en annen versjon av fenomenet affeksjonsverdi.

4.4.3 Objektorientert ontologi

I just can't [...] believe that a cable experiences anything at all; nor do I find it useful personally, intellectually, ethically, politically, or in any other way—to imagine what it is like to «be» a cable. I do wonder, however, albeit rather anthropocentrically, what it is like to be a human imagining what it is like to be a thing. (Alaimo, 2014, s. 15).

Stacy Alaimo (2014) argumenterer med artikkelen *Thinking as the Stuff of the World* for at menneskets forståelse av både seg selv og verden må inkludere våre materielle omgivelser, og at våre tanker og bevissthet ikke kan skilles fra den materielle virkeligheten. Som sitatet over konstaterer, betyr ikke det at alle delene av verden nødvendigvis har en opplevelse av sin egen kraft, men at de like fullt påvirker oss og hverandre. Alaimos objektorienterte ontologi baserer seg på et posthumanistisk verdensbilde som anerkjenner det gjensidige forholdet mellom mennesker og mer-enn-menneskelige objekter og levende vesener. Hun er blant annet inspirert

av Karen Barad, som har formulert noen av begrepene Alaimo bruker i sin teori, og jeg benytter i min oppgave – for eksempel agentisk realisme. Ved å anerkjenne at alle objekter og levende vesener er flettet sammen og interagerer med hverandre, blir det tydelig at vi må ta ansvar for de ulike komplekse systemene vi er en del av, og at alle materialiteter er med på å påvirke alt fra økonomi, etikk, klima- og miljøspørsmål til vitenskapelige funn. Å oppdage de kompliserte sammenkoblingene i verden kan gjøres ved å tenke innenfra og *som* noe i den materielle verden, og slik hjelpe til med å skape ny kunnskap og forståelse. Dette kan på sikt kan føre til et mer bærekraftig samfunn som anerkjenner at mennesket ikke kan skilles fra den materielle verden fordi en undersøker og sporer sammenhengen mellom de ulike agentene i et gitt system (Alaimo, 2014).

4.4.4 Min rolle som forsker

Det performative, postkvalitative forskningsparadigmet anser den påvirkede forskerkroppen som en styrke heller enn en svakhet, og anerkjenner at forskeren er med på å påvirke utfallet av undersøkelsen (Østern et al., 2021, s. 10). Videre er det ikke bare menneskene i undersøkelsen som er med på å påvirke undersøkelsens gang: jeg anerkjenner det mer-enn-menneskelige som like viktig.

Jeg er som forsker selv en del av undersøkelsen, og erkjenner at jeg og endres i takt med gjennomføringen av prosjektet (Østern et al., 2021, s. 2). Forskeren står ikke utenfor, men er sammenvevd med materialet. Undersøkelsens minste deler er ikke subjektene og objektene i seg selv, men det som skjer i *relasjonene* mellom de ulike elementene – det være seg elevene, objektene vi jobbet med, rommet vi jobbet i og oss som ledere av prosjektet – og de kroppslige erfaringene verdsettes på lik linje med det skrevne og uttalte ord (Østern et al., 2021, s. 8). Det handler på sett og vis om å ta den materielle virkeligheten og dens handlingskraft på alvor.

I denne undersøkelsen brukte vi aktivt objekter som en del av prosjektet, men må også anerkjenne at andre mer-enn-menneskelige faktorer har spilt en rolle i forskningen. Rommet vi har brukt, klærne vi har hatt på oss, lyden fra elever som har pause i gangen og en mobiltelefon som plutselig ringer er alle faktorer som kan og har påvirket forskningsmaterialet, og alle disse faktorene har skapt både utfordringer og muligheter. Eksempelvis kunne en slik undersøkelse gjennomført i et mer tradisjonelt klasserom med vinduer, pulter og lyse vegger ført til at andre bevegelser – både fysiske og indre – ble satt i sving. Kanskje hadde et tre utenfor klasserommet gitt assosiasjoner til et godt minne fra en hyttetur, og eleven hadde tatt med seg denne gode

følelsen inn i arbeidet? Eller kunne pultene og de lyse veggene gitt elevene større motvilje til å gå inn i og bli en del av rommet og prosjektet? En mer-enn-menneskelig påvirkningskraft som omtrent alle kan kjenne seg igjen i er mobiltelefonen, det ble også tydelig i dette prosjektet. Da vi ba dem om å ta med en gjenstand de hadde reddet fra en brann var mobilen det første flere tenkte på, men de fikk i oppdrag å finne noe annet. Mobiltelefonen har nesten blitt en del av oss: den ble hentet frem i samtlige pauser – og vi som lærere var nødvendigvis ikke bedre forbilder.

Jeg har her forsøkt å tydeliggjøre at det dermed er mange flere faktorer enn de menneskelige som er deltakende i forskningsarbeidet, og at det på grunn av dette ble vanskelig å analysere materialet ved å kun ta i bruk fenomenologien og hermeneutikken. De menneskelige perspektivene er likevel viktige, spesielt i et forbruks-perspektiv: det er mennesker som har ført til klimaendringene vi nå står ovenfor, og det er vi som må ta grep for å prøve å minimere vår egen påvirkning.

4.5 Metodologiske valg

Undersøkelsen har dermed føttene i den mer tradisjonelle kvalitative forskningen, men strekker seg mot det postkvalitative i analysen av materialet. Både fenomenologien og hermeneutikken fremhever den subjektive opplevelsen av et slikt forskningsprosjekt. Undersøkelsen skapes nettopp i de subjektive opplevelsene til de som deltar, i møtene mellom forsker og deltaker, og møtene våre med det mer-enn-menneskelige vi samhandlet med. Denne undersøkelsen baseres på tolkninger av det som blir sagt og gjort i intervjuene og samtalene i løpet av undervisningsøktene, samt svarene vi finner i spørreskjemaene. Jeg har ved hjelp av notater, bilder, videoopptak og personlig logg tolket handlinger, kroppsspråk og utsagn. Den intersubjektive samhandlingen mellom elevene, oss som forskere og lærere, og objektene vi brukte har påvirket hele prosjektets gang.

I et fenomenologisk perspektiv må opplevelsene til deltakerne vektlegges. Selv om fenomenologien baseres på et menneskelig bevissthetsperspektiv, og på den måten kan undergrave de andre aktørene i prosessen, mener jeg at det er et viktig perspektiv å ha med i analysen. De menneskelige erfaringene som deltakerne uttrykket, er også med på vise påvirkningskraften de mer-enn-menneskelige aktørene i prosjektet har hatt på prosessen. Fenomenologien er derfor en viktig i brikke i analysen av det empiriske materialet.

Hermeneutikken minner meg på at vi også må se på strukturene til skolen og klassen, ta inn bakgrunnskunnskapene og interessene til elevene, samt min egen bakgrunn, forforståelse og fordommer.

Det overordnede posthumanistiske verdensbildet viser at det mer-enn-menneskelige har egen kraft og agens, og at analysen og drøftingen av det innsamlede materialet må gjøres i lys av dette. Jeg erkjenner at mine egne kroppslige og følelsesmessige erfaringer har påvirket alle deler av undersøkelsen – og at jeg selv stadig påvirkes og endres av den. Som forsker er jeg en del av undersøkelsen selv – jeg står ikke på utsiden av materialet, og verken deltakere eller den materielle verdenen er objekter jeg kan studere fra sidelinjen. Analysen og drøftingen preges av at jeg selv er en del av undersøkelsen, som forsker, kunstner og pedagog.

4.5.1 Tilblivelse

Jeg er, som nevnt i innledningen, inspirert av Johansson (2019) og hennes pedagogiske tanke sett om å skape rom for endring ved å anerkjenne at alle fenomener er i stadig tilblivelse. Tilblivelse som metodologisk holdning handler om å oppdage samhandlinger mellom ulike elementer – empiri, teori, metoder, forsker – og vedkjenne seg at disse er i stadig endring og bevegelse (Coleman & Ringrose, 2013, s. 7-9). En slik metodologi åpner opp for nye forståelser av fenomener, skapelsen av nye konsepter, og forsterker at både vitenskapsteori, metoder og språket er i stadig endring.

5.0 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i det påfølgende kapittelet presentere noen viktige begreper for oppgaven: affekt og affeksjonsverdi, før jeg tar for meg de ulike teoriene som danner grunnlaget for oppgavens analyse og drøfting. Jeg gjør først en kort introduksjon av postdramatisk teater for å tydeliggjøre hvilken teatertradisjon vi tok utgangspunkt i under skapelsen av visningen, før jeg går inn på teorier knyttet til samskapt teater og fremgangsmåtene vi brukte i prosessen. Deretter presenterer jeg Stanislavskijs metodikk som har vært utgangspunktet for flere av øvelsene knyttet til objektene, før jeg til sist presenterer animisme og animatisme som fenomener.

5.1. Affekt og affeksjonsverdi

Affekt er et kroppslig følelsesuttrykk som kommer av en reaksjon på noe, enten ubevisst eller bevisst (Svartdal, 2020). Det er en umiddelbar, kroppslig opplevelse av følelser som oppstår *før* en kan sette ord på opplevelsen (Åsberg et al., 2012, s. 201). Åsberg et al. skriver videre at det kan vise til en mer kollektiv stemning eller uttrykk av følelser. Det er en spontan, autonom reaksjon, og effekten av affekt brukes av både politikere og i reklame, derfor er det også aktuelt i et forbrukerperspektiv (Massumi, 1995, s. 106).

Affektteori vektlegger at det sosiale samspillet mellom mennesker og det mer-enn-menneskelige er en fysisk, kroppslig reaksjon, som påvirker flere plan enn det kognitive. Den kroppslige og materielle erfaringen blir dermed lagt vekt på, og erkjent som viktige brikker i å skape forståelse og kunnskap (Jessen, 2022).

Gjenstander kan skape affekt, men hvilke objekter som frembringer affekt varierer selvsagt fra person til person. Det er gjerne objekter med høy affeksjonsverdi: gjenstander med stor følelsesmessig, men ikke nødvendigvis monetær verdi ("affeksjonsverdi," 2018). Det kan også være gjenstander uten affeksjonsverdi, men som minner om noe annet en har knyttet sterke minner til. Objekter som setter i gang en reaksjon en kan kjenne på kroppen før en i det hele tatt klarer å tenke på minnet. Jeg kan for eksempel se et gammelt melkespann og få en umiddelbar reaksjon fra tiden jeg hjalp onkelen min på gården med å melke geitene hans: jeg kan kjenne lukten fra fjøset, føle varmen fra taklampene, og gleden over å kose med dyrene, selv om jeg ikke har noen affeksjonsverdi knyttet til det spesifikke melkespannet. Dette er for meg en utelukkende positiv reaksjon, men på samme måte kan objekter gi oss umiddelbare negative reaksjoner.

5.2 Postdramatisk teater

Den tyske teaterviteren Hans-Thies Lehmann (1944-2022) ga i 1999 ut boka *Postdramatisches Theater*, der han går i dybden på flere ulike teaterformer som har vokst frem siden slutten av 1960-tallet. Han valgte å samle disse under fellesbetegnelsen *postdramatisk teater*, fordi den dramatiske teksten ikke lengre var hovedfokuset til de ulike teaterformene (Lehmann, 1999/2006, s. 26). Det postdramatiske teateret følger altså ikke den tradisjonelle dramaturgien der handlingen er det mest sentrale, og har heller en mer fragmentarisk form for dramaturgi. Lehmann skriver at det kan ligne på strukturen fra drømmeverdenen ved at bildene som skapes på scenen blir mer som en slags montasje eller kollasj, uten en logisk struktur på hendelsene (1999/2006, s. 84). Med denne fragmenteringen følger det også at rangordenen mellom de ulike dramatiske virkemidlene jevnes ut: teksten, lydeffekter, symboler, dans og visuelle virkemidler kan likestilles (s. 86).

Avstanden til publikum er annerledes enn i det tradisjonelle, dramatiske teateret. Tilskuerne inviteres inn på en annen måte ved at aktørene for eksempel henvender seg direkte til dem, noe som kan bidra til å viske ut skillene mellom sal og scene (Lehmann, 1999/2006, s. 104). En slik forestilling eller performance kan derfor gjerne fungere som en katalysator for endring, og starte en indre prosess hos publikum. Publikum blir bevisste sin egen tilstedeværelse og påvirkningskraft på en annen måte enn i den alminnelige teatersalen.

5.3 Samskapende teater

Devising er en fremgangsmåte for å arbeide fram en performance eller forestilling. *Devising* kommer fra ordet *devise* og betyr «to invent a plan, system, object, etc., usually using your intelligence or imagination» ("devising," u.å.). Her i Norge har vi hatt flere betegnelser: «*Skapelsesteater, fellesskapsteater, kollektiv skapelse* og *fra idé til forestilling* er oversettelsene norske fagfolk har brukt om metoden» (Olsen, 2019, s. 84). Cecilie Haagensen (2018) kaller det *egenskapt teater*, Kim Elin Olsen (2019) velger selv å bruke betegnelsen *samskaping*. Jeg og min medstudent har vært inspirert av de to sistnevnte betegnelse, og valgte å kalle det *samskapende teater*, da vi mener denne betegnelsen omfavner både prosessen og et eventuelt sluttprodukt.

Man starter ikke med et manus: utgangspunktet kan for eksempel heller være en følelse, et tema eller et bilde, og materialet arbeides fram gjennom en felles utforskningsprosess. De som deltar må dermed selv skape materialet, noe som gjør at deltakerne må være handlende og i aktivitet,

og ta fatt i de idéene som dukker opp i øyeblikket (Oddey, 1994). Alison Oddey understreker at selv om prosessen er improvisatorisk og uforutsigbar av natur, må det selvsagt planlegges til en viss grad. Hvilke øvelser som skal tas med, og når og hvordan disse skal gjennomføres er en del av forarbeidet. Haagensen (2018, s. 181) konstaterer også at samskapt teater ikke beskriver en bestemt sjanger eller estetisk uttrykk, men kan presenteres på veldig mange ulike måter. Metodene som brukes varierer også, og forestillingene kan utvikles eller vises av både grupper og enkeltindivider.

Strukturen i samskapt teater er i utgangspunktet mye flatere enn i det tradisjonelle teateret, og man har ikke alltid en regissør eller et klart bilde av hvordan det ferdige resultatet skal bli. Jeg og medstudenten min måtte likevel ha det overordnede ansvaret for prosessen og resultatet, da vi kom inn i en relativt uerfaren gruppe som ikke hadde vært borti denne måten å jobbe på før. Vi planla selvsagt hvilke øvelser vi skulle bruke til å skape materiale, men måtte også hjelpe til med utvelgelsesprosessen da vi skulle sette sammen visningen. Da vi stod klare med det ferdige resultatet var både de og vi stolte av det vi hadde fått til sammen, selv om noen også sa at de hadde kjent litt på at vi tok over styringen helt mot slutten. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av problemstillingen i kapittel 8.4.

5.3.1 Faser i en samskapende teaterprosess

Haagensen (2018, s. 184-196) beskriver fire faser i en samskapende teaterprosess, basert på Lev Vygotskijs teori om de ulike stadiene for «den skapende fantasiens mekanisme». Vygotskij skriver at fantasien er en «ytterst kompleks process» (Vygotskij, 1930/1995, s. 31), noe Haagensen også påpeker. Hun bruker Vygotskijs beskrivelse av hvordan kreative prosesser foregår, og har delt den skapende prosessen inn i fire faser med «utgangspunkt i at den kreative dynamikken i en teaterproduksjon endrer karakter i løpet av produksjonsprosessen» (Haagensen, 2018, s. 184). Haagensen har erfaring med at en befinner seg i hver fase i omtrent to uker. Vår tidsramme var derfor nokså ulik den Haagensen beskriver, men vi har likevel vært gjennom alle fasene også i vårt prosjekt.

Haagensen (2018) beskriver Vygotskijs fremstilling av hvordan en skapende prosess foregår, og viser hvordan dette kan brukes i samskapt teater. Deltakernes erfaringer og opplevelser er satt sammen av ulike elementer, noe Vygotskij kaller dissosiasjoner:

Varje intryck utgör en komplicerad helhet, som består av en mängd skilda delar. Dissociationen består i att denna komplicerade helhet liksom styckas upp i bitar, varvid vissa får företräde framför andra, några bevaras och andra glöms. Dissociationen är sålunda ett nödvändigt villkor för fantasins fortsatta verksamhet. (Vygotskij, 1930/1995, s. 31).

Når de ulike delene av en erfaring deles fra hverandre, kan de bli undersøkt og sett på nye måter. Elementene og inntrykkene av dem kan forstørres eller forminskes, overdrives, nedjusteres eller tas vekk. Så kan de settes sammen igjen, det Vygotskij kaller assosiasjonen, altså «foreningen av dissosiasjoner og endrede elementer» (Haagensen, 2018, s. 184). Haagensen skriver videre at ifølge Vygotskij er den kreative prosessen ikke ferdig før dette «fantasibildet» vises eller gestaltes i «ytre bilder», og at en slik skapende fremgangsmåte er desto mer komplisert i grupper fordi det i utgangspunktet er en individuell prosess (s. 185).

Fase 1: Startpunkt og idéutvikling

Denne fasen forklarer Haagensen at handler i hovedsak om å bli kjent, og sette rammene for prosjektet og arbeidsmetodene en ønsker å benytte seg av (Haagensen, 2018, s. 186). Improvisasjon og erfaringsdeling er viktige elementer i denne fasen, samt å skape trygge rammer for deltakerne. Her finner gruppa ut hvordan de ønsker å jobbe med materialet, og hva som skal være utgangspunktet for arbeidet. Som Haagensen (2018) beskriver kan en for eksempel starte med et scenografisk element, og bygge de utforskende øvelsene rundt dette. Dette kan oppleves som en krevende fase, da en ikke har et manus å følge, eller klar retning med improvisasjonene. Store deler av denne fasen ble gjennomført *før* vi traff elevene, og etter den første observasjonen av dem. Dramaforløpet vi gjennomførte med elevene tilhører også startpunktet for prosessen. Haagensen foreslår at det kan rulleres på hvem som leder arbeidet, men at det viktigste i denne fasen er å etablere trygge rammer for det videre arbeidet (s. 189). For vår del var det likevel naturlig at jeg og min medstudent delte ledelsen av prosjektet hele veien.

Fase 2: Materialutvikling

Denne perioden vil bestå av å teste ut ulike idéer og se etter hvilke deler som har virket i eller på fase 1 (Haagensen, 2018, s. 190). Disse delene blir nå forstørret eller forminsket: kanskje finner en noe spesifikt som skiller seg ut og kan danne grunnlaget for nye improvisasjoner og kreative oppgaver. Denne fasen bør preges av kreative, praktiske oppgaver, heller enn lange

diskusjoner (Haagensen, 2018). Både fase 1 og fase 2 vil jeg også kalle ja-faser av en produksjon, der en fortsetter å skape nytt materiale, uten noen nevneverdig vurdering om det kan, eller bør, brukes eller ikke. Denne fasen preget hele økten onsdag 19. oktober, og store deler av fagdagen fredag 21. oktober.

Fase 3: Utforming og strukturering av materiale

Denne fasen dreier seg om å velge – og velge bort – materialet en ønsker å bruke i visningen (Haagensen, 2018, s. 192). Dette kaller Haagensen for å gå «fra åpen til lukket fase» (s. 192). Her forsøker en å finne en eller annen form for sammenheng i materialet, og begynner å sette en struktur på visningen. Denne fasen kan også bestå av å produsere mer materiale gjennom ytterligere improvisasjoner, ofte med en mer konkret retning. Hvis en skal bruke Vygotskijs (1930/1995) terminologi blir dette fasen der dissosiasjonene settes sammen, og de ulike delene av materialet forsterkes, forminskes eller tas bort. «Det er kanskje ikke så underlig at det fører til utfordringer i en kollektiv gruppeprosess når gruppen må enes om en felles forståelse av ulike assosiasjoner [...] (Haagensen, 2018, s. 194). Prosessene som inntil nå hadde vært nokså individuelle skulle smeltes sammen, og gruppa måtte finne ut av hvem som skulle fremføre hva på scenen, hvilke tekster vi skulle ha med, og rekkefølgen på disse.

Fase 4: Innøving, forestilling og refleksjon

Dette er altså den siste fasen før forestilling, eller visning, for et publikum. Visningen må tilpasses rommet den skal vises i og deltakerne må øve inn materialet. Her er det ønskelig å spisse forestillingen ytterligere, og få frem nyansene i materialet: timing, plasseringer og teknikk skal på plass. Sammen utgjør dette prosessens «ytre bilde», og blir en fremstilling av resultatet av den skapende, kreative prosessen (Haagensen, 2018, s. 194; Vygotskij, 1930/1995, s. 35). Instruktøren(e) har ofte det siste ordet når det gjelder dramaturgien og andre estetiske valg dersom det er uenigheter i gruppa, slik ble det også i vårt prosjekt. Vi måtte holde fast i den røde tråden, slik at elevene opplevde samhold, mestring og trygghet før visningen og mot slutten av prosessen. Som Haagensen (2018, s. 195) trekker frem kan dette i tillegg være en fase for «bevisst refleksjon» – det var det også for vår del. Vi gjennomførte både et gruppeintervju og en anonym undersøkelse med elevene etter visningen, der de fikk muligheten til å reflektere rundt ulike deler av prosessen etter prosjektslutt.

Disse fasene vil være en naturlig del av et samskapt teater-prosjekt, og det er nyttig å være bevisst de ulike fasenes funksjon. Den kreative, samskapende prosessen var i vårt tilfelle nokså

kort, men det er likevel tydelig at alle fasene var til stede. Ved å bruke Haagensens faseinndeling skapt rundt Vygotskijs terminologi kan en få en oversikt over den skapende prosessen som helhet, og lettere se de mindre delene av prosessen. Fordi samskapt teater er nettopp en måte å oppdage og se verden på nye måter, tenkte vi at denne fremgangsmåten var ideell for prosessen vår. Kanskje kunne vi oppdage nye sider av tema sammen med elevene?

Vår inngang var i utgangspunktet temaet «forbruk», men den materielle tilnærmingen via de personlige objektene til elevene var likevel et viktig premiss for de kreative, improvisatoriske øvelsene og prosessens gang som helhet. Dette ga både oss og elevene mange idéer og nye vinklinger på det tematiske og det videre arbeidet.

5.4 Stanislavskij – improvisasjon, ladning av objekter og sensorisk minne

Stanislavskij har på sett og vis dannet grunnlaget for skuespillerfaget slik vi kjenner det i dag, og det meste en ser både på TV og på teaterscenen er inspirert av hans metodikk. Selv om vi ikke jobbet spesifikt med Stanislavskijs metoder eller teorier i denne prosessen, mener jeg at det like fullt er et nødvendig teoretisk perspektiv som danner grunnlaget for min dramapedagogiske praksis, mitt arbeid som skuespiller selv, og for denne undersøkelsen. Å på et eller annet vis skape noe ekte eller autentisk er noe alle former for teater streber etter «what Stanislavsky called ‘artistic truth’ perhaps?» (Frost & Yarrow, 2007, s. 17). Elevene hadde i tillegg lært om Stanislavskij like før oppstarten av vårt prosjekt, så de hadde denne nye kunnskapen med seg inn i arbeidet.

Flere av fremgangsmåtene han presenterer er av improvisatorisk art, og har dannet grunnlaget for hvordan improvisasjon brukes i store deler av drama- og teaterfaget i dag (Frost & Yarrow, 2007, s. 20). De som driver aktivt med improvisasjon som kunstform benytter støtt forskjellige versjoner av Stanislavskijs *magiske hvis* – selv om hans etterfølgere også kan ta mye av æren for bruken i naturalistisk teater (Frost & Yarrow, 2007, s. 20-22, 174). Stanislavskijs metoder består av ulike strategier for å kunne sette seg inn i en gitt situasjon. Alt fra å finne fakta om karakteren og dens omstendigheter i manus, til å skape dens fysiske uttrykk og indre liv gjennom bruk av fantasi og improvisasjoner (Stanislavskij, 1936/2013).

Dette hjelper skuespilleren med å tro på situasjonen den befinner seg i, slik at den enklere kan leve seg inn i og oppleve situasjonen som troverdig. Her hjelper også *rekvisittene* oss. Dersom rekvisitten er en gjenstand med stor betydning for karakteren, må også skuespilleren bry seg om gjenstanden. En må kjenne rekvisittene godt, og det som brukes på scenen må lades med en

eller annen form for verdi. Skuespilleren må bruke fantasien for å gi mening og agens til objektene som brukes, dette hjelper både de på scenen og de i salen til å tro på situasjonen (Stanislawskij, 1936/2013, s. 47-61). Det handler også om oppmerksomhet, at skuespilleren må gi sin oppmerksomhet til gjenstanden for at publikum skal legge merke til den og forstå dens betydning: «The more attractive the object the more it will concentrate the attention. [...] an effort to fix attention becomes necessary. It becomes requisite to learn anew to look at things on the stage, and to see them» (Stanislawskij, 1936/2013, s. 65-66). Det finnes flere ulike fremgangsmåter for å gjøre et objekt 'attraktivt' slik at en vier det oppmerksomhet, Stanislawskijs *Circles of attention* er en av disse (Frost & Yarrow, 2007, s. 130; Stanislawskij, 1936/2013, s. 63-81). Dette kan gjøres gjennom å tenke *som* objektene også: hva er koffertens eller pistolens funksjon og mål? « A tree, of course, cannot have an active goal, nevertheless, it can have some active significance, and can serve some purpose» (Stanislawskij, 1936/2013, s. 59). Som skuespillere må vi bli kjente og fortrolige med rekvisittene våre: på samme måte som vi utvikler og fantaserer frem rollekarakterens indre liv, må vi også bli kjent med dens ytre liv, fysiske verden og omstendigheter.

Stanislawskij mente at alle sansene våre kan brukes for å hjelpe oss med å skape en imaginær situasjon (Frost & Yarrow, 2007, s. 146). Minner kan gjenkalles med hjelp av de ulike sansene og dermed utløse følelser – og affekter – noe som hjelper skuespilleren med å konkretisere situasjonen, eller gjøre den mer personlig. Minnene kan drives frem av en lukt, smak eller lyd, synet av noe, eller fysisk kontakt (med objektet), og dermed brukes inn i drama- eller teaterøvelsene.

5.5 Animisme og animatisme

Det finnes flerfoldige urfolk som tenker at både objekter, planter, trær, dyr – og mennesker – har sjel (Løøy, 2022). Dette kalles for *animisme*, at vi tillegger alle ting en egen sjel. Noen retninger vil hevde at det kun er levende organismer som besitter en sjel, mens andre tradisjoner omfavner alle ikke-levende materialiteter og naturfenomener i denne tankegangen. Margrethe Løøy (2022) skriver videre at denne oppfatningen mest sannsynlig har vokst frem fordi en har levd i nær kontakt med naturen, og religion lenge ble brukt som forklaring på det en ikke forstod. Hun beskriver også skillet mellom animisme og *animatisme*: animatisme er troen på en upersonlig, individuell *kraft* i alle ting og fenomener, og ikke en individuell sjel. Animatismen

kom forut for animismen, og kalles derfor også preanimisme, altså før den religiøse idéen om at vi har en individuell sjel (Løøv, 2019).

Om en kaller det sjel eller kraft er det uansett betraktningen av at det finnes noe mer enn det vi kan se med det blotte øyet jeg synes er spennende. Jeg tror jeg kan kjenne dette når jeg tar på meg farmors gamle jakke eller blir varm på føttene av lestene bestemor har strikket til meg. De har en annen kraft enn bomulls-skjorta fra Cubus. Det er nesten som om de bærer med seg historien fra der den ble kjøpt og har blitt brukt, eller jeg kan liksom føle arbeidet bestemor la ned i lestene.

Animisme fremholder at alle bestanddeler av verden er aktører, eller agenter, i verden. Selv om de ulike bestanddelene har ytre, fysiske forskjeller, er det essensielle – det være seg for mennesker eller det mer-enn-menneskelige – det som oppstår *mellom* de ulike agentene. Alle elementer av verden deler et indre potensiale og en sjel fordi de samhandler med hverandre, dog på ulike måter (Vetlesen, 2019, s. 156).

That the world is “animate” entails that “we” (human persons) are not the only kind of we – there are countless others, and should we humans fail to take into account the reality of those other selves and their distinct points of view in/on the world that we share with them, including on us and our actions, we would do so at our peril. (Vetlesen, 2019, s. 168)

Å gi de personlige tingene våre en sjel – eller en kraft – fyller dem med mening, og et eget liv. De har agens og egen vilje, og påvirker oss slik vi påvirker dem. Hvis vi gir tingene våre dette indre livet og anerkjenner deres påvirkning på oss kan vi kjenne signalene de sender til oss og omverdenen – selv om de kommuniserer på andre måter enn oss mennesker (Vetlesen, 2019, s. 157-158).



Figur 7 – Jakka jeg arvet av farmor. 14.04.2022

Jakka jeg arvet av farmoren min, fylt med egen kraft og agens. Sakte, men sikkert, har jeg knyttet bånd til den og skapt nye minner med den – og dermed fylt den med den liv, mening og affeksjonsverdi.

6.0 Forskningsmetoder

I det følgende kapitlet vil jeg presentere forskningsmetodene jeg har brukt for å skape og samle inn forskningsmaterialet. Jeg startet forskningen og planleggingen av den i det kvalitative landskapet, men trekkes mot den postkvalitative og performative forskningen i analysen av prosjektet, som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 7. Metodene som presenteres her er derfor hentet fra den kvalitative forskningstradisjonen.

6.1 Observasjon og bruk av logg

Tradisjonelt sees observasjon på to ulike måter: observasjon av første og andre orden, der selve observasjonen er enten den primære eller sekundære oppgaven til observatøren (Bjørndal, 2011, s. 32). Dersom en står utenfor og observerer en situasjon utenfra kaller vi det observasjon av første orden, altså er observasjonen hovedoppgaven til den som observerer. Observasjon av andre orden er derimot når en observerer en situasjon en selv er en del av, altså er observatøren aktivt deltakende selv, det vi kan kalle deltakende observasjon. I en slik undersøkelse vil jeg likevel anerkjenne at jeg som forsker *alltid* er deltakende på et eller annet vis – selv om observasjonen tilsynelatende er gjort fra sidelinjen. Gunvor Løkken (2012, s. 23) skriver at: «Den sammenflette(n)de interaksjonen mellom sans og kropp og mellom kropp og verden gjør menneskekroppen til grunnleggende og kontinuerlig deltakende i verden, også når vi sitter ganske stille og betrakter den.» Vi er alltid til stede i og påvirkes av situasjonen, og det er helt selvfølgelig at elevene også ble påvirket av at vi satt og betraktet dem.

I denne undersøkelsen skiftet jeg og min medstudent mellom å observere og lede timen, men vi var like fullt alltid til stede. Enten vi observerte eller ledet timen selv påvirket vår kropp og tilstedeværelse det som skjedde i klasserommet. «Kravet til observasjon som metode er nettopp å ta vare på inntrykkene» (Dalland, 2020, s. 102). For å ta vare på inntrykkene har vi skrevet notater underveis, tatt lyd- og videoopptak og fotografert i løpet av undervisningsøktene. Dette var selvsagt også med på å påvirke hendelsene og samhandlingene i klasserommet, selv om en etter hvert kanskje glemte at kamera stod og filmet – i bare et lite øyeblikk.

Vi har også tatt lydopptak av oppsummerende samtaler etter hver undervisningsøkt mellom meg og min medstudent. Tradisjonelt sett vil en forsøke å ikke tillegge noen mening bak det en observerer der og da, og heller reflektere over observasjonene i ettertid (Bjørndal, 2011, s. 44). Likevel er det i en undersøkelse som denne viktig å erkjenne hva en tenkte og følte i øyeblikket,

og ta vare på dette. Det er hovedsakelig der taleloggen kommer til nytte: da kan en gå tilbake og lytte til hva en tenkte om den aktuelle situasjonen da den nettopp hadde skjedd. Loggen har gjort det lettere å se sammenhenger mellom hendelser, og har hjulpet til med å sette tanker og opplevelser i et slags system. I disse lydopptakene ble våre umiddelbare reaksjoner tatt vare på, og det har vært nyttig å lytte til dette igjen senere, da opplevelser sett i ettertid kan kjennes ganske annerledes enn de gjorde der og da. For eksempel følte vi på en veldig fortvilelse etter fagdagen, og tenkte at elevene ikke var fornøyde med det de hadde skapt, men ser i ettertid at denne følelsen kanskje kom av at vi ikke følte at vi selv hadde fullstendig oversikt. Ting gikk ikke helt som planlagt, men det vil ikke si at det var en dårlig opplevelse for verken elevene eller oss.

6.2 Fotografi, lyd- og videoopptak

For å bevare mest mulig av inntrykkene og situasjonene som oppstod i prosessen, har vi tatt bilder, filmet og tatt lydopptak av deltakerne og oss selv. De gangene vi filmet ble kamera satt opp på siden av rommet slik at både vi og elevene ikke skulle bli alt for påvirket av at vi ble filmet. Utover i timene glemte vi av og til at kamera stod der, så vi fikk jobbet uten å tenke på at dette ble fanget på film. Ulempen med dette er jo at alt ble filmet på avstand, så enkelte hendelser er ikke like tydelige, og det er mange ting som skjer på én gang. Hadde vi holdt kamera i hånda kunne flere detaljer ha blitt plukket opp, men da hadde vi blitt mer bevisste kamera som stadig filmet, og andre hendelser i rommet som skjedde samtidig hadde forsvunnet. Bildene vi tok har hjulpet til med å fylle ut detaljer i enkelte situasjoner og fange opp stemningen i rommet på en annen måte enn videoen fikk til.

Lydopptakene har vært nyttige, da vi har fått opptak av mange gode diskusjoner og spennende utsagn fra elevene. Det er positive og negative sider med å bare anvende lydopptak i disse samtalene: en blir ikke forstyrret av andre elementer og kan legge vekt på det som faktisk blir sagt, men mister kroppsspråket og hendelser i rommet. Samtidig klarer en å tolke mye av tonefall og tempo i det som blir sagt.

6.3 Intervju

Intervjuet og samtalene med elevene har hjulpet til med å gi en mer detaljert innsikt i deres opplevelser, følelser og holdninger knyttet til prosjektet. Vi håper jo selvsagt at elevenes svar i

intervjuet og de andre diskusjonene, eller samtalene, med elevene var ærlige og sannferdige, men i en slik situasjon kommer en ikke utenom at det er en ubalanse i maktforholdet mellom oss som forskere og dem som intervjuobjekter. Vi kan ikke være likeverdige deltakere, da det er vi som ledere av prosjektet som har skapt premissene for intervjuet (Kvale et al., 2009, s. 23). Målet var heller ikke å være likestilte i seg selv, men vi ønsket at elevene skulle oppleve situasjonen som trygg, slik at de turte å si sine ærlige meninger.

I tillegg er det selvsagt min egen tolkning av konversasjonene som blir presentert, og det er ikke nødvendigvis sikkert at dette samsvarer med deltakernes egentlige meninger. Denne interaksjonen mellom forsker og intervjuobjekt er likevel selve fundamentet i et intervju, og ny kunnskap og forståelse kan vokse frem i nettopp denne samhandlingen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22; Østern et al., 2021, s. 10). Intervjuguiden vi brukte som utgangspunkt ligger som vedlegg 4.

6.4 Spørreskjema

Vi brukte også spørreskjema etter at prosjektet var avsluttet. Vi hadde noen avkryssningsspørsmål og noen de skulle fylle ut selv. Vi ønsket å få en litt mer ufiltrert versjon av deres opplevelser, og tenkte at et spørreskjema var en god måte å få dette på. Spørsmålene var relevante for både min og min medstudents problemstillinger, og formulert slik at elevene skulle forstå hva de skulle svare på og på hvilken måte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129). Det dukket opp flere interessante synspunkter i disse spørreskjemaene, og jeg opplevde at de muligens var enda mer ærlige når de kunne være helt anonyme også for oss. For eksempel var noen som skrev at de følte at det var noen få elever som tok over styringen og at ikke alle stemmer ble hørt i prosessen, og en som skrev at «instruktørene fort kan bli gira og ta overhånd». Dette var jo noe vi hadde reflektert over selv, men det var fint at det kom tydelig frem i tilbakemeldingene også.

7.0 Analysemetoder

Jeg vil i det følgende presentere oppgavens analysemetoder. Jeg har ved hjelp av *glødende data* (MacLure, 2013a, 2013b) og *diffraktiv analyse* (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021) skrevet frem tre agentiske snitt. Utsnittene ble fremtredende under bearbeidelsen av materialet, der den praktiske prosessen og arbeidet med selve masteroppgaven gjorde at disse fanget min oppmerksomhet. Da jeg begynte å gå gjennom det innsamlede materialet ble det tydelig at det var veldig mange ulike retninger jeg kunne ha valgt i masteroppgaven. Det var flere øyeblikk og fenomener som fanget min oppmerksomhet under behandlingen av datamaterialet, men jeg valgte disse tre fordi det var de som glødet sterkest for meg.

7.1 Glødende data

Når en arbeider med slikt empirisk materiale kan det av og til hende at deler av empirien fanger din oppmerksomhet, uten at du helt vet hvorfor. Materialet blir som et *under (wonder)* eller det *gløder* (MacLure, 2013a, 2013b). Det kan oppleves som om vi blir fanget av noe, eller dette noe fanger vår oppmerksomhet. Da befinner en seg ofte et sted mellom forståelse og noe en ikke helt forstår, og denne *følelsen* vi får av dette som gløder uvisst mot oss er sentral. Jeg har opplevd dette utallige ganger i denne prosessen – for eksempel i mitt forsøk på konkretisering av problemstilling. Det er som det er noe i forskningsmaterialet gløder mot meg, men så klarer jeg ikke helt å fange det eller forstå det, men jeg vet at det er der. Dette glødende materialet befinner seg i relasjonen mellom meg og det innsamlede materialet: det er jo på et vis i meg denne reaksjonen skjer, men det finnes ikke uten forskningsmaterialet (MacLure, 2013a, 2013b).

7.2 Diffraktiv analyse

En diffraktiv analyse er først og fremst en kartlegging av samhandlinger mellom ulike deler av forskningsmaterialet, heller enn en representasjon eller reproduksjon av en spesifikk bestanddel (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 75). En slik analyse setter søkelyset på hvordan ulike interaksjoner skaper et fenomen, og blir en måte å forstå og samtidig produsere et fenomen. Fenomenet blir til sammen med teoretiske perspektiver, materialiteter og empirien. Det er derfor ikke en søken etter mening eller intensjon, men en interesse for hvilke praksiser og

forståelser som produseres i og produserer det gitte agentiske snittet av forskningsmaterialet (Sauzet, 2015, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 76).

Denne analysemetoden ser på hvordan ulike elementer henger sammen og påvirker hverandre, og tar utgangspunkt i at forskeren er en del av det som undersøkes. Det er derfor en oppfatning av at kunnskap skapes i samspillet mellom forskeren og fenomenet som undersøkes. Forskeren må derfor også undersøke sin egen praksis, ta inn sitt eget perspektiv og studere hvordan dens egne handlinger påvirker det som undersøkes. Empirien som undersøkes må sees på fra ulike synspunkt, for å kunne drøfte hvordan det som i utgangspunktet virker som separate deler også henger sammen med hverandre (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 75-78). Analysemetoden søker å skape innsikt og dypere forståelse for kompleksiteten og mangfoldet i et gitt fenomen.

Med den materielle inngangen inn i det praktiske arbeidet, hadde jeg en stor interesse for hvilke agenter som fungerte i og på fenomenene jeg ble grepet av. Det ble etter hvert tydelig at en diffraktiv analyse passet godt for å belyse de fenomenene som forskningsmaterialet produserte, slik at det ble rom for å ta inn flere ulike agenter inn i analysen. Dette passer godt inn i mitt syn på forskerrollen, da en slik diffraktiv metodologi vektlegger at forskeren skal bruke alle sine sanser inn i forskningen – slik at forskerens opplevelser også danner grunnlaget for analysen, ikke bare dens kognitive forståelse og tankegang (Østern et al., 2021, s. 10).

8.0 Agentiske snitt – et analytisk blikk

Jeg vil i dette kapittelet foreta diffraktive analyser av tre agentiske snitt, og drøfte forskningsspørsmålene med utgangspunkt i disse utsnittene av empirien. I det første underkapittelet, *8.1 Affekt og skriveøvelser*, analyserer og drøfter jeg hvordan objekter med affeksjonsverdi kan fungere som inspirasjon for kreative skriveøvelser, og undersøker ulike agents innvirkning på skriveøvelsene. Det andre underkapittelet, *8.2 Lekebilen*, undersøker hvordan et objekt kan lades med affeksjonsverdi, og jeg følger lekebilen gjennom det praktiske prosjektet. Det siste agentiske snittet, *8.3 Fra affeksjon til identitet*, drøfter hvilke agenter som kan ha spilt inn på ungdommenes interesse for identitet og barndom da vi valgte retning for visningens budskap.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 8.4 drøfte problemstillingen *Hvordan bruke objekter med affeksjonsverdi som utgangspunkt for en samskapende teaterprosess med elever på dramalinjen i videregående skole?* og samle trådene fra de ulike agentiske snittene.

8.1 Affekt og skriveøvelser

Hvordan kan objekter med affeksjonsverdi brukes som inspirasjon i en samskapende teaterprosess?

En vanlig fremgangsmåte for å produsere materiale i en samskapende teaterprosess er at gruppen skriver frem tekst som kan brukes i forestillingen gjennom for eksempel ulike kreative skriveoppgaver (Oddey, 1994, s. 49-52). Uten en egen manusforfatter kan det, som Oddey poengterer, være vanskelig å enes om en felles visjon for forestillingen. I vårt tilfelle fungerte dette likevel godt, da vi som ledet prosessen holdt frem en viss retning for prosjektet. En av metodene vi tok i bruk for å produsere tekst var «å skrive uten stopp» - altså at pennen ikke løftes fra papiret, eller en slutter ikke å skrive, før noen sier stopp. Dersom en står fast eller ikke kommer på noe nytt kan en gjenta det forrige ordet til det dukker opp noe nytt. Dette er en måte å få ned tankene på papiret og skape tekstmateriale uten at det føles som en må prestere eller vurdere arbeidet der og da. Alle elevene fikk utdelt penn og papir av oss. Vi hadde bare med penner med sort eller blått blekk, og alle fikk utdelt like ark. Dette skulle bidra til en følelse av anonymitet i skrivingen, slik at elevene kunne føle seg tryggere på å dele det de ønsket å skrive om der og da. Det gjorde det også lettere for oss å lese tekstene i ettertid, og anonymiserte elevenes tekster til en viss grad.

Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har

Den første skriveøvelsen kalte vi *Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har*. Elevene skulle starte teksten sin med nettopp denne setningen, og skrive fortløpende til vi sa stopp. Øvelsen kom rett etter at elevene hadde fylt på tankekartet vi hadde begynt å lage under dramaforløpet uken før. Vi satte på nedtelling på to minutter, og elevene skulle stoppe skrivingen da, uansett om de var midt i en setning. Tekstene handlet blant annet om familie og venner, ulike gjenstander med affeksjonsverdi, eller spesifikke minner. De som ønsket det fikk lese sin tekst høyt, ellers samlet vi alle inn og leste gjennom dem etter undervisningsøkten. Den ene teksten valgte jeg som forord for denne oppgaven, en annen ble slik:

Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har tenker jeg litt på slutten av ungdomsskolen jeg hadde funnet gruppen min og gruet meg til hvilken skole jeg skulle komme inn på jeg ville fortsatt holde kontakten med vennene mine der men jeg var dårlig på å svare på meldinger så den pusur bamsen på brukt butikk og tenkte «den er goofy»

(Elevtekst, 19.10.2022).

Fordi elevene hadde fått i hjemmeoppgave å ta med to gjenstander, derav en med stor affeksjonsverdi, var det naturlig at enkelte tekster var preget av dette. Teksten ovenfor var et eksempel på det. De fleste nevnte likevel *ikke* denne gjenstanden de hadde tatt med i denne skriveøvelsen. Vi ga dem heller ingen tid til å forberede seg: samtidig som de satt og skrev på tankekartet rett før denne skriveøvelsen, la vi frem penner og ark klare til elevene. De fikk beskjed om å hente hvert sitt ark og penn, og sette seg alene i rommet. Det ble noen spørsmål før de startet å skrive: noen lurte på om de måtte skrive løkkeskrift fordi pennen ikke skulle løftes fra papiret, andre lurte på om teksten måtte ha en tydelig sammenheng. Vi sa at de selvsagt måtte få skrive på den måten som var behagelig for dem, og at de ikke trengte å tenke at teksten måtte henge sammen eller gi mening.

Fordi vi var i en dramasal uten pulter, og stolene stort sett stod pent stablet ved inngangen til rommet, var det naturlig å sette seg på gulvet for å skrive. Skriveøvelsene ble gjennomført innenfor så korte tidsrammer, og det var derfor ikke veldig slitsomt eller vondt for elevene å

sitte på gulvet å skrive. Vi ga dem et forslag om å sette seg på samme sted som i en av oppvarmingsøvelsene, men sa at det viktigste var at de spredte seg og brukte hele den innerste delen av rommet. De som fant det for godt satte seg på det som var tilgjengelig: én satte seg på en sort kube laget av tre, en annen på en av stolene som tilfeldigvis stod alene foran de andre, mens andre igjen la seg helt ned på gulvet for å skrive. Elevene spredte seg godt ut i rommet, og brukte hele området vi hadde til rådighet. Kanskje også fordi det kan kjennes som en ganske personlig ting å skrive ned tankene sine på denne måten, og spesielt å skulle skrive om det en holder kjært.

Som nevnt i beskrivelsen av dramasalen i kapittel 2.1.3 var det vinduer i døren til rommet. Vinduene var likevel små, og utformingen av rommet gjorde at blikket ikke ble dratt mot døren i særlig stor grad. Fordi det bare var ett annet klasserom forbi vårt, var det ikke nevneverdig persontrafikk utenfor heller. En kunne høre lyder fra rommet ved siden av: den andre halvdel av klassen holdt på med en eller annen aktivitet der de av og til løpte inn i veggen, og vi hørte svake dunk og latter fra den andre dramasalen. Elevene lot ikke til å legge merke til dette, og alles øyne var ned i papiret.

Etter denne skriveøvelsen skulle elevene velge to små utdrag av sin egen tekst de ville ta med videre i neste øvelse. Før denne timen hadde de fått i oppgave å ta med to objekter, derav en gjenstand med stor affeksjonsverdi, og noe de hadde glemt at de hadde. Neste oppgave var at de skulle si sine to utdrag av teksten, imens de gjorde en fysisk handling med sitt *glemte* objekt. De fikk noen minutter til å improvisere fram et handlingsmønster og øve på teksten, før samtlige elever viste dette fram til resten av klassen. Eleven som skrev teksten på forrige side valgte utdragene «jeg ville holde kontakten» og «den er goofy», og sa dette imens hen vugget sin glemte gjenstand – en handdukke – i armene sine. En annen elev hadde tatt med seg et kart som sin glemte gjenstand. Hen hadde skrevet denne teksten i den første skriveøvelsen:

*Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har
tenker jeg på Pandan, men jeg vet ikke om han er
den kjæreste eiendelen min. Hva hvis det er noe annet?
Eller noen andre? Andre Andre Derfor er jeg usikker om
Panda ikke hadde vært den han er hadde ikke jeg
vært den jeg er, og motsatt. Noen ganger skulle jeg ønske at
vi er sammen hele tiden. Jeg savner han hver gang jeg*

(Elevtekst, 19.10.2022).

Etter at de hadde fått tid til å skape en bevegelsessekvens med gjenstanden og øve inn de utvalgte replikkene, viste alle frem det de hadde skapt for hverandre. Jeg kommer nærmere inn på denne prosessen i kapittel 8.2 Lekebilien. Da det ble eleven med kartets tur, la hen det fra seg på midten av scenen, og stilte seg opp et annet sted i rommet. Den korte scenen startet med at eleven plutselig oppdaget kartet, gikk bort, plukket det opp og sa: «Hva hvis det er noe annet?». Hen brettet kartet ut, og studerte det nøye. Til slutt vendte hen kartet opp ned, snudde ryggen til, og sa: «Eller noen andre?»

Her ligger jeg ...

Den andre skriveøvelsen gjorde vi senere samme time. Mye var likt under gjennomføringen av denne, men det var likevel noe som var annerledes. For det første visste de nå hva de skulle gjøre, dette var ikke lengre noe helt nytt for dem. For det andre skulle de nå ha en spesifikk gjenstand i tankene: de skulle nemlig skrive denne teksten fra den glemte gjenstandens perspektiv.

Overgangen mellom øvelsene er en viktig faktor for utførelsen av den, den påvirker hva en har med seg inn i øvelsen. Før denne skriveøvelsen satte vi elevene sammen i par, og de fortalte hverandre om sin gjenstand med stor affeksjonsverdi. De skulle vise den frem og fortelle hva det var, og hvorfor de hadde tatt med akkurat dette objektet. Dermed hadde de denne verdifulle gjenstanden i tankene før vi startet neste skriveøvelse. Hver av elevene fikk utdelt et nytt ark og penn, og vi ba dem skrive ned setningen *Her ligger jeg*. Så sa vi at de skulle tenke seg at de var det *glemte* objektet, og skrive fra dets perspektiv.

Elevene satt allerede spredt, men noen flyttet seg litt og brukte for eksempel en stol som pult under skriveøvelsen. Igjen var det flere som la seg helt ned på gulvet. Dette hadde vi gjort tidligere samme dag, og elevene fant fokus med en gang. Denne gangen var det ingen spørsmål før øvelsen startet, og konsentrasjonen og blikket var med en gang ned i papiret. Gardinene i rommet dempet lyden, og det var omtrent helt stille i salen. Denne gangen kunne en ikke høre lyder fra rommet ved siden av heller. «Jeg føler jeg skriver en love story» sa en av elevene da alarmer ringte, og vi sa stopp.

Vi rakk ikke å lese tekstene der og da. Tiden hadde gått fort, og vi ønsket å gjennomføre siste øvelse før undervisningsøkten var ferdig. Det var synd fordi vi hadde sett effekten opplesningen hadde forrige gang: oppmerksomheten elevene tok med seg videre inn i arbeidet, og interessen de viste for hverandres tekster. I tillegg var tekstene utrolig fine, og både jeg og medstudenten

min ble rett og slett rørt da vi senere leste gjennom dem. En av tekstene vil jeg dele nå, en annen kommer jeg tilbake til i kapittel 8.2, om lekebilen.

*Her ligger jeg. Under senga. Glemmt og gjemt bort.
Hun går inn og ut av rommet hver dag, og jeg håper
like mye hver gang for at hun skal huske på meg. Plukke meg opp,
henge meg opp igjen. Men hver gang, går hun ut igjen og
jeg er ikke noe sted i tankene hennes.*

(Elevtekst, 19.10.2022).

En av elevene hadde ikke med en glemmt gjenstand, fordi hen mente at hen hadde oversikt over alle ting på rommet sitt. Vedkommende fikk låne det jeg hadde glemmt at jeg hadde – et par rosa, høyhælte sko – og skrev en morsom tekst fra deres perspektiv som sluttet slik: «Oi! Hun tar meg med på reise i dag, og gir meg bort?!» Foruten om denne handlet stort sett tekstene om å bli glemmt eller gjemt vekk, ensomhet eller å ikke bli sett.

Hva har skjedd her?

Den siste skriveøvelsen ble gjennomført to dager senere, under fagdagen. Vi hadde startet dagen med oppvarming og noen fysiske oppgaver der elevene skulle skape bevegelsessekvenser alene og i grupper. Etter dette hadde de en kort pause imens jeg og medstudenten min laget en installasjon i rommet. Da elevene kom tilbake fra pausen hadde vi rolig, instrumental musikk på høyttalerne, og de fikk beskjed om å studere rommet uten å snakke sammen, for deretter å sette seg ned og skrive hva slags rom dette var. Musikken spilte i bakgrunnen under hele øvelsen. Denne gangen skulle de bare skrive så langt de ønsket, og kunne ta pauser underveis og løfte pennen fra papiret. Det ble derfor noen kortere, og noen mye lengre tekster i denne øvelsen enn de to forrige skriveøvelsene. Denne gangen satte alle elevene seg nærmere hverandre – nesten ingen satte seg på den siden av rommet der installasjonen stod. Den hadde allerede fått en slags opphøyet posisjon – det var ikke lengre bare ting som lå der: objektene hadde fått en ny betydning da de ble satt sammen. Elevene hadde brukt fantasien og laget historier til installasjonen (Stanislavskij, 1936/2013, s. 47) og skapt noe nytt av sammensetningen av de ulike elementene (Haagensen, 2018; Vygotskij, 1930/1995). Mange av elevtekstene handlet om barnerom, men også flere skrev om krig og flukt.



. Figur 8 - deler av installasjonen som møtte elevene. 21.10.2022



Figur 9 – andre side av installasjonen. 21.10.2022

Flere av tekstene var nesten skrevet som en historie i seg selv, og de fikk tydelige assosiasjoner til tingene slik de var fremstilt i installasjonen. Arrangeringen førte til at elevenes tanker ble dratt i ulike retninger, og de reagerte forskjellig på sammensetningen. Noen hadde en positiv respons, andre lot til å få en mer stressende, affektiv reaksjon.

Noen har vokst opp, tror jeg.

Små deler av barndommen følger med.

*Til slutt er det et gammelt hus til et gammelt menneske
med en gammel ting fra barndommen.*

(Elevttekst, 21.10.2022).

Installasjonen der alle objektene stod samlet fungerte som en konkretisering av en situasjon for elevene, selv om assosiasjonene dro dem i ulike retninger. Når alle tingene plutselig var samlet og fikk sin plassering i rommet, fikk de nye betydninger enn hvert objekt hadde hatt hver for seg.

8.1.1 Drøfting

Det at penn og papir lå klare til elevene sparte oss for unødig bruk av tid dersom alle skulle finne frem pennal og ark, og gjorde det tydelig at dette måtte de bare kaste seg ut i. De ble heller ikke påvirket av lydene fra rommet ved siden av. De er kanskje vant til å høre disse lydene, slik at de bare danner et naturlig lydteppe som føles gjenkjennelig.

Skriveøvelsene fungerte veldig godt til å skape materiale, og elevene var overrasket over det de klarte å produsere på så kort tid. Dette trakk flere frem i gruppeintervjuet til sist, at de var veldig imponerte over at de klarte å skrive så mange ulike og interessante tekster. Dette var noe de ville ta med seg videre. Mange skrev om venner og familie i den første skriveøvelsen, en kan jo tenke seg at disse relasjonene var det første de tenkte på som sine kjæreste «eiendeler». Det er jo nokså naturlig at det er relasjonene vi har til andre mennesker som betyr aller mest for oss, og kanskje det de fleste tenker på som kjært. Skriveøvelsen begynte rett etter at vi hadde jobbet med tankekartet igjen, og det kan være en av grunnene til at det var så få som skrev om gjenstanden de hadde tatt med. Elevene hadde nettopp tegnet og skrevet ned mange andre ord og idéer i tankekartet, og hadde kanskje ikke gjenstanden med affeksjonsverdi fremst i tankene. Det var også derfor vi ønsket å gjennomføre øvelsen akkurat her: vi ville at ordene på arket

skulle starte denne prosessen, ikke nødvendigvis en spesifikk gjenstand. Dette bidro til at elevene heller kunne skrive om det som falt dem inn i øyeblikket.

Noen satt, noen la seg ned, noen brukte andre gjenstander som et slags bord, og kanskje er det bedre for en slik øvelse å sitte spredt på gulvet enn på pulter. Det kan skape mer dynamikk i rommet, og unngår den stive ordningen vi ellers er vant til i skolesammenheng. Noen var likevel bekymret for å gjøre feil, og ville forsikre seg om at de ikke hadde misforstått før vi startet øvelsen. En av elevene spurte midt i skriveingen om de måtte lese høyt for de andre. Vi svarte at det skulle hen ikke tenke på her og nå, men heller fokusere på oppgaven. Sett i ettertid skulle vi bare ha sagt at hen kunne lese teksten høyt dersom hen ønsket det, men at det ikke var noe krav. En kan selvsagt forstå denne følelsen, at en vil ha kontroll og skjønne hva en skal gjøre og hvorfor. Elevene tenkte kanskje også på at de ikke vil gjøre feil foran de andre, da det virket som om det fantes en forventning om at alle skulle bidra og gjøre sitt beste. Det at elevene vil vite mest mulig om en øvelse før en starter er kanskje typisk for mange unge elever som ønsker å gjøre ting på riktig måte og har lyst til å gjøre et godt inntrykk: de kan være redde for å misforstå. Eleven satt likevel konsentrert resten av tiden de hadde til rådighet, så hen trakk seg uansett ikke fra øvelsen.

I ungdomstiden er anerkjennelse fra gruppa en spesielt viktig faktor for hvordan elevene oppfører seg i skolesammenheng, og det kan påvirke både hvordan en tar imot og gjennomfører oppgaver fra lærere: i enkelte grupper og miljøer kan det danne seg uheldige relasjonsmønstre som for eksempel kan føre til at det rett og slett er skadelig for ens eget omdømme å bry seg om skolen (Aagre, 2014, s. 82). Dette kan også virke motsatt, da det i grupper med høy grad av motivasjon og lærelyst kan føre til at det er både sosialt akseptert og ønskelig at en bryr seg om det faglige arbeidet på skolen. Dette var vårt inntrykk av denne gruppa: det var forventet at alle skulle delta aktivt i øvelsene og prosjektet som helhet.

Elevene skulle lage sin egen forestilling senere denne høsten, og de forstod derfor at øvelsene vi brukte kunne de ha bruk for igjen snart. Dette gjorde kanskje at elevene ble enda mer interesserte i vårt prosjekt, da de var innforståtte med at dette var verktøy de kunne ta med seg videre. De var fokuserte og jobbet godt i timene, og virket engasjerte i arbeidet. En kan jo tenke seg til at det i en slik gruppe er hensiktsmessig for både en selv og gruppa at en engasjerer seg i skolearbeidet: disse elevene har valgt seg inn til dramalinjen, og ønsker mest sannsynlig å mestre og utvikle seg innenfor drama- og teaterfaget. Hvordan denne elevgruppen virker i de andre fagene er vanskelig å svare på, men vi opplevde de i alle fall som meget nysgjerrige og

hardtarbeidende. Det var derfor ikke en vanskelig oppgave for oss å få elevene med på øvelsene vi skulle gjennomføre, og det virket som om de var opptatte av å forstå og lære.

Ved at de først skrev om det de holdt kjært før den glemte gjenstanden ble tatt med i øvelsene, kunne det nesten se ut som om de fikk dårlig samvittighet for sin glemte gjenstand. Tekstene som startet med «Her ligger jeg», skrevet fra denne gjenstandens perspektiv, kunne like gjerne handlet om menneskelige opplevelser av utfrysning, vennskap og tilhørighet. De ga med andre ord liv og agens til disse objektene: de oppdaget deres kraft eller sjel (Løø, 2019, 2022), og kjente at gjenstandene virket tilbake på dem (Alaimo, 2014; Vetlesen, 2019, s. 156).

At objektene ble fylt med ny mening ble spesielt tydelig da vi plasserte objektene i installasjonen. Elevene rørte ikke ved objektene eller andre deler av det som skulle bli scenografien, og omtrent alle satte seg ned for å skrive på den andre siden av rommet. Det var ikke lengre bare ting – og ikke bare deres ting – de hadde blitt til noe mer. Objektene påvirket nå elevene på en annen måte enn de hadde gjort tidligere fordi de ble satt i sammenheng med hverandre. Det ble derfor tydelig at objektene også påvirket hverandre, og det oppstod noe nytt mellom dem (Barad, 2003; 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 65) når de nå hadde blitt en slags enhet. Dette hadde innvirkning på flere områder. Affekten installasjonen skapte da de kom inn i rommet dannet grunnlaget for det videre kunstneriske arbeidet og dermed neste fase i den samskapte teaterprosessen, hvor materialet skulle velges ut og struktureres (Haagensen, 2018). Objektene var ikke lengre den enkeltes personlige eiendeler, og elevene hadde ved hjelp av de kreative skriveøvelsene skapt historier for og gitt mening til rekvisittene og scenografien som helhet. Jeg ble litt overrasket over at det var flere som skrev om krig og flukt i denne skriveøvelsen. Kanskje var det musikken som gjorde at tankene gikk dit, eller posisjoneringen av objektene. Eller kanskje hadde de snakket om noe i pausen som gjorde at flere tenkte på krig. Uansett hadde objektene virket inn på elevenes skriving, og ført til masse nytt og spennende materiale.

Et forlatt hus. Jeg tenkte først en familie som hadde dratt på ferie, men mange verdisaker ligger igjen. Kanskje en familie som måtte flykte.

(Elevtekst, 21.10.2022).

8.2 Lekebilen

Hvordan kan et objekt lades med affeksjonsverdi gjennom en samskapende teaterprosess?

En av elevene hadde med seg en liten, rød lekebil som sin glemte gjenstand, og jeg vil i det følgende vise prosjektets gang med utgangspunkt i denne lekebilen. Første gang vi fikk møte lekebilen var i en øvelse rett etter at elevene hadde skrevet teksten med utgangspunkt i setningen «Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har». De skulle velge seg ut to ord eller setninger fra teksten som de skulle jobbe med i neste øvelse, og de skulle bruke den gjenstanden de hadde glemt at de hadde. Oppgaven var å improvisere frem en bevegelsessekvens sammen med gjenstanden, og samtidig flette inn utdragene fra teksten de hadde valgt seg ut. De kunne velge å gjenta ordene flere ganger, eller bare si hvert utdrag én gang i løpet av bevegelsessekvensen. Dette var en individuell oppgave og elevene satt eller stod spredt rundt i rommet. Eleven med lekebilen hadde skrevet teksten som står skrevet under her, og jeg har tykk skrift på de to tekstutdragene eleven hadde valgt å jobbe videre med i neste øvelse:

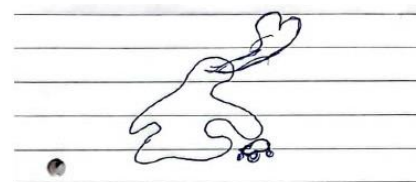
*Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har...
tenker jeg på det jeg tok med i dag, men **det er bare
en ting** spilldåsa er også bare en ting. Trult var ikke kjær
nok til å ta med jeg tenker på bilder og da ender jeg opp
på søsteren min da stopper jeg fordi hun er det
kjæreste, men **eier jeg henne? nei**, eier man en du kjenner
vil kanskje*

(Elevtekst, 19.10.2022).

Eleven visste ikke på dette tidspunktet hva vi skulle gjøre som neste øvelse, eller at denne teksten skulle brukes sammen med den glemte gjenstanden.

Bevegelsessekvens med tekstutdrag

Dette utsnittet av empirien er hentet fra videoopptak av undervisningen 19. oktober 2022, samt tekstene skrevet av vedkommende. Eleven som hadde med seg lekebilen begynte først å skyve bilen frem og tilbake foran seg. Hen satt på gulvet med bena i kryss, og lente seg med høyre albu på det høyre kneet, mens venstreamen beveget bilen. Bilen ble kjørt rundt på gulvet rundt kroppen,



Figur 10 - elevtekening, 19.10.2022

og over arket med tekstutdraget. Hen avbrøt denne bevegelsen og skriblet noe ned på papiret: det viste seg å være en liten tegning av en menneskelignende skikkelse med en lekebil i hånda, og noe som ligner et hjerte eller en tankeboble stikkende ut av hodet.

Her var det i utgangspunktet ikke samsvar mellom objektet de jobbet med, og teksten de nettopp hadde skrevet. Tekstutdragene eleven på forhånd hadde valgt ut var følgende: «Det er bare en ting» og «Eier jeg henne? Nei». Disse var ikke skrevet med lekebilen i bakhodet, og det var også noe av poenget: vi ønsket å bruke ulike dissosiasjoner sammen i nye assosiasjoner (Haagensen, 2018). Etter at hen tegnet den lille figuren satt hen en liten stund og så ut i luften. Noen andre elever gjorde det samme, og flere stilte spørsmål til meg og min medstudent. Enkelte var usikre, og tenkte at teksten og samhandlingen med objektet ikke hang sammen. Min medstudent tok kontakt med eleven med lekebilen, og forstod at vi måtte presisere. Medstudenten min fikk deretter alles oppmerksomhet: «Okay, det er veldig viktig dette her, én ting er: dette trenger ikke å gi logisk mening. Det er ikke sånn at det du sier må korrespondere med det du gjør. Det er ikke sånn at noen må forstå det du egentlig prøver å si. Men vi ønsker handling til tekst. Okay?» sa medstudenten min i videoopptaket fra 19. oktober 2022. Elevene nikkete og ga uttrykk for at de forstod oppgaven bedre.

Noen stod og tenkte litt til. Vi presiserte igjen at de ikke trengte å tenke så mye over hva det skulle bety, og at de heller bare skulle gjøre *noe* med kroppen. Likevel ble denne eleven sittende en stund til. Det var ganske stille i rommet imens alle beveget seg rundt, og de turte ikke øve ordentlig på setningene de hadde valgt seg ut. Det var noen få som hvisket ordene ut imens de prøvde ulike bevegelser sammen med objektet sitt. Jeg påpekte at det var veldig stille, og ser på videoopptaket at jeg sier «jeg bare lager litt støy sånn at dere klarer å øve på replikkene også». Jeg og medstudenten min forflyttet oss rundt i rommet med store bevegelser og snakket høyt, da begynte elevene å si sine replikker høyt også. Dette førte også til tydeligere handlinger i rommet: de gjorde større bevegelser, benyttet ulike nivåer i høyden og forflyttet seg rundt. Eleven med lekebilen ble likevel sittende: kanskje hadde hen satt seg fast i tanken om at lekebilen skulle lekes med på gulvet? Eller var hen kanskje sliten akkurat denne dagen, og det føltes komfortabelt å bli sittende på gulvet?

Hen så litt opp på det de andre drev på med. Alle de andre var på dette tidspunktet stående, og utførte ulike, nokså store bevegelser. Eleven tok tak i bilen, og skjøv den rundt seg i større og større sirkler, og byttet mellom å bruke høyre og venstre arm. Hen fulgte likevel ikke helt med på bilen med blikket, og det så ut til at fokuset var på de andre elevene – eller et helt annet sted. Blikket gikk etter hvert gradvis mer og mer ned mot bilen. Bilen fikk en bevegelsessekvens

som ble gjentatt av eleven, nå i større tempo. Den kjørte baklengs og forlengs, i små og store sirkler. Vi sa da til samtlige elever at bevegelsessekvensen måtte øves inn, og spurte om de kunne lete etter andre måter å gjøre de samme bevegelsene på. Plutselig løftet eleven bilen opp i lufta, og bilen fløy i en sakte halvsirkel ved hjelp av hånda hans. Hen stoppet plutselig bevegelsen, la bilen ned i fanget, og sa ordene fra teksten ut i lufta. Kanskje var det vanskelig å binde sammen disse to elementene?

Eleven satt en liten stund og så rett ut i luften. Plutselig begynte bevegelsessekvensen, der teksten blir sagt sammen med manøvrering av bilen. Da vi sa at alle må øve på sekvensen en siste gang, gjorde eleven dette med stor innlevelse, og øvde helt til alle fikk beskjed om å sette seg på den ene siden av rommet. Hen var en av de siste som avsluttet øvingen.

Alle elevene viste hverandre det de hadde improvisert frem og øvd inn. De gikk opp en etter en og denne eleven ble, på grunn av plasseringen i rommet, den nest siste som viste frem sin kombinasjon av bevegelse og tekst. Eleven satte seg i samme stilling som tidligere, kjørte bilen raskt foran seg, og løftet den opp i en langsom halvsirkel i lufta mens hen sa «Dette er bare en ting». Armen med bilen falt deretter raskt ned i fanget, og eleven så ut i lufta andre veien og sa: «Eier jeg henne?» Blikket gikk ned i gulvet igjen før hen fortsatte med siste del av teksten: «Nei». Så kjørte bilen en runde til på gulvet, i det samme mønsteret som eleven hadde øvd inn.

Kreativ skriveøvelse: «Her ligger jeg»

Senere samme time fikk de i oppgave å skrive fra den glemte tingens perspektiv, og starte med setningen «Her ligger jeg». Vi sa at de skulle skrive som om de *var* den glemte tingen. De gikk rett inn i skriveingen med full konsentrasjon, og alles øyne var ned i papirene. Vi benyttet anledningen til å fotografere elevenes konsentrerte skriveing.

De hadde, som jeg beskrev i forrige avsnitt om bevegelsessekvensen, allerede brukt det glemte objektet. Der brukte de utdrag av teksten fra *Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har*, og beveget seg sammen med objektet. De hadde derfor allerede brukt det aktivt i en annen oppgave: objektet hadde virket inn på dem forut for denne øvelse. Fra eleven med den glemte lekebil kom denne teksten ut av den andre kreative skriveøvelsen:

*Her ligger jeg i en mørk boks. Sammen med andre lekebiler
Forskjellen er at hun visste at de ligger her. Hun tenker nok ikke på dem
men hun vet at de finnes, og hun vet når hun fikk dem, og hun husker
å ha lekt med dem. Men ikke med meg*

(Elevtekst, 19.10.2022).

Vi rakk ikke å lese tekstene høyt denne timen, fordi vi ønsket å gjøre flere øvelser i løpet av tiden vi hadde igjen. Vi samlet derfor inn alle tekstene, og jeg og min medstudent gikk gjennom disse senere samme ettermiddag. I taleopptaket av loggen den dagen snakket vi om hvor imponerte vi var over tekstene elevene hadde skrevet. Det var tydelig at det var mange som både turte å være sårbare og personlige, og de utviste stor modenhet i arbeidet. Gjenstandene følte det jo selvsagt ikke slik som beskrevet i tekstene, men det er på samme tid et faktum at en gjenstand blir påvirket av å bli brukt og gjort nytte av. Slitte deler, mykere «pels», eller nypusset glans er alle ting som har en effekt på gjenstanden, og som igjen påvirker det som skjer mellom oss og objektet (Barad, 2003; 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 65), og dermed hvordan den affekterer oss.

Visningen

Ingen av tekstene som ble brukt i visningen handlet om lekebilen direkte, men mange mer-enn-menneskelige perspektiver i tekstene og bevegelsessekvensene tok på sett og vis inn alle objektene på scenen. Visningen startet med den ene teksten fra *Hva har skjedd her?* Som også tok tingenes perspektiv:

*Velkommen til hittegodskontoret
Et rotete kontor med viktige og uviktige ting. Noen av
tingene vil nok være her for alltid. Utenfor kontoret går
livet sin vanlige gang. Noen har mistet noe,
Noen har glemt at de har mistet noe, Noen
har mistet den viktigste gjenstanden de eier. Det er en
status her, selvfølgelig. De viktige og uvikt-
ige tingene.
Folka som jobber her er slitne, treige, trassige.
Men de behandler alle oss likt.
Men på et enslig bord*

(Elevtekst, 21.10.2022).

Spesielt setningen «Men de behandler alle oss likt», viser at eleven som skrev denne teksten også satte seg i gjenstandenes perspektiv. Dette var nok en tekst som tok inn de mer-enn-menneskelige tingenes agens (Barad, 2007, sitert i Alaimo, 2014; Gunnarsson & Bodén, 2021), og ga dem en egen kraft eller sjel (Løøv, 2019, 2022). Det var ikke eleven med lekebil som skrev eller fremførte denne teksten, men dette var åpningen til visningen, noe alle elevene stilte seg bak. Alle objektene var med på scenen, og samtlige elever brukte både sin gjenstand med stor affeksjonsverdi og sin glemte gjenstand i løpet av visningens gang, om enn bare for å gjennomføre en kort forflytning av gjenstanden.

Gruppeintervju

Under gruppeintervjuet fikk elevene snakke nokså fritt – eller de som ønsket det fikk snakke. Jeg og medstudenten min fungerte som ordstyrere, og gikk videre med spørsmål når det følte naturlig. Ganske tidlig i intervjuet kom det fram at eleven hadde skapt et forhold til bilen. Vi startet intervjuet med følgende spørsmål: «Da vi startet prosessen skulle dere lage et tankekart sammen om det dere forbinder med forbruk og materielle verdier. Har noe endret seg siden den første timen vi hadde sammen knyttet til dette?» Se vedlagt intervjuguide, vedlegg 4.

Eleven med lekebil sa etter hvert dette:

Da vi starta tenkte jeg egentlig bare at... Alle de tingene vi hadde som vi liksom tok med fordi vi hadde glemt var helt...teite, at vi hadde glemt, og ubrukelige og at vi har så mange ting. Men nå har jeg litt sånn forhold til bilen. Så... Jeg vet ikke, kanskje sånn mer forståelse for hvordan vi knytter oss til ting da. Og hvorfor forbruk har blitt en greie på en måte da. (Fra gruppeintervjuet, 24.10.2022).

Senere i intervjuet sa eleven at nå var hen veldig glad i denne bilen, og ville ha den fremme når hen tok den med seg hjem igjen.

8.2.1 Drøfting

Når jeg følger denne lekebil gjennom prosjektet er det tydelig at den sakte, men sikkert fikk en større rolle i elevens øyne. Fra lekebil ble brukt i øvelsen med tekstutdraget som handlet om noe annet en hadde kjær kunne eleven overføre følelsene fra teksten til bilen. Ved å plassere bilen i et tekstutdrag som egentlig handlet om noe annet fikk bilen en ny betydning. Eleven

hadde brutt ned teksten i dissosiasjoner, og sammen med bilen og bevegelsessekvensen satt det sammen i nye assosiasjoner (Haagensen, 2018, s. 184; Vygotskij, 1930/1995, s. 31). For meg kan det i alle fall virke som om prosessen med å lade den glemte leken med affeksjonsverdi startet her.

Egentlig startet det jo før dette. Eleven lette hjemme – kanskje på rommet sitt, kanskje i en gammel lekekasse på loftet – og fant denne bilen hen hadde glemt at hen hadde. Allerede her hadde startet prosessen med å skape et forhold til bilen – kanskje ble hen veldig overrasket over at den lå der. Kanskje var den støvete, og måtte børstes før den ble lagt i sekken. Uansett ble den valgt, muligens over andre ting hen fant hjemme.

Da vi da kom til *Her ligger jeg*-øvelsen begynte eleven virkelig å lade bilen med en egen verdi. Eleven satte seg i bilens posisjon og laget, på Stanislavskijs vis, en bakgrunnshistorie til bilen ved å ta i bruk sin egen fantasi (Stanislavskij, 1936/2013, s. 47). Hen ga den et indre liv, og skapte med det et mål for bilen (Stanislavskij, 1936/2013, s. 103) – kanskje å bli plukket opp eller å bli lekt med?

Bilen ble uansett brukt underveis i prosessen og ble vist fram med resten av objektene i visningen. Den hadde nå vært med på en reise med eleven, og de hadde sammen skapt en felles historie. Mot slutten av prosessen var denne glemte lekebilen en kjær eiendel for eieren. Bilen hadde virket inn på eleven i en kreativ skriveøvelse, som rekvisitt i visningen, og i ulike improvisasjonsøvelser. I tillegg var det flere tekster og oppgaver som tok inn de mer-enn-menneskelige tingenes perspektiver og agentskap, noe som helt sikkert bidro til å lade samtlige objektene med verdi. Sakte, men sikkert hadde i alle fall denne eleven gitt liv og agentskap til lekebilen, og gitt den en kraft eller sjel (Løøvs, 2019, 2022). Ved å betrakte samhandlingen med seg selv og verden fra bilens perspektiv ble det tydelig for eleven at hen påvirket bilen og ble påvirket av bilen selv (Alaimo, 2014, s. 15). Denne fremgangsmåten kan kanskje overføres til andre sammenhenger og alle objekter vi omgir oss med. For teaterscenen kan det fungere som en inngang til å knytte seg til rekvisittene ved å lage en historie også for disse: hvor den ble kjøpt, eller hvem en fikk den av, hvor den har blitt brukt eller hva målet med/til rekvisitten er (Stanislavskij, 1936/2013). I et forbruksperspektiv tenker jeg at en ved å lade ens eiendeler med affeksjonsverdi også utviser større empati for objektene (Alaimo, 2014), noe som kan føre til at en i større grad ønsker å ta vare på og reparere tingene en allerede eier – enn å heller kjøpe noe nytt .

8.3 Fra affeksjon til identitet

Hvordan kan objekter med affeksjonsverdi bidra i utforsking av elevenes identitet?

Da vi skulle bestemme oss for budskapet for visningen ble både jeg og min medstudent nokså overrasket. Elevene snakket omtrent ikke om forbruk, og heller mer om hvem de er og hvem de har vært. Vi lurte først på hvordan vi kom inn på dette sporet: det var da forbruk vi hadde snakket om, ikke identitet! Da vi dro hjem etter å ha satt sammen visningen med elevene denne fredagen tenkte vi at vi hadde mislyktes med prosjektet. Denne følelsen satte sitt preg på resten av helga, helt til vi traff elevene igjen den kommende mandagen. Jeg vil nå analysere hvordan vi havnet inn på dette skiftet fra forbruk til identitet og drøfte hvilke agenter i den samskapende prosessen som kan ha påvirket elevene i denne retningen.

Personlige eiendeler som utgangspunkt

Som beskrevet ovenfor, i kapittel 8.1 og 8.2, ble skriveøvelsene en viktig faktor for at elevene ga kraft og agens til objektene. Ved å lage en slags bakgrunnshistorie for objektene, ga de objektene egne følelser og et indre liv, også de glemte objektene. Objektene hadde nå fått sine egne mål å jobbe mot: for eksempel å bli hentet frem og brukt. Dette kan vi kjenne igjen i Stanislavskijs metoder for å skape liv og dybde i en karakter (Stanislavskij, 1936/2013). Skriveøvelsene ble ganske personlige fordi de brukte sine egne eiendeler, og flere av objektene tilknyttet stor affeksjonsverdi var leker fra barndommen. Andre ble til vanlig brukt i fritidsaktiviteter, som for eksempel et par jazzsko, mens andre igjen var arvet, eksempelvis et smykke. Uansett var det objekter som på et eller annet vis var spesifikt for dem, deres familierelasjoner eller interesser.

Vi gjennomførte en øvelse der elevene ble delt i tre grupper og bedt om å rangere objektene vi alle hadde med etter tre forskjellige målestokker: nytteverdi, emosjonell verdi og status. De resterende to tredjedelene av klassen satt og så på. Det var bare noen få som hadde fortalt hele klassen om hvilke objekter som hadde stor affeksjonsverdi og hvilke som var de glemte objektene, derfor hadde vi blitt enige om at vi skulle behandle alle eiendeler varsomt. Alle objektene lå samlet i midten av rommet da første gruppe skulle starte, mens de to siste gruppene startet med den forrige gruppens rangering. Dette kan også ha påvirket valgene de tok underveis. Første gruppe fikk i oppgave å legge objektene på en rekke fra lavest til høyest nytteverdi, neste gruppe skulle rangere objektene etter status, og siste gruppe skulle legge ut

eiendelene etter det de antok var emosjonell verdi, eller affeksjonsverdi. Dette var første gang alle objektene var i bruk på samme tid.

Nokså mange av elevene hadde tatt med seg ulike kosedyr som den tingen de hadde reddet fra en brann. Likevel havnet disse nesten nederst på linja da de rangerte etter nytteverdi. Kosedyrene lå midt på linja når elevene diskuterte status, men siste gruppe la med én gang alle kosedyrene øverst på linja da de vurderte objektene etter affeksjonsverdi. Elevene fikk veldig lite tid til å gjennomføre oppgaven – delvis fordi vi hadde planlagt for mange øvelser, og delvis fordi vi ønsket å gi dem litt dårlig tid. Vi ville se hva deres første innfall var, uten at de fikk tid til å tenke for mye over valgene de tok.

En av elevene som hadde valgt noe annet angret på sitt valg da hen så alle kosebamsene, som beskrevet i denne teksten:

*Når jeg tenker på den kjæreste
eiendelen jeg har tenker jeg på at
jeg angrer på det jeg valgte å ta
med i dag fordi alle jeg har snakket
med før timen har tatt med seg
en bamse som jeg kan relatere til
SÅ MYE. MYE MYE. Jeg ville egentlig ha
med meg noe annet enn det jeg
valgte (Jeg valgte jazz skoene mine)*

(Elevtekst, 19.10.2022).

Alle hadde tatt med seg to gjenstander hver, også vi to som drev den samskapende prosessen. Vi mente det var viktig at vi deltok aktivt i prosjektet og bidro med våre egne objekter.

Nye innsikter

Under gruppeintervjuet etter visningen mandag 24. oktober 2022 kom elevene med flere spennende observasjoner. Den første eleven som tok ordet sa at hen før tenkte kun på forbruk i forhold til klær, men at dette synet nå omfattet alle ting vi kjøper eller «må» kjøpe, og at hen hadde utvidet sin forståelse av forbruk som fenomen. En annen bygget videre på dette, og nevnte at tankekartet vi hadde laget sammen stadig utvidet seg og fikk med flere ting. Videre i

intervjuet sa en annen elev at hen har fått større forståelse for hva objektene kunne bety for den enkelte, og trakk frem at flere satt med kosedyrene i fanget under intervjuet: «[...] at de har verdi på en annen måte, eller at de er dyrebare da». En uttrykte takknemlighet for at de alle hadde tatt så godt vare på hverandres ting. En annen igjen fortalte at hen i løpet av denne prosessen hadde begynt å gå gjennom det hen hadde hjemme på rommet, og omtrent kartlagt hvilke ting som betydde noe for hen – og hva hen ikke brydde seg om. Det ble trukket frem at de hadde lært om hverandres ting og hverandres følelser gjennom tekstene, og «blitt inspirert» til hvordan å skrive nytt materiale. En beskrev at det var fint å jobbe slik fordi alt var basert på deres eget materiale.

En av deltakerne hadde hatt en åpenbaring, og fortalte at hen hadde fått en større forståelse for hvorfor en kjøper nye ting, og sier at «[...] de skaper ting for å treffe oss». Vi snakker etter dette spesielt om produkter som er tilpasset barn, der et eksempel er Disney-figurer på alt fra matpakker til sengetøy og klær. En kan tenke seg at disse produktene har en form for affeksjonsverdi for barna før de i det hele tatt er kjøpt, fordi barna allerede har et forhold til figuren som er avbildet.

Identitetsutvikling - en ungdomsoppgave

Willy Aagre (2014, s. 69) skriver at utviklingen av ens egen identitet er en «sentral ungdomsoppgave», som gjøres gjennom veiledning av voksne rollemodeller – lærere, foreldre, trenere – og gjennom egen fri utforskning ved å prøve og feile. Deltakerne var dermed midt i en veldig viktig utviklingsfase av livet, som selvsagt allerede preget hverdagen deres i stor grad. Sentrale arenaer for utvikling av ungdoms identitet er skole, fritid og hjemmet, selv om hjemmet er et område det skrives lite om «når ungdom beskrives i faglitteraturen» (Aagre, 2014, s. 161). Aagre skriver videre at de unges egne kultur og interesser bør brukes som en ressurs i skolen for å skape motivasjon og aktivitet hos elevene (s. 161-173), noe som passer godt med mitt eget pedagogiske grunnsyn, se kapittel 2.1.5. Med inngangen til den samskapende prosessen gjennom de personlige objektene fikk vi et lite innblikk i elevenes interesser, og flettet sammen elementer fra hjemmet, fritiden og skolen.

8.3.1 Drøfting

Når jeg nå ser tilbake på perioden er det ganske tydelig at vi selv oppfordret til dette identitetsperspektivet. Bare det faktum at elevene hadde med objekter som betydde mye for

dem begynte denne prosessen. Med tekstene ble det tydelig at vi, sammen med objektene de holdt kjært fra barndommen, inviterte til en selvransakelse av hvem de er nå, og tanker om hvem de har vært. Objektene de tok med hadde tydelig affekt, og en kan tenke seg at det førte til en slags reise tilbake i tid til den de var som barn. Objektene utløste kanskje for enkelte sensoriske minner, som Stanislavskij mente at kunne brukes for å skape en mer personlig og troverdig opplevelse på scenen (Frost & Yarrow, 2007, s. 146; Stanislavskij, 1936/2013, s. 141). Ved å se på, ta på eller lytte til objektet, kan gamle minner hentes frem fordi kroppen husker og reagerer. Flere av disse objektene var fylt med minner som skapte affekt, noe som både kan skape troverdighet og nærhet på scenen, men også dra elevenes tanker tilbake til et annet sted eller en annen tid – en tidligere versjon av dem selv.

Vi skrev også historier fra synsvinkelen til objektene de hadde glemt at de hadde, og på den måten knyttet flere seg til disse også. Disse objektene ble dermed fylt med eget liv og agens gjennom deres samhandling med elevene (Alaimo, 2014; Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 11), og mange av tekstene skrevet fra disse tingenes perspektiv ble veldig såre. Elevene kunne dermed sette seg i deres sted, og kjenne igjen følelsen av utenforskap eller å ha vokst fra noe eller noen – følelsen av å bli glemt. Dette er en affekt en kan kjenne i magen – jeg kan selv føle dette på kroppen når jeg kommer på episoder der jeg har følt meg utestengt.

Rangeringen av objektene fungerte også som en slags pekepinn for hva som var viktig for dem. Ved å sette objektene opp mot hverandre ble det tydelig at de ulike gjenstandene hadde ulik verdi – men ingen var uten verdi eller påvirkningskraft. Om objektet hovedsakelig fungerte som et humoristisk innslag – en rosa plastboks til å steke bacon i mikrobølgeovnen for eksempel – hadde den også sin funksjon, selv om den ikke hadde verken affeksjonsverdi, særlig nytteverdi eller noen form for status. Det å se sine personlige eiendeler rangert på denne måten kunne kanskje føre til at en revurderte sitt eget syn på nytten de ulike objektene hadde. Kosebamsene ble for eksempel et gjengangstema under arbeidet. Elevene trakk frem at det å ta på dem, lukten av dem og til og med synet av at noen andre tok på dem skapte en indre reaksjon. Det var jo derfor interessant at elevene rangerte kosedyrene langt nede på nytteverdi – hadde de ikke selv hatt nytte av disse i mange år? Det er muligens vanskelig å se denne nytten og huske alle minnene som ligger lagret i disse objektene, men både skriveøvelsene og denne rangeringsøvelsen virket utvilsomt inn på objektene, og bidro til at elevene fikk en dypere forståelse for hvordan objektene virket tilbake på dem.

En annen episode som bidro til å skape affekt var da vi hadde iscenesatt rommet i en installasjon: nå var det flere som tenkte på oppvekst og barndom, kanskje spesielt på grunn av

kosedyrene og alle lekene som var til stede. Spesielt de som så leker og kosedyr de har brukt i egen oppvekst kan lett tenke seg tilbake til barndommen, og hvordan det er å ikke lengre være barn. Et spørsmål en kan stille seg selv er for eksempel: *Hvem er jeg egentlig nå?* Når kosedyret fremdeles oppleves som en viktig eiendel, men de samtidig dras mot helt andre ting og fremmede situasjoner, kan overgangen fra barn til ungdom virke stor. Det kan oppleves skremmende med nye venner, lange skoledager – kanskje har de begynt å feste i helgene. Lekene på rommet, som kanskje ikke har blitt rørt på flere år, ble plutselig tatt frem og brukt igjen. Jeg synes for øvrig elevene var veldig modige som turte å ta med bamsene sine som sin kjæreste eiendel. Det er en ganske stor kontrast til det første flere tenkte på: mobiltelefonene.

Etter gruppeintervjuet der de snakket mye om ulike oppdagelser knyttet til sitt eget forbruk ble det tydelig at de også tenkte på tema. Dramaforløpet hadde gjort inntrykk, men elevene trakk frem tekstene de skrev som spesielt viktige for hele perioden. Det ble nå tydelig at de også tenkte på forbruk, men at de tenkte mer på seg selv som forbruker. Det er jo ikke så merkelig: ungdommene var i prosess med å finne ut hvem de er og vil være, og identiteten vår er jo tett knyttet opp til det vi kler på oss og det vi kjøper som forbrukere (Aagre, 2014, s. 94). Alt vi gjør og alt vi tar på oss sender signaler til omverdenen, noe Aagre skriver at ungdom som gruppe er spesielt opptatte av. Det var nok helt sikkert deltakerne vi jobbet med også, noe som kom til syne med nettopp interessen for identitet i visningen. Vygotskij vektla betydningen av det «symbolske og meningsbærende», noe Aagre benytter til å beskrive ungdoms ønske om å separere seg fra voksenkulturen og passe inn eller skille seg ut blant jevnaldrende (s. 51). Det ligger mye symbolsk i om en velger å kjøpe en brukt jakke, kjøper noe nytt fordi det er billigere, eller å bruke pengene sine på en veske til flere titalls tusen. Det forteller omverdenen noe om hvem en er – i det minste hva en prioriterer.

Ved å ta med de personlige eiendelene, blandet vi på sett og vis flere arenaer for ungdomskultur; hjemmet, skolen og fritid (Aagre, 2014, s. 161). Noen hadde med seg objekter de brukte på fritiden, andre hadde med objekter de kun har brukt innenfor husets fire vegger. En spiller gjerne ulike roller i de ulike sammenhengene en opptrer i, og spesielt i ungdomstiden kan disse skillene være veldig tydelige og viktige å opprettholde (Aagre, 2014, s. 68). Plutselig visket vi ut skillet mellom de ulike arenaene, noe som kanskje også førte til at elevene undret over sin identitet.

8.4 Drøfting av problemstilling

Jeg vil til sist drøfte problemstillingen:

Hvordan bruke objekter med affeksjonsverdi som utgangspunkt for en samskapende teaterprosess med elever på dramalinjen i videregående skole?

Drøftingen baserer seg på analysen og drøftingen av de tre agentiske snittene, men jeg henter inn noen flere opplevelser fra det praktiske prosjektet i denne delen. Jeg vil i det følgende samle trådene før jeg i kapittel 9.0 avslutter oppgaven med noen refleksjoner og mulige tilnæringsmåter for videreutvikling av denne tematikken.

Under dramaforløpet så vi på ulike sider av forbruk som fenomen og startet prosessen med å skape dissosiasjoner (Haagensen, 2018; Vygotskij, 1930/1995). Det store bildet ble delt opp i mindre deler. Dette tydeliggjorde at det finnes mange perspektiver å ta hensyn til, og vi hadde flere spennende samtaler. Vi ble bedre kjent og fikk satt noen rammer for arbeidet sammen med elevene, noe Haagensen (2018) påpeker er en viktig del av denne fasen. Fordi vi møtte gruppa med et allerede valgt tema, og i stor grad hadde begynt planleggingen av undervisningen, ble den første fasen ikke like åpen som den kan være i samskapt teater. Oddey (1994, s. 25) skriver at det i begynnelsen av en slik prosess kan brukes mye tid på å lete etter idéer som ikke leder noe sted, spesielt for grupper med liten erfaring. Det var derfor nødvendig at vi planla prosjektet i stor grad og møtte gruppa med en klar idé, slik at vi kunne holde i den røde tråden mot visningen. Likevel ønsket vi at elevene skulle oppleve at deres stemmer og meninger ble hørt hele veien, noe som fungerte godt helt til visningen skulle settes sammen.

Våre roller som lærere preget også perioden, da vi hadde noen faglige og sosiale mål elevene skulle oppnå. Vi måtte sette av tid både før vi møtte elevene og underveis i øktene for å planlegge og oppnå disse. Dramaforløpet startet med en kort presentasjon av hva samskapt teater er og gjennomgang av læringsmålene med elevene. Det var også viktig for oss å skape trygge rammer for det videre arbeidet, og skape tillit mellom oss og elevene. En elev setter ord på det å lære med drama som metode under gruppeintervjuet: «Jeg føler vi har lært mer om forbruk, eller bare sånn generelt [...] eller tenkt litt mer hva som innebærer i ordet [...] Så ved å jobbe med det, så føler jeg vi har lært også». Det kan derfor late til at arbeidet med det samskapende teateret også har vært et grunnlag for å lære mer om tema, noe som òg var et mål med prosjektet. Ved å aktivt bruke kroppen og alle sansene våre, lærer vi og husker det i større grad (Sæbø, 1998, 2016). Dramaforløpet virket derfor å være en god start på den innledende, samskapende fasen med elevene (Haagensen, 2018). Tryggheten vi jobbet med å skape sammen

var viktig for at elevene skulle tørre å ta med eiendeler de faktisk brydde seg om, da de var nødt til å ha tillitt til at vi tok godt vare på tingene deres.

Det er tydelig at de personlige objektene skapte stort engasjement hos elevene. De fungerte som et godt utgangspunkt for skriveøvelsene, da det virket som om det var enkelt for elevene å sette seg inn i objektenes perspektiver. Disse tekstene fungerte godt for å skape nytt materiale og var på den måten et viktig bidrag til fase 2 av den samskapende prosessen (Haagensen, 2018). Vi forstørret deler av materialet – ved å for eksempel skrive en tekst fra det glemte objektets perspektiv og å se på objektenes verdi fra ulike perspektiver. Vi har med andre ord gjennomført mange praktiske og kreative oppgaver, skilt ulike deler fra hverandre og satt de sammen igjen, noe Haagensen (2018) skriver at bør prege de første fasene av slik samskapende prosess. De fysiske gjenstandenes samhandling med elevene førte til mange spennende scenetekster og fysiske uttrykk det kanskje hadde vært vanskeligere å skape uten objektenes påvirkning.

Noen av oppgavene vi gjorde i fase 2 opplevdes for flere som usammenhengende, og det var selvfølgelig ikke alt som fungerte sammen i praksis eller ble tatt med videre. Det ble likevel tydelig for elevene at dette var en fremgangsmåte for å skape noe nytt, og at en på dette tidspunktet ikke trengte å tenke nevneverdig over hva som kunne brukes til visningen. Det viktigste i denne fasen var å gå inn i det med et åpent sinn og ikke være for selvkritiske, noe vi også opplevde at elevene etter hvert forstod.

Da vi etter hvert beveget oss over i fase 3 (Haagensen, 2018) og skulle sette visningen sammen møtte vi derimot en større motstand i gruppa. Flere følte på at vi hadde hatt for liten tid sammen, og klarte ikke velge hvilket materiale de skulle bruke når de hadde skapt så mye forskjellig. Flere hadde nok også fått eierskapsfølelse til sine tekster og synes det var vanskelig å velge de bort, kanskje nettopp fordi tekstene hadde tatt utgangspunkt i dem selv og deres eiendeler. Dreiningen mot identitetsfokus ble også tydeliggjort i denne fasen, og preget kanskje også elevenes oppfatning av hvordan visningen skulle bli. Med dette fokuset ble muligens ønsket om å skape en dramatisk fortelling sterkere. «Probably the most frustrating period is when a group feels ‘blocked’ in terms of finding the most appropriate way forward to develop the content or form of the intended piece” (Oddey, 1994, s. 198). Oddey skriver at det ikke finnes noen bestemte løsninger på dette problemet, men at god planlegging og en felles visjon for stykket hjelper på denne problematikken. I vårt tilfelle var et av hovedproblemene med utvelgelsen at elevene ikke hadde erfaring med postdramatisk teater, og at de ikke forstod hvordan visningen kunne settes sammen i en fragmentarisk, ikke-hierarkisk struktur der de ulike elementene spilte like store roller (Lehmann, 1999/2006, s. 83). Vi som ledet prosjektet tok oss derfor av utvalget

og sammensetningen til sist, selv om vi aktivt forsøkte å få med elevene på dette. Noen hadde følt på at vi tok over styringen, men til syvende og sist var vi også der for å veilede og undervise elevene i hvordan å jobbe samskapende. Dersom de skulle ha valgt retningen helt selv hadde de nok endt opp med et dramatisk stykke basert på en av *Hva har skjedd her?* tekstene. De diskuterte i lang tid hva det skulle handle om, og hvem de eventuelt kunne være for hverandre på scenen. Vi som ledet prosjektet ønsket av flere grunner å unngå en dramatisk teaterform i visningen, delvis fordi elevene skulle lære om samskapende teater og postdramatisk dramaturgi, og den ordentlige forståelsen om dette kommer kun fra egen erfaring (Oddey, 1994, s. 26). Hovedgrunnen var likevel for å holde fram at objektene skulle spille en stor rolle på scenen. Et postdramatisk stykke fremhever at virkeligheten er fragmentert og sammensatt, noe som på den ene siden gir publikum et valg om hva de selv ønsker å engasjere seg i og rette fokus mot, og på en annen side fremhever alle elementene på scenen (Lehmann, 1999/2006, s. 88). Til syvende og sist ble elevene veldig fornøyd med visningen som helhet og syntes stort sett det var spennende å jobbe på denne måten.

Fjerde og siste fase (Haagensen, 2018) bestod av øving til og gjennomføring av visningen, gruppeintervjuet og spørreundersøkelsen. Det ble trukket frem i gruppeintervjuet at det var fint å se at alle var så forsiktede med gjenstandene: de viste mye omsorg både for hverandre og objektene. De glemte gjenstandene ble også tatt godt vare på, og helt i starten visste jo ingen hva som var hva. Både i intervjuet og i spørreskjemaene kom det også frem at vi burde ha vært tydeligere på hvilken type forestilling vi skulle lage, slik at de forstod tidligere at det ikke trengte å være «en historie som gikk gjennom hele». De trakk også frem at de var veldig fornøyd med resultatet, og likte at «ting var litt sånn uventet, at man ikke visste hva som skulle skje». Noen skrev i spørreskjemaene etter prosjektet at de opplevde fordelingen av materialet vi brukte i visningen som litt urettferdig, og syntes det var dumt at ikke alle fikk sagt like mye. Dette kan også henge sammen med deres ønske om å lære og forstå, og at anerkjennelsen fra medelevene i gruppa og fra de som skulle se på var viktig (Aagre, 2014, s. 82). Elevene var i startgropa av sin videregåendeutdanning, og i et miljø der det er sosialt akseptert, kanskje til og med forventet, at en presterer godt. Da vil gruppas anerkjennelse bety mye for den enkelte.

Objektene har unektelig preget alle fasene av denne prosessen. De fungerte spesielt godt i skapelsen av materiale, og samtlige objekter ble i løpet av prosessen fylt med en eller annen form for mening, og fungerte tilbake på oss med deres agentskap (Alaimo, 2014; Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021). Det som var utfordrende med å benytte objektene som utgangspunkt ble tydelig da vi skulle velge ut materialet vi skulle bruke. Affeksjonsverdien til

de ulike objektene var tett knyttet opp til både materialet de hadde skapt og elevene selv, noe som kanskje førte til at det følte som et større nederlag da ens egen tekst ikke ble brukt i visningen.

Ved å skape forhistorier til objektene en bruker på scenen (Stanislavskij, 1936/2013) vil vi også gi dem liv og fylle dem med affeksjonsverdi. Dette er et viktig funn i teatersammenheng, og noe jeg vil ta med meg videre i mitt kunstneriske virke som skuespiller, og som pedagog. Teknikkene vi brukte hentet fra postdramatisk teater fungerte godt for å fremheve det mer-enn-menneskelige på scenen, og objektene kom til sin rett i den ikke-hierarkiske, drømmelignende strukturen vi benyttet i visningen (Lehmann, 1999/2006, s. 86).

Å arbeide med objektene i det samskapte teateret ga meg en større forståelse for at vi er i stadig tilblivelse (Deleuze & Parnet, 2002, sitert i Coleman & Ringrose, 2013, s. 7-9) med våre omgivelser. Det bidro til å øke min bevissthet om at vi som mennesker ikke står utenfor eller ovenfor resten av den materielle virkeligheten. Objektene var et godt utgangspunkt for å forstå hvordan både det menneskelige og det mer-enn-menneskelige kan påvirke en samskapende prosess, og har gitt meg nye innsikter i hvordan en kan skape noe sammen med og ved å ta utgangspunkt i ulike materialiteter.

9.0 Avslutning og refleksjon

I denne undersøkelsen har jeg drøftet hvordan en kan utvikle et samskapt teater med utgangspunkt i objekter med affeksjonsverdi. Jeg har undersøkt ulike agents samhandling med den samskapende prosessen ut ifra tre agentiske snitt, og benyttet en diffraktiv analyse for å skape forståelse for fenomenene jeg har valgt å sette søkelyset på.

Forskningsmaterialet som ligger til grunn for oppgaven ble samlet inn gjennom en samskapende teaterprosess med dramaelever ved en videregående skole, og innhenting av materialet baserte seg på metoder fra den kvalitative forskningstradisjonen. Analysen og bearbeidelsen av materialet strekker seg likevel mot en postkvalitativ, performativ forskningspraksis. Som forsker er jeg sammenvevd med forskningsmaterialet, og “the research results are non-representative of a reality pre-existing before the researcher’s involvement» (Østern et al., 2021, s. 10). Både jeg og alle delene av forskningsprosessen er i stadig tilblivelse, og har påvirket hverandre i alle deler av denne prosessen – en annen forsker hadde blitt påvirket av og selv virket på prosessen på helt andre måter enn meg. Det er viktig å merke seg at mine valg av agentiske snitt på samme tid har utelukket andre.

Fordi jeg har hatt flere roller i denne undersøkelsen og hele veien var sammenvevd med materialet som dramapedagog, forsker og kunstner, var det tidvis vanskelig å fornemme hvilke deler av undersøkelsen jeg ønsket å fremheve. De tre agentiske snittene belyser ulike deler av mine samhandlinger med studien, og tydeliggjør dermed noen sider av min pedagogiske praksis, mitt kunstneriske virke og min utforskertrang.

Jeg har hatt tre forskningsspørsmål som utgangspunkt for de diffraktive analysene:

- 1. Hvordan kan objekter med affeksjonsverdi brukes som inspirasjon i en samskapende teaterprosess?*
- 2. Hvordan kan et objekt lades med affeksjonsverdi gjennom en samskapende teaterprosess?*
- 3. Hvordan kan objekter med affeksjonsverdi bidra i utforskning av elevenes identitet?*

De mer-enn-menneskelige agentene har blitt løftet frem i og virket inn på analysen, selv om jeg også har benyttet fenomenologien og hermeneutikken for å betone de menneskelige perspektivene produsert i og av utsnittene. Det samskapende prosjektet fremhevet i sin natur noen av de mer-enn-menneskelige agentenes innvirkning, og de fenomenologiske og

hermeneutiske tilnærmingene til forskningsmaterialet tok på den måten inn flere av objektene betydning for prosessen og undersøkelsen.

De utvalgte agentiske snittene belyste ulike deler av den samskapende prosessen og nye sider av allerede kjente fenomener. Det var selvsagt flere agenter i spill i samtlige deler av undersøkelsen, men det ville ha vært en bortimot umulig oppgave å redegjøre for alle sammen. I gjennomgangen av forskningsmaterialet valgte jeg utsnitt som glødet og skilte seg ut som særlig interessante for min undersøkelse.

Muligheter for videreutvikling

Det finnes flere retninger for videre arbeid med denne tematikken. I et pedagogisk perspektiv kunne det ha vært interessant å gjennomføre et lignende prosjekt i et tverrfaglig samarbeid. Det å arbeide med objekter en har stor affeksjonsverdi knyttet til – eller å utvikle affeksjonsverdi til nye objekter – i en samskapende prosess var i vårt tilfelle noe som skapte engasjement hos elevene. Elevenes interesse for egen identitet knyttet til de ulike eiendelene kunne ha vært et spennende utgangspunkt for skriveoppgaver i norskfaget eller større prosjektoppgaver i samfunnskunnskap. Oppgavene kunne ha vært å skrive en novelle fra objektets perspektiv, fordype seg i hvordan reklamebransjen jobber for å skape affekt hos forbrukere, eller skrive om hvordan kosedyr produseres. Uansett tror jeg at videre arbeid med tematikken kunne ha vært et godt utgangspunkt for å vekke lærelyst hos elevene. Det er likevel viktig å huske på at elevene vi jobbet med kanskje var spesielt interesserte og hadde stor motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap, og at det ikke er sikkert en hadde møtt den samme åpenheten og villigheten til å undersøke tema i andre klasser eller studieretninger.

Som scenekunstner og forsker har denne undersøkelsen gitt meg flere nye idéer til hvordan å utvikle materiale ved å ta utgangspunkt i noe utenfor en selv. Flere av tekstene skrevet fra objektene perspektiver kunne like gjerne ha handlet om mellommenneskelige opplevelser, og vært utgangspunktet for klassiske, dramatiske forestillinger, så vel som det postdramatiske stykket vi skapte der de ulike elementene var mer likestilte. Jeg kunne gjerne gjennomført et lignende prosjekt med profesjonelle utøvere, der en hadde fått bedre tid til å utforske flere fysiske øvelser med objektene og lage oppgaver til publikum for en eventuell visning. Dette hadde involvert publikum i større grad, og helt sikkert løftet frem nye perspektiver for både publikum og utøvere. Jeg tror også et slikt prosjekt kunne fungert som en workshop, der målet

ikke er en fremføring av noe slag, men heller som en tilnærming til å skape forståelse for hvordan vi også blir affektert og beveget av mer-enn-menneskelige materialiteter.

Arbeidet med masteroppgaven har tidvis vært krevende, men først og fremst veldig givende. Det har inspirert meg til å undersøke tema videre, og trolig kan jeg bruke mine oppdagelser i dagliglivet så vel som profesjonelt. Dersom dette skal utforskes videre, for eksempel i en mulig doktorgradsavhandling, kan *a/r/tography* (Springgay et al., 2005) være et godt utgangspunkt som metodologi. Jeg fungerte også i denne undersøkelsen som både kunstner, forsker og pedagog, men har ikke vektlagt samhandlingen mellom disse rollene på grunn av oppgavens vinkling.

Hvordan bruke objekter med affeksjonsverdi som utgangspunkt for en samskapende teaterprosess med elever på dramalinjen i videregående skole?

Ved å analysere samhandlingen mellom menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter har jeg fått en større bevissthet om, som en av elevene sa, «hvordan vi knytter oss til ting». Spesielt vil jeg trekke frem skriveøvelsene med utgangspunkt i objektene som viktige for både utviklingen av materiale i den samskapende prosessen, ladningen av affeksjonsverdi, og som utgangspunkt for utforskning av egen identitet. Tekstene ga liv og agens til objektene, eller ga et innblikk i hva elevene holder kjært. De var et godt utgangspunkt for å skape dybde i visningen, og interesse for prosjektet hos elevene.

Avslutningsvis vil jeg også trekke frem forbruksperspektivet som var utgangspunktet for både masteroppgaven og den samskapende prosessen. Hvis vi ikke betrakter våre gjenstander som døde objekter, men heller fyller de med egen kraft (Løøv, 2019) og anerkjenner deres agens (Barad, 2007, sitert i Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 18), tar vi forhåpentligvis bedre vare på dem. Bevisstheten om at vi mennesker påvirkes av det mer-enn-menneskelige vi omgir oss med har nok ikke vært like selvfølgelig som oppfatningen om at vi påvirker våre omgivelser. Et verdensbilde med utgangspunkt i agentisk realisme kan forhåpentligvis gjøre at vi tar mer bærekraftige valg på sikt. En økt forståelse for at vi påvirkes både bevisst og ubevisst av alle agentene vi har rundt oss kan på sikt gjøre at vi i større grad blir mer oppmerksom på affekten ting kan skape hos oss. Kanskje vil vi tenke oss om før vi kjøper noe nytt, eller strekke oss lengre for å reparere det vi allerede har. Arbeidet med denne undersøkelsen har i alle fall gitt meg nye innsikter om meg selv som forbruker i tillegg til de ovennevnte rollene mine, noe jeg vil ta med meg videre.

Litteraturliste

- affeksjonsverdi. (2018, 8. mai). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/affeksjonsverdi>
- Alaimo, S. (2014). Thinking as the Stuff of the World. *O-Zone: A Journal of Object-Oriented Studies*, (1), 13-21.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coleman, R. & Ringrose, J. (2013). Introduction: Deleuze and Research Methodologies. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (Deleuze connections). Edinburgh University Press.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danbolt, I. (2023, 22. mars). *FNs klimarapport: Fem grep vi nå må ta*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/nyheter/fns-klimarapport-fem-grep-vi-naa-maa-ta>
- devising. (u.å., 2. april 2023). I *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/devising?q=devising>
- Duenger Bøhn, E. (2022, 25. mai). humanisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/humanisme>
- FN-sambandet. (2023a, 2. februar). *Ansvarlig forbruk og produksjon*. Hentet 13. april fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/ansvarlig-forbruk-og-produksjon>
- FN-sambandet. (2023b, 4. april). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 13. april fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse : et samfunnsetisk perspektiv på dannelselse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fox, N. & Alldred, P. (2019). New Materialism. I P. A. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug & M. Williams (Red.), *SAGE Research Methods Foundations*. Sage. <https://methods.sagepub.com/foundations/new-materialism>
- Frost, A. & Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Glahn, P. (2014). *Bertolt Brecht*. Reaktion Books.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>

- Hovik, L. (2014). Ulike definisjoner av begrepet «affekt» og dets anvendelsesområde: Begrepets betydning for samtidens scenekunst og -kommunikasjon. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(2), 71-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.5324/barn.v32i2.3486>
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapstheater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon : ti produksjonestetiske innganger*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme : et ikke-antroposentrisk alternativ* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jessen, R. S. (2022, 16. november). affektteori - kjønnsforskning. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/affektteori - kj%C3%B8nnsforskning>
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik : utbildning för en annan tid*. Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic Theatre* [Postdramatisches Theater] (K. Jürs-Munby, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1999)
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon : en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm akademisk.
- Løø, M. (2019, 2. desember). animatisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/animatisme>
- Løø, M. (2022, 31. oktober). animisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/animisme>
- MacLure, M. (2013a). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- MacLure, M. (2013b). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228-232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, (31), 83-109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Niinimäki, K., Peters, G., Dahlbo, H., Perry, P., Rissanen, T. & Gwilt, A. (2020). The environmental price of fast fashion. *Nature Reviews Earth & Environment*, 1(4), 189-200. <https://doi.org/10.1038/s43017-020-0039-9>

- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*. Routledge.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, K. E. (2019). Devised theatre og samskaping. *DRAMA*, 56(2), 84-86.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-18>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roslund, M. I., Puhakka, R., Grönroos, M., Nurminen, N., Oikarinen, S., Gazali, A. M., Cinek, O., Kramná, L., Siter, N., Vari, H. K., Soininen, L., Parajuli, A., Rajaniemi, J., Kinnunen, T., Laitinen, O. H., Hyöty, H. & Sinkkonen, A. (2020). Biodiversity intervention enhances immune regulation and health-associated commensal microbiota among daycare children. *Science Advances*, 6(42), eaba2578.
<https://doi.org/doi:10.1126/sciadv.aba2578>
- Springgay, S., Irwin, R. & Kind, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11, 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Stanislavskij, K. S. (2013). *An actor prepares* [Работа актера над собой] (E. R. Hargood, Overs.). Bloomsbury Academic. (Opprinnelig utgitt 1936)
- Stanislavskij, K. S. (2015). Skuespillerens arbeid med seg selv [Работа актера над собой] K. Helgheim, Red. & Overs. I *Realisme og teatralitet : tre russiske profiler : Stanislavskij, Meyerhold, Evreinov*. Solum Forlag. (Opprinnelig utgitt 1936)
- Svartdal, F. (2020, 12. august). affekt. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/affekt>
- Sæbø, A. B. (1998). Den estetiske dimensjonen. I *Drama - et kunstfag : den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse* (s. 400-418). Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering i Teaterensemble (MDD06-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/1k20/mdd06-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv264>
- Vetlesen, A. J. (2019). *Cosmologies of the Anthropocene: Panpsychism, Animism, and the Limits of Posthumanism*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429060564>
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Ö. Lindsten, Overs.). Daidalos AB. (Opprinnelig utgitt 1930)
- Walker, S. & Kilpatrick, F. (2021). Sinking feelings and hopeful horizons. I A. M. Harris & S. L. Holman Jones (Red.), *Affective movements, methods and pedagogies* (s. 83-103). Routledge.
- Wessel, E., Fretland, J. A. & Allkunne. (2022, 4. mars). Bertolt Brecht. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/Bertolt Brecht](https://snl.no/Bertolt_Brecht)

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative research : QR*, 146879412110274. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (2012). Posthumanistisk ordlista. I C. Åsberg, M. Hultman & F. Lee (Red.), *Post-humanistiska nyckeltexter*. Studentlitteratur.

Vedlegg 1 – Vurdering av Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt - Samskapende teaterprosjekt på Dramalinjen VG1](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
877106

Vurderingstype
Standard

Dato
07.09.2022

Prosjekttittel

Masterprosjekt - Samskapende teaterprosjekt på Dramalinjen VG1

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lise Hovik

Student

Marianne Kristoffersen

Prosjektperiode

19.08.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Samskapende teater om forbruk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke vårt forhold til forbruk gjennom en samskapende teaterprosess. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skal i løpet av fire uker jobbe sammen om å skape en forestilling ut ifra tema forbruk/overforbruk. I løpet av undervisningsøktene dere har i faget Teaterensemble skal vi jobbe med improvisasjonsøvelser i ulike former, diskutere tema, og skape scener vi ønsker å jobbe med mot en visning for medelevene deres. Masterprosjektene har to forskningsperspektiver. Det ene prosjektet skal undersøke hvilket forhold dere har til eget forbruk, hvordan dere forholder dere til den materielle verden, og på hvilke måter denne prosessen eventuelt påvirker dette. Det andre prosjektet fokuserer på læringsmiljø og samarbeid rundt en samskapende prosess. Dette prosjektet vil danne grunnlaget for våre masteroppgaver.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsket å gjennomføre prosjektet på dramalinjen på videregående skole, og prosjektets innhold og utforming passer best inn med læringsmålene på VG1. Dere blir derfor spurt som klasse om å delta – men vi trenger likevel deres individuelle samtykke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i undervisningen de aktuelle ukene, samt deltar i et avsluttende gruppeintervju med hele klassen og en individuell, skriftlig prosessevaluering. Både intervjuet og evalueringen vil handle om deres forhold til forbruk og fysiske objekter, hvordan dere opplevde det å jobbe sammen i en slik prosess, og hvordan prosessen eventuelt har påvirket dere som klasse og individer. I undervisningen vil vi notere det vi observerer, samt ta bilder og video for dokumentasjon. Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet og gruppesamtaler, som transkriberes etter gjennomføring. All informasjon og visuelt materiale skal anonymiseres av oss etter undervisningsøktene, før den brukes i masteroppgaven. Video og lydopptak blir ikke publisert, men anonymiserte fotografier kan bli brukt i den skriftlige oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt forhold til lærer og skolen hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Undervisningen vil foregå som normalt, og deltakelse på timene er obligatorisk. Dersom noen ikke ønsker å delta i forskningsarbeidet vil de fortsatt ha undervisning som vanlig, men det vil ikke registreres personopplysninger eller bli tatt bilder av disse i løpet av undervisningsperioden. De vil heller ikke kunne delta på gruppeintervjuet eller svare på evalueringen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare vi to masterstudentene og våre veiledere som har tilgang til informasjonen. Navnene deres blir anonymiserte og erstattet med en kode som lagres adskilt fra all annen informasjon, innelåst på mitt hjemmekontor. Skolen skal også anonymiseres i oppgaven, slik at ingen vet hvilke elever fra hvilken skole som deltar i prosjektet. Opplysningene som blir publiserte er at deltakerne er elever ved VG1 dramalinjen på en videregående skole på Østlandet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil dette samtykkeskjema destrueres, og kun de anonymiserte dataene tas vare på til eventuelt videre arbeid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Storbyuniversitetet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

OsloMet ved

Vårt personvernombud ved OsloMet

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marianne Kristoffersen og Rose Marie Horvath

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samskapende teater om forbruk* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i prosjektet med alt dette innebærer (registrering av personopplysninger, herunder bilder, lydopptak og navn). Alt dette vil anonymiseres før publisering.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Utdrag av undervisningsopplegget

Dagsplan onsdag 19. oktober 2022

Teaterensemble

Tid: 12.25-13.55 (90min)

Tema: Oppstart av samskapende teater

Kompetansemål hentet fra læreplan i teaterensemble:

- utvikle ideer, sette seg individuelle og kollektive mål for teaterarbeid, og planlegge, gjennomføre og reflektere over kunstneriske arbeidsprosesser
- delta i samspill og samhandling i teaterarbeid ved å gi innspill til andre og ta imot og vurdere innspill på eget arbeid
- bruke improvisasjon i skapende prosesser til å utforske, utvikle og formgi sceniske forløp
- bruke skuespillertekniske ferdigheter, vise forståelse for egne og andres grenser og for grensene mellom det private og det personlige i teaterfaglige prosesser

Læringsmål for timen:

- Elevene skal få en innsikt i tematikken og utvikle idéer alene og i fellesskap
- Elevene skal øve på å samarbeide med hverandre og trene på å lytte
- Elevene skal gjennom improvisasjonsøvelser finne kreative løsninger og ukritisk utforske eget arbeid
- Elevene skal utforske hvordan de kan utvikle materiale gjennom skriveoppgaver
- Elevene skal utforske ulike måter å bruke rekvisitter på

Hva + tid	Øvelse	Hvordan	Hvorfor/mål	Utstyr
Introduksjon 5 min	Presentasjon av hva vi skal gjøre i dag	I dag skal vi gjøre mange ulike improvisasjonsøvelser - si ja! Vi skal skape materiale til visningen hele dagen. Uventede stopp kan forekomme. Ha med objektene deres inn i klasserommet.	Informere om dagens agenda, skape et trygt rom.	
Oppvarming og konsentrasjon 15 min	Stemme og kropp 10 min <i>Marianne</i>	Lage lyd og bevegelse - alle hermer. Først i sirkel, så rundt i rommet i samme rekkefølge.	Få kropp og stemme i gang.	
	Telle til 5 min <i>Rose</i>	Vi teller opp til det antallet vi er i rommet, uten å avtale hvem som skal si hvilket tall. Alle sier et tall hver. Liggende på gulvet hver for seg.	Finne fokus og samle oss.	

Tematisk arbeid 60 min	Assosiasjons-sirkel 10 min <i>Marianne</i>	Sitte i sirkel og assosiere på rundgang ut ifra ulike ord: <ul style="list-style-type: none"> • Brukt • Loppemarked • Gucci • Gjenstand • Verdifull • Status 	Ta opp tråden fra sist og sette fantasien i gang. Utforske tematikken videre.	
	Tankekart 5 min <i>Rose</i>	Vi fyller ut tankekart mer etter assosiering. Hva mangler?		Tankekart/ papirrull og tegnestifter
	Skrive uten stopp 5 min <i>Marianne</i>	Alle får utdelt ark og penn. De skriver uten å stoppe i 2 minutter fra setningen: "Når jeg tenker på den kjæreste eiendelen jeg har..." Setter seg alene på samme plass som sist.	Skrive ukritisk, skape materiale vi kan bruke.	Ark og penner
	Lesetekster 5 min <i>Marianne</i>	Noen som vil lese sin tekst?	Lytte til hverandre, finne materiale.	
	Tekst med handling individuelt 5 min <i>Rose</i>	Elevene henter ut to setninger fra teksten sin og skal skape en handling sammen med objektet til de setningene.	Utvikling av materiale.	Objekt de ikke visste at de hadde
	Tekst med handling i par 10 min <i>Rose</i>	Elevene får noen minutter til å kombinere sine handlinger og tekster. Alle par viser til gruppen. Hvordan var dette? Hva ser publikum	Utvikling av materiale.	Objekt de ikke visste at de hadde
	Fortelling - to og to 5 min <i>Marianne</i>	Elevene finner fram objektene de har tatt med. De setter seg sammen to og to, og forteller om objektet de har tatt med som betyr mye for dem.	Lytte til hverandre. Utforske hverandres objekter.	Objekt som betyr mye for dem

		Kan noen gjenfortelle det som ble fortalt til dem?		
	Skrive uten stopp. Friskrivning som objekt 2 min <i>Rose</i>	Elevene skriver fra den "glemte" gjenstandens perspektiv (Noe de ikke visste de hadde): "Her ligger jeg, og..."	Skrive ukritisk, skape materiale vi kan bruke.	Ark og pinner
	Lese tekster 5 min <i>Rose</i>	Noen som vil lese sin tekst?	Lytte til hverandre.	
	Linjevurdering 5 min <i>Marianne</i>	Hent tingene de har med Klassen legger ting etter rekkefølge - hva har mest og minst verdi i tre grupper <ul style="list-style-type: none"> • nytteverdi • status • emosjonell verdi/ affeksjonsverdi Diskusjon: Gruppen får forklare først hva de tenker, resten kan komme med innspill. Enig/uenig? Hvorfor?	Utforske hverandres objekter. Utvikling av materiale.	Objektene de har tatt med
Fortellerstund 2 min	Marianne fortelling	Marianne forteller om jakken hun arvet fra farmor.	Lytte. Utforske hverandres objekter.	Jakke fra farmor
Oppsummering 5 min	Avslutning i sirkel	Intervjue noen til neste gang om forbruk ELLER ta med en artikkel om forbruk. Notere ned eller lydopptak.	Hjemmelekse: utvikling av materiale.	Vi tar med boksen til å oppbevare objektene i
Etter timen		*Samle inn alt tekstmateriale		

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturert intervju

Informasjon:

Velkommen og tusen takk for at dere tar dere tid til å delta i denne samtalen. Vi er veldig takknemlige for at dere har sagt ja til å delta på prosjektet med oss, og at dere vil dele deres tanker om temaet vi har jobbet med. Lyden av gruppeintervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Når dette er gjort vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og slettes etter at hele prosjektet er avsluttet. Jeg forventer at denne samtalen vil ta ca. 30 minutter. Det er ikke satt av tid til pause.

Har dere noen spørsmål før vi starter?

Innledning

Som dere allerede vet er vi studenter ved OsloMet, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til våre masteroppgaver i Drama- og teaterkommunikasjon. Temaet er vårt forhold til forbruk. Husk at det ikke finnes riktige og gale svar, vi skal bare ha en samtale om prosessen vi har hatt til nå.

Spørsmål:

1. Da vi startet prosessen skulle dere lage et tankekart sammen om det dere forbinder med forbruk og materielle verdier. Har noe endret seg siden den første timen vi hadde sammen knyttet til dette?
2. Har denne prosessen påvirket hverdagen din på noen måter? Hvordan i så fall?
3. Har du oppdaget noe du synes var overraskende eller uventet?
4. Har du endret holdning til tema?
5. Hvordan har det vært å jobbe sammen om å skape forestillingen? Hva var utfordrende?
6. Har du lært noe nytt fra medelevene dine?
7. Hva har du likt best? Hva likte du minst?
8. Hva sitter dere igjen med etter prosessen?