

Mari Braanaas

Mai, 2019

Masteroppgave

Masteroppgave

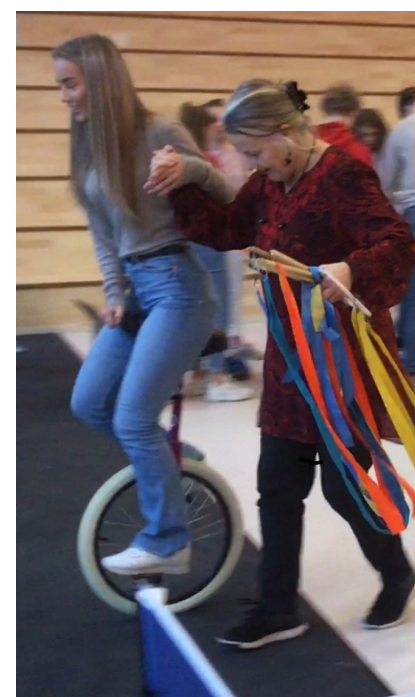
NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Mari Braanaas

Relasjonell, lekende og myndiggjørende intra-agering i ungdomsskolens undervisning

En studie i hva affektiv og estetisk formproduksjon skaper for ungdomsskoleelevers agens

Mai 2019





Kunnskap for en bedre verden

Relasjonell, lekende og myndiggjørende intra-agering i ungdomsskolens undervisning

En studie i hva affektiv og estetisk formproduksjon skaper for ungdomsskoleelevers agens

Mari Braanaas

Fag- og yrkesdidaktikk, og lærerprofesjon, kunstfag

Innlevert: Mai 2019

Hovedveileder: Anna-Lena Østern

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Relasjonell, lekende og myndiggjørende intra-agering i ungdomsskolens undervisning

En studie i hva affektiv og estetisk formproduksjon skaper for ungdomsskoleelevers agens



Mari Braanaas

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk, og lærerprofesjon, kunstfag

Institutt for lærerutdanning

NTNU

Vår 2019

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i en undring om lekende form kan produsere muligheter for ungdomsskoleelevers myndiggjøring. Mennesket bruker lek i alle aldre, men det kan se ut som at det kan være vanskelig å tilrettelegge for leken som estetisk formproduksjon i ungdomsskolen. Det forblir som regel et ikke-tema hos både lærere og elever. Det råder en oppfatning om at leken hører til barnet, og derfor må omgås og forlates når barnet blir ungdom. Denne mer eller mindre bevisste utelatelsen av et av de mest fremtredende menneskelige fenomener- behovet for å leke – hindrer ungdommens naturlige trang til å bevege seg mellom virkeligheter. Denne masteroppgaven er en undersøkende, praksisledet og performativ studie i myndiggjøring av ungdom gjennom at læreren iscenesetter lekende undervisningsdesign.

Vitenskapsteoretisk bygger oppgaven på posthumanismens agentisk realisme, i et onto-epistemologisk perspektiv. I skolesammenheng innebærer det å se elev og lærer som en sammenflettet enhet – som en kunnskapsproduserende relasjon.

Materiale for analysen er generert i undervisning innenfor fagene musikk og Sal og scene. Analysen er dels dramaturgisk, rhizomatisk og diffraktiv, og dels tolkende med artografens ulike blikk. Analysene speiles i Freires hovedbegreper fra kritisk pedagogikk- med myndiggjøring, bevisstgjøring og dialog som ledestjerner. Studien gir et kulturelt portrett av unge menneskers og deres lærers utforskning av lekens potensial i estetisk formskapende undervisning.

Oppgaven konkluderer med at det viktigste for ungdom er å være i relasjon - i sin pendling mellom risikable spenningssituasjoner og behov for trygghet og skjerming- ikke ulikt småbarnets bevegelser i trygghetssirkelen. Spørsmålet blir om lekens fram-og-tilbake-bevegelse - også for ungdom - representerer en ontologisk værensform, der vår eksistens oppleves og oppdages som en stadig utvidende bevegelse i en radius av trygghet til spenning, og fra spenning til ivaretagelse.

Abstract

This study is based on a wondering whether playful teaching creates openings for secondary school pupils' opportunities for empowering. Humans uses *play* as aesthetic production - of all ages, but the play as an aesthetic learning process can be difficult to find and to plan for in secondary school. It usually remains a non-theme among both teachers and students. We usually think that play belongs to the child, and therefore must be circumvented and abandoned among teenagers- on the edge of being adults. This more or less conscious deleting of play means omission of one of the most prominent human phenomena. Our need to play is an essential urge to move between realities and create correspondence and acceptance in youth's recognition processes.

This master thesis is an investigative, practice-led and performative study in empowerment by staging playful teaching design, in examining what kind of knowledge and learning is produced when we use such playful designs. The study is drawing on posthumanists agential realism as an onto-epistemological perspective seeing the existence as an ongoing flow of possibilities. In school context the student and teacher are considered as an entangled unit – where we rather see them as a knowledge-producing relational organism.

Material for the analysis is generated in teaching within the subjects as music and `Sal and scene`. The analysis is partly dramaturgical, rhizomatic and diffractive, and partly interpretive with the various dimensions of the artist, researcher teacher. Finally, the analyzes are reflected in critical pedagogy - with Freire's main concepts of empowerment - raising awareness and dialogue as guiding concepts. The study provides a cultural portrait of young people's and their teacher's exploration of the play's potential in producing aesthetic form.

The study concludes that the most important thing for young people is to be in relation - in their commuting between risky and stressed situations and need for security and shielding – in comparison to the toddler's activity inside the safety circle. The play's back and forth movement specifically represents an ontological form of being, where our existence is experienced and discovered as this ever-expanding movement from security to tension, and from excitement to safeguarding.

Forord

“How important it was to himself to have play as a remedy for his helplessness towards reality” (Green, 2005, s.4).

Perspektiver på hva lek er, pendler nettopp mellom det livsviktige og dødsalvorlige. Men det spennende er at det ikke går an å dirigere lek. Allikevel prøver jeg, som dirigenten å holde ufattelig mange baller i luften: - sjonglerer, samler og kaster noen av ballene opp i lufta, samler andre, for å kaste ytterligere andre ikke fullt så høyt som de forrige, før ballene som tåler det blir slynget ut! Til sist samler jeg alle elevene i min hule hånd- det er plass til dem, selv om de er store, kraftige, sjenerte, høylydte, bråkete, ustemte, kvisete, nysgjerrige, sjenerte og ondskapsfulle. Jeg liker dem fordi de leker med meg og til sammen utgjør alt jeg trenger.

Å orkestrere en klasse, eller nå en masteroppgave, anser jeg som en svært spennende og utfordrende oppgave- jeg har alltid ønsket å være dirigent. Å spille på menneskers evne til å agere er den største glede. Det handler om evnen til å få andre til å spille. Så prøver jeg å dirigere og sjonglere multiplisitet.

Det skal takkes!

Først til min sønn Anders- som utviser sterk kunnskap om hvordan få sin mor til å bruke mindre dramatisk språkføring. Anders har bidratt med humørfyllt gjennomgang i siste sving- takk for livgivende latter når han leser oppgaven høyt for meg.

Tone Julie takkes for å utføre språkvask. Ennå er språket for billedlig og lekent.

Takk til Elisabeth og Eva som har lyttet til mine utlegninger, og inspirert til videre arbeid.

Sigrid skal takkes, som er så vennlig og tålmodig med en gammel dames word-kunnskaper.

En stor takk til Lise, søster, som inspirerte meg til å ta masterstudiet, og har vist meg muligheter dette faget har. I tillegg har hun og Tor huset og ernært en engasjert student.

Før jeg startet på oppgaven hadde jeg lagt merke til at alle takket sine veiledere så innstendig. Nå skjønner jeg hvorfor: Kjære Anna- Lena, som har stått meg bi, og forstått at jeg er meg og at det må man være. I intra-agering med din dramaturgiske materialitet ble jeg en performativ agent. Det oppstod diffraktive tilblivelser jeg er svært glad for at kom til syne, hvor jeg ble til en lekende, affektiv og akademisk versjon av meg selv. Jeg er takknemlig for møtet med deg!

Liste over begreper til hjelp for leseren

Affekt	Affekt viser til personens umiddelbare kroppslige reaksjon som er utenfor bevisstheten, men kan kjennes som hjertebank, rødme, ubehag og velvære
Agent/ agens	Den kraft eller energi som får noe til å skje, og gir noe myndighet og retning
Agentisk kutt	Et tverrsnitt av intra-ageringen der agenter sees som sammenflettet kunnskapsproduserende organisme
Agentisk realisme	En posthumanistisk vitenskapsteori der materialitetene ikke ordnes hierarkisk, men sidestilles
Artografi	En performativ kunstnerisk forskningsmetodologi hvor artistens, forskerens og lærerens perspektiv brukes vekselvis, tangeres eller virker samtidig
Diffraksjon	Når lyd eller lysbølger brytes gjennom åpninger og spres i ulike mønstre
Diffraktiv analyse	I et agentiske kutt fremstår agenter som performative og viser til hvilke ulikheter og muligheter som produseres
Diskurs	En pågående samtale, drøfting eller diskusjon i en gitt kontekst/fagkontekst
Fluktlinjer	Når det ifølge Deleuze og Guattari oppstår en tanke, springer den ut fra en midte (au milieu de), hvorfra fluktlinjer av energi og bevegelse slynger seg
Intra-aksjon	Sammenflettet eller sammensmeltet materialitet (se materialitet)
Materialitet	Alt levende og ikke levende stofflighet- også diskursive størrelser
Narrativ	En ønsket forestilling/fortelling om seg selv og fellesskapets betydning
Onto-epistemologi	Vitenskapsteori med utgangspunkt i at når verden er i <i>tilblivelse</i> , må spørsmålet om kunnskap om verden, bestå i <i>hvordan</i> viten produseres
Performativ agent	Utøvende agenter som i ulike relasjoner(intra-agering) forholder seg ulikt til seg selv – får en annen betydning for hver intra-agering
Performativ teori	En handlende og gjørende undersøkelsesmetodologi, der kroppslig kognisjon overtar får språkets forrang
Potensialiteter	Mulige og framtidige åpninger som eksisterende muligheter
Rhizome	Gresk for rot/rotstengel, men i filosofisk kontekst brukt av Deleuze og Guattaris som syn på desentrert forståelse av multiplisitet - et ukontrollert virvar av røtter som alltid kan erobre nytt terreng (se fluktlinje)
Sammenfletting	Relasjon (intra-agering) av aktive agenter med ulik type materialitet
Stratifisering	Koding og eller inndeling etter lag(nivåer). Romlighet er kodet eller stratifisert etter ulike koder- fysiske, sosiale, psykologiske, ontologiske/narrative.
Tilblivelse	En eksistensiell form å se kunnskap om verden på- som en stadig strøm av tilblivelser og mulige (potensielle) intra-ageringer.

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
Liste over begreper til hjelp for leseren	iv
1. Innledning	1
1.1 Prolog.....	1
1.2 Hensikt	1
1.3 Hvilke handlingsrom skapes gjennom lek og performativ tilnærming?	4
1.4 Ungdom i kontekstuell samfunnsforståelse.....	4
1.4.1 Ungdom	4
1.4.2 Hva lek er for ungdom	5
1.5 Relevans.....	6
1.5.1 Kunnskap som produseres	6
1.5.2 Samfunnmessig nivå.....	7
1.5.3 Forskningsnivå.....	7
1.6 Fragmenter fra min livsreise som innledning til studien.....	8
1.6.1 Personlig relevans	8
1.7 Struktur på oppgaven.....	10
1.7.1 Å være i lekens rom	10
Kapittel 2 Forskningsoversikt	11
2.1 Studier som undersøker estetisk tilnærming til læring	11
2.2 Studier som undersøker leken	12
2.3 Studier som undersøker unge menneskers iscenesettelse av seg selv	12
2.4 Kritisk forskningsteori- et posthumanistisk perspektiv	13
2.4.1 Autoetnografisk forskning med innslag fra forskerdagbok.....	13
2.5 Orkestrering av form.....	14
Kapittel 3 Teoretiske perspektiver	15
3.1 Agentisk realisme	15
3.1.2 Onto-epistemologi.....	15
3.1.3 Intra-aksjoner	16
3.1.4 Potensialiteter.....	17
3.1.5 Agentisk kutt og agens	17
3.1.6 Diffraksjon.....	18
3.2. Freires kritiske pedagogikk	18

3.3	Performativ teori i kunstbasert forskning.....	19
3.3.1	Performativ undersøkelse	19
3.4	Dramaturgisk tenkning som fagteori	20
3.4.1	Dramaturgiske modeller	21
3.5	Lekens betydning under filosofisk belysning.....	22
3.5.1	Lekens grenseoverskridelser og risiko	22
3.5.2	Lekens alvor.....	23
3.6	Teorier om affekt	24
3.7	De teoretiske perspektivene som vitaliserende elementer i kunstfagdidaktisk tenkning	25
Kapittel 4 Metodologi.....		27
4.1	Forskningsdesign	27
4.2	Performativ tilnærming	28
4.3	Autoetnografisk og A/r/tografisk metodologi	29
4.3.1	Å forske på seg selv mens en forsker.....	29
4.3.2	Å relatere seg- et etisk perspektiv	30
4.3.4	Diffraksjon og friksjon	32
4.3.5	Aerobics versus ortopedi	33
4.3.6	Maris artografi – et agentisk kutt.....	33
4.4	Forskningsdeltakere	34
4.5	Forskningsmateriale	34
4.5.1	Empiri.....	35
4.5.2	Å undersøke tematikk gjennom kunst - et frampek om lek.....	36
4.5.3	Workshopenes struktur.....	36
4.5.4	Et virtuelt sidespor – en potensiell lek - et transparent ståsted.....	37
4.6	Analysemåter	38
4.6.1	Dramaturgisk analyse	38
4.6.2	Diffraktiv analyse.....	38
4.6.3	Forskerdagbok/logg.....	39
4.7	Forskningsmetodiske overveielser.....	39
4.7.1	Troverdighet og transparens	39
4.8	Hendelse- presentasjon- re-presentasjon.....	40
4.8.1	Språket taler	40
4.8.2	Materialiteten taler	40
4.9	Innsamling av materiale- forsket på egen undervisning	42
4.10	Etikk. Klarering med NSD og elever.	42

Kapittel 5 Analyse	43
5.1 Dramaturgisk analyse av workshop nr.1 Riverdance	43
5.1.1 Plan for timen.....	43
5.1.2 Energi som dramaturgisk inngang	44
5.1.3 Riverdance som anslag	44
5.1.4 Kropp som dramaturgisk inngang og forrang.....	46
5.1.5 Tekst og diskurs som dramaturgisk inngang	47
5.2 Hendelsene i lys av agentisk realisme og kritisk teori.....	47
5.2.1 Rommet som performativ agent	47
5.2.2 Energi og intuisjon	49
5.3 Dramaturgisk analyse av workshop 2 – Følelser.....	50
5.3.1 Plan for timen.....	50
5.3.3 Drøfting av hendelser	52
5.3.4 Metafiksjon- et distansert perspektiv	56
5.3.5 Oppsummering av funn	57
5.4 Dramaturgisk analyse av Workshop nr. 3 Sirkus	57
5.4.1 Plan for timen.....	57
5.4.2 Dramaturgiske innganger i workshop 3.	58
5.4.3 Å ikke få til leken.....	62
5.4.5 Et affektivt rom.....	63
5.5 Elena - en tematisk narrativ analyse.....	64
5.6 Oppsummering av workshopanalysene	67
Kapittel 6 Resultater	69
6.1. Hva produserer workshopenes dramaturgisk-didaktiske design?	69
6.1.1 Dramaturgisk form.....	69
6.2 Selvframstilling og forståelse gjennom lek	71
6.2.1 Estetiske effekter.....	72
6.2.2 Risiko og resonans	73
6.3 Synliggjøre elevers potensiale	73
6.3.1 Dialog som affektiv forhandling	75
6.4 Fortellingen om seg selv	76
6.4.1 Sanselige erkjennelser	76
6.4.2 Fristelser- en dramaturgisk-dialektisk spenning	77
6.5 Performative agenter som rhizomatiske relasjoner.....	78
6.5.1 Hver gang er annerledes	78

6.5.2	Eksempler på materielle og diskursive performative agenter	80
6.5.3	Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent (ref. maskinelt kunnskapsapparat)....	81
6.6	Deltakernes erfaring av det narrative rom, som skapes gjennom lek og improvisasjon.	82
6.6.1	Elevenes narrativ.....	82
6.6.2	Lærerens narrativ	83
6.7	Sammendrag av resultater	83
Kapittel 7 Drøfting og konklusjon.....		85
7.1	Rom	85
7.1.4	Lek som trygt og risikabelt rom.....	87
7.2	Relasjon	89
7.3	Resonans	89
7.3.1	Interferens	89
7.3.2	Artografiske effekter - fra kunstens estetikk til fysikkens optikk	90
7.4	Etikk og ansvar.....	91
7.4.1	Ansvarlighet og sårbarhet.....	91
7.4.3	Troverdighet og validitet	93
7.5	Fortellinger om oss selv	94
7.5.1	Estetikk som overgangsfenomen	94
7.6	Konklusjon.....	95
7.6.1	Å bygge en bro mellom magi og realisme.....	95
7.6.2	Relasjon som væren	96
7.7	Kritisk perspektiv – et framoverblikk på ny kunnskap	96
7.7.1	Fortellinger om gutter og jenter	96
7.7.2	Studiens bidrag til å løse sosialpedagogiske utfordringer	97
.....		99
Litteraturliste.....		100
Vedlegg:.....		103

Forsidefigur 1 Enhjulsykkelen frister

Figurer

Figur 1 Grafisk forskningsdesign	27
Figur 2 Jeg vet ikke om jeg tørr..	50
Figur 3 QR-kode -Gruppedannelse	52
Figur 4 Jeg kaster opp!	56
Figur 5 Per sykler	57
Figur 6 QR-kode Klovn	58
Figur 7 QR-kode Farzamè og Arina i relasjon med enhjulsykkelen	60
Figur 8 Når du ikke får være med på leken..	61
Figur 9 Pyramiden pr. corpus.....	63
Figur 10 Lekende samhandling	63
Figur 11 QR-kode Se på meg!!	77
Figur 12 Rhizome: Lederskap	78
Figur 13 Rhizome: Å løse opp knuten.....	79
Figur 14 Rhizome: Gruppedannelse	79
Figur 15 Rhizome: Ivaretagelse	80
Figur 17 Å mestre den indre og ytre virkelighet	99

Tabeller

Tabell 1 Dataoversikt.....	34
Tabell 2 Workshopenes dramaturgi vist i en matrise	69
Tabell 3 Dramaturgiske effekter	72
Tabell 4 Effekter lest med kritisk teori	74
Tabell 5 Elevenes sinnsstemninger etter muntlig framføring	76
Tabell 6 Sammenstilling av performative agenter og hendelser/agentiske kutt	136

1. Innledning

1.1 Prolog

... sett oven ifra universet

- Hvorfor bryte universets stillhet?

Den norske regissør og forsker Anne Meeck har formulert denne frasen (A.L. Østern, 2014, s.19). Er det noe viktig igjen å si for dagens barn og unge i vår tid? Siden mye er forsket på og sagt - fører det til noe å bibringe universet noe nytt?

Kan det tenkes naturgitt at universets nyfødte materie ikke bare gis fysisk plass, men også innvilges betydning og agens? Verdensrommet tenker ikke i sin ekspansjon, men finner rolig plass til nyfødte relasjoner. Det er befriende. Å tenke at om man først fødes, innvilges man automatisk berettigelse i form og betydning – i sammensmeltingens dynamiske prosess om å påvirke og virke. Ved forestillingen om denne naturgitte agens finner pusten veien til dypere åndedrag, og kroppen fylles av en behagelig tyngde. Selvet kan sveve trygt rundt i universet omgitt av annen materie. Betydningen er berettigelse – og omvendt. Alltid en annen betydning for hver relasjon- selv til stillheten.

1.2 Hensikt

... sett gjennom nasjonalt læreplanblikk

Når vi leser den nasjonale Læreplanen, møter vi raskt begreper som demokrati og kritisk tenkning- velment ordbruk om menneskeverdet. Det er politisk korrekt å hevde at man (ut)danner elever i norsk skole til å være demokratiske og kritiske individer. Ved søk i overordnet del av Læreplanen, kommer det opp 119 treff på ordet *kritisk tenkning*. Det står blant annet at «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2018, avsnitt 1.3). Den politiske utdanningsdiskursen artikulere en tydelig intensjon om å tillegge den norske elev agens, i form av å danne elever til kritisk tenkende mennesker. Men når et lærerblikk skuer utover skolen, kan det være vanskelig å få øye på de samme intensjoner som undervisningspraksiser. Hvordan ser myndiggjorte og kritiske elever ut- hva gjør de og hvordan oppleves de?

Denne studien er ment som et innspill i diskursen om relasjonell, lekende og estetisk undervisning kan bidra til å gjøre ungdomsskoleelever myndiggjorte. En av studiens hensikter består i å undersøke mulighetene for kunnskapsbygging som en mindre friksjonsfylt og mer produktiv og meningskapende prosess, om vi anser lærer og elev som en sammenflettet enhet. Rollene som lærer og elev er ikke determinert til å stå i et hierarkisk forhold til evig tid. Som tilnærming til å se lærer og elev i relasjon har jeg designet estetiske og performative undervisningsformer- for å se hva som skapes av kunnskap når lærer og elev sammenflettes og sidestilles.

I disse dager diskuteres dybdelæring, og de ulike konnotasjoner knyttet til begrepet. Dahl og T.P. Østern fremfører sin tolkning av begrepet:

Deep education holder fokus på hele eleven, hele læreren og jobber mot en helhetlig, økologisk forståelse for en bærekraftig framtid. Sentralt i dyp utdanning er orientering mot meningskaping og transformativ læring som også innbefatter identitetskonstruksjon (Dahl og T.P. Østern, 2019, s.48).

Dybdelæring er altså ikke en metode, men en måte å tenke produksjon og tilblivelse av meningskapende kunnskap. Å lære i dybden kan for eksempel starte med å innrømme elevens være som performativ og sansende i stedet for å reprodusere fasiter og gammel kunnskap.

I fornyingen av Læreplanene heter det:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende/ /Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 22.10.2018).

Bedre intensjoner kan man nesten ikke ha- på de unges vegne. I overordnede del av skolens læreplan står det at elever få anledning til å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Ovennevnte retorikk kan ses som en invitasjon til å bruke et av menneskebarnets opprinnelige estetiske formuttrykk – leken – som kreativ prosess for å ta ansvarlige livsvalg. Denne studien undersøker om en lekende undervisning kan bidra til å omsette den positivt intenderte læreplanretorikken til meningskapende dybdelæring.

Skoleforskeren Nordahl (2003) konkluderer i sin forskning rundt hvilke erfaringer som gjøres i *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*:

I klasserommet og i skolen ser det ut til å eksistere to typer av virkelighetsoppfatninger, elevenes og lærernes. Indirekte kan det snakkes om én skole, men to verdener (Nordahl, 2003, s.11).

Mitt valg av fokus bygger på den erfaringen jeg har med å være deltakende i iscenesettende og dramaturgisk-didaktiske arbeid med elever. Jeg baserer mitt læringssyn på å se verden slik elevene ser den. Å bygge bro mellom Nordahls virkelighetsoppfatningene forutsetter å konstituere seg som sidestilt materialitet med elevene. Da kan vi se den samme virkeligheten med det samme blikket – å oppdage og utforske skoleverdenen til en felles scene for lekende og performativ undersøkelse av kunnskap.

... sett med dialogisk blikk

Lærere ønsker å være i dialog med sine elever, men i en hierarkisk skolestruktur er det dialogiske forholdet vanskelig å opprettholde lenge av gangen. Elevers kritikk og behov for forhandlinger om makt og medvirkning, utfordrer ofte læreres rolle, som faller i fristelsen for å støtte seg til den styring og suverenitet lærerrollen gir ryggdekning for innenfor en hierarkisk struktur. Eleven må tilpasse seg -innordne og underordne seg - og ofte resignere for lærerens suverene styringsmandat. Det er altså tilfeldig og kontekstuellet betinget om lærer og elev finner arenaer for en relasjonell, dialogisk praksis, hvor det oppstår muligheter for at læringen danner agentiske og myndiggjorte, og hvor elevene ikke opplever seg undertrykte og servile. Skolehistorien viser at det kan synes enklere for både lærere og elever å finne plassene sine når de står i et hierarkisk forhold, der rollene er forhåndsdefinert og tydelig avgrenset. Slagsiden er faren for at et slikt styringssystem bidrar til stadig opprettholdelse av en reproduserende og stivnet kunnskapsproduksjon- i motsetning til den holistiske læring i dybde, der elever etablerer eierskap til kunnskapen.

... sett med et Lindgrensk blikk

I disse dager gledes et lekende og kritisk blikk seg over den oppstandelse, revolt og politiske bevegelse som oppstår rundt skolelevers streik- nasjonalt og internasjonalt over politikeres og voksnes uansvarlighet i klimaspørsmål. At det på skolene diskuteres om det skal føres gyldig eller ugyldig fravær blir et sørgelig bevisbilde på den splittede virkelighetsoppfatningen lærere og elever Nordahl referer til som to virkelighetsoppfatninger. Skolene blir opptatt av fraværsføring mens elevene viser til agens og ansvarlighet for jordkloden- i sin nylig avholdte

streik. «Manglende vektlegging av enkeltindividets muligheter til å påvirke det som skjer i skolen gjennom egne handlinger» (Nordahl, 2003, s.4) blir elevenes sannhet om skolen. At denne globale reaksjonen også oppstod hos *en* (svensk) enkeltstående skoleelev, kan anes som en arv etter og oppfølger av Pippi - Astrid Lindgrens myndige og litterære ikon.

Skoleelevens nylig avholdte demonstrasjon representerer nettopp *en* enkelt elevs agens og muligheter til å skape global debatt om eksistensielle klimaforhold. Det skaper resonans, og klodens elever forfatter et narrativ – en fortelling om seg selv – som viser hvor maktpåliggende det er at politikere legger til rette for deres eget potensiale- i håp om å redde jorda! Dette fremtidige økologiske budskapet er deres framtid og derfor eksistensielle narrativ.

1.3 Hvilke handlingsrom skapes gjennom lek og performativ tilnærming?

Med det ovennevnte som utgangspunkt vil denne masteroppgaven undersøke hvilke handlingsrom som skapes for elever i ungdomsskolen gjennom undervisning preget av lek og improvisasjon. Oppgaven drøfter hvilke rom: fysiske, sosiale og psykologiske rom vi tilbyr ungdomsskoleelever, og hvordan disse rommene fylles og kodes med mening, samt kommer til syne gjennom kunstbasert lekende formproduksjon.

Problemstillingen lyder:

Hvilke handlingsrom skapes for elever i ungdomsskolen gjennom undervisning preget av lek og improvisasjon?

Problemstillingen er brutt ned i tre forskningsspørsmål:

1. Hva karakteriserer undervisning med iscenesettelse av lek og improvisasjon
2. Hvordan kan Freires kritiske teori synliggjøre elevers potensialer?
3. Hvordan erfarer elever det narrative rom gjennom elevers erfaring med lek og improvisasjon?

1.4 Ungdom i kontekstuell samfunnsforståelse

1.4.1 Ungdom

I kombinasjon med lek kan det diskursive ungdomsbegrepet synes som ladet og uavklart. Hvilken forbindelse er det mellom de to- lek og ungdom? I overgangen til ungdomsskolen kan det synes som barndommens lek blir overskygget av alvoret over å begynne på voksenlivet. Som ungdom kan du anses som å være i en mellomfase, - i en slags kritisk,

liminalfase, der ungdom plasserer seg på aksene mellom *å voksesdeg voksen*, eller *stagnasjon* i en slags Peter Pan-forestilling om aldri å bli ansvarlig og myndiggjort. Diskursen i media og blant voksne som arbeider med barn og ungdom, framstiller det som farlig og risikabelt å forbli i barnet - man må bli voksen og ansvarlig. Ungdomsalderen er uansett forbundet med bevegelser fram og tilbake mellom barnlig fantasi, utforskning og forståelse. For de fleste unge er denne fasen fylt av spenning, utfordring, affekter og uro, men også begynnelsen til potensielle veier inn i et voksent liv.

Ungdom blir i denne oppgaven definert som vanlige mennesker, men hvor friskhet og ungdommelighet spiller rolle(r) som potensielle agenter. Å imøtekomme ungdommens kritiske innspill går ikke alltid knirkefritt, men deres friske blikk kan virke vitaliserende på flere prosesser. I spenningsfeltet mellom makt og moro på Rafstad¹ ungdomsskole, forhandles og utveksles det både i roller, makt og myndighet.

1.4.2 Hva lek er for ungdom

Da jeg var ung elsket jeg - som så mange andre - Pippis univers. Som middelaldrende har jeg enda større respekt for denne narrative figuren, kreert av en lekende Lindgren. Hun ga oss et frihetselskende, selvstendig, myndig, lekende, kritisk og mektig ikon av en litterær figur. Mange mennesker har i sitt virkelige liv har prøvd å etterape Pippi- endog vet jeg om en som skiftet navn til Pippi i voksen alder, for å komme nærmere denne genistreken av et narrativ. Ungdommen befinner seg i det mellomrommet Pippi lever i - mellom barnets lek og de voksnes ansvarlighet – i en slags magisk realisme. Store norske leksikon definerer magisk realisme:

Tanken bak magisk realisme er at elementer av det utrolige, det fantastiske, det magiske og himmelske er en del av "hverdagsrealismen", uten at fenomenene virker unaturlige. Det magiske er rett og slett en integrert del av virkeligheten» (SNL, 2014).

Ungdom er opptatt av grenseoverskridende sjangere, og kanskje er lek for en ungdom en mer eller mindre bevisst utprøving av det guddommelige på jorden? De unge skjønner at Gud er en kraft og ikke nødvendigvis en mann, og de skjønner at verden er et utfordrende sted å være. Det er ikke bare ungdommen som ønsker å plassere seg i en slik magi, for Rowling overtar den Lindgrens ontologiske stafettspinnen når hun kreerer Harry Potter, gutten som løste sine eksistensielle livsvilkår ved å bekjempe ondskaper. Hvem av oss heier ikke på disse

¹ Fiktivt navn på skolen jeg jobber på

figurene? Oppdagelsen av at den magiske verden må byttes ut med en realistisk verden er erkjennelses kunnskap for ungdom. Og det kan være smertefullt å tape magien av syne, men vi må vel ikke miste den helt? Vi griper til leken- den magiske, og for noen guddommelige - forståelsesportalen. Lekens produksjoner har vært verdifull fram til ungdomsalderen-hva er grunnen til at den plutselig fornektes og ikke lenger brukes i vår meningssøken? Vil ungdom leke om skolen legger til rette for det?

1.5 Relevans

1.5.1 Kunnskap som produseres

Oppgavens relevans har betydninger på både samfunns-, forsker- og individnivå. Læreplanene forfekter et menneskesyn der det pekes på viktigheten av å danne kritiske, livsmestrende og bærekraftige mennesker og kulturer. Den estetiske formproduksjon har i seg meningsnivåer som er designet for å bringe menneskene fra en livsfase til den neste, og relevansen dette får for ungdomsskoleelevers myndiggjøring har Fagfornyningen allerede tatt høyde for gjennom å etablere overordnede nivåer². Med estetisk formproduksjon mener jeg produksjon av meningsskaping - med bruk av alle sanser.

*For fem år siden begynte jeg å jobbe på en ungdomsskole, og jeg har brukt noen år på å skjønne hvordan jeg skal plassere eller posisjonere meg i ungdomsskoleelevens forhandlingsverden. Forhandlingen tar form som lek, og jeg blir lekt med. Jeg bare flyter med og skjønner ikke helt hva som foregår. Jeg sliter plutselig med å se meg atskilt fra ungdommen. Kanskje er jeg blitt lærer fordi jeg vil uthale og forlenge barne- og ungdomstiden, og således ha et alibi for å være i et kraftfelt av tilblivelser. Av og til finner jeg til og med meg selv på lag med elevene - **mot** lærerne! Elevene merker det, og ser sitt snitt til å leke eller forhandle med meg, og mest i redsel for at de voksne skal oppdage det, tvinger jeg meg inn i de nasjonale og voksne læreplanene. Men det er ikke der moroa ligger (Utdrag 1 fra Forskerdagbok).*

Sitatet ovenfor er hentet fra min Forskerdagbok, og jeg undres over hvilke former og veier leken tar på en ungdomsskole. Adgang til leken er ikke gitt i samhandling med ungdom. Det krever sidestillelse og jevnbyrdighet. Å se skolen som en likeverdige arena for aktørene har vært forsøkt tidligere, ikke minst gjennom de alternative skoleslagene som Mosse Jørgensen

² Se Udirs overordnede temaer: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

har innstiftet. På slutten av 1960-tallet fremsto Jørgensen som den mest innflytelsesrike reformpedagogen i norsk skoledebatt og i praktiske skoleforsøk.

Hun ble oppfordret av elever til å stifte Forsøksgymnaset med sin såkalte «flate struktur» i Oslo. Hennes tenkning var i hovedsak at elevene skulle medvirke og være jevnbyrdig lærerne, og således var hun et skolemenneske som både påvirket og provoserte (Remlov og Hem, 1969, s.19).

Så sent som i november 2018 sendte NRK en film om Forsøksgymnasets historikk, og Oslos mektige utdanningsdirektør Astrid Søgne, ble i denne sammenhengen intervjuet. Hun svarte med tydelig forakt på spørsmål om hvorfor Forsøksgymnaset ikke eksisterte lenger. – «Tror du virkelig at skolen kan styres av elever?»

1.5.2 Samfunnsmessig nivå

Media beskriver dagens ungdom som tilpasset, lite opprørsk og med mindre rusproblematikk enn før. Spørsmålet blir da om opprørets tid er forbi, og at vi ikke lenger har bruk for kritiske samfunnsborgere? Er det et tegn på demokrati når ungdommen er så veltilpasset at det ikke lenger finnes ønskede mål og hensikter det er verdt å kjempe for? Eller snakker vi om et sykdomstegn på samfunnsnivå når komfort og velstand vinner, og vi sovner inn i glemselen over hvordan føre kritiske diskusjoner om klodens eksistens? Uansett konkluderer nasjonens læreplanverk at det fortsatt er ønskelig med kompetanse i kritisk tenkning. Den revolusjonære Freire hadde sin glanstid på 1960-70-tallet i det brasilianske samfunnet preget av fattigdom og store sosiale forskjeller. Det kan synes som vårt slumrende velferdssamfunn har behov for å vekkes, og at Freires pedagogikk bør revitaliseres og få fornyet gyldighetsstempel. For Norges mektigste skoledirektør kan ikke levne elever så minimal agens.

1.5.3 Forskningsnivå

Elever tilbringer mye tid innenfor klasserommets vegger, og ungdomsskole-elever bør innvilges reell agens ved å ikke bare mene noe om sin skoletilværelse i ulike brukerundersøkelser, men også til et nivå av synlige praksiser. Diskursen må bli performativ, handlende og gjørende- det må synes! Denne studien skal bidra til å gi ungdomsskolelærere lyst til å utforske hvilke krefter og potensiale de kan utvikle sammen med sine elever. Prosjektets bruk av lek som metodologisk inngang har relevans i det den utfordrer ungdomsskolens lærere til å omsette læreplaner performativt og dramaturgisk. Hvilke muligheter for ny erkjennelse oppstår når vi bruker estiske tilnærminger til kunnskap, og hva

ligger i et estetisk læringsløp? På et pedagogisk forskningsnivå vil oppgaven kunne bidra til å oppdage «ulikhet og friksjon som verdifullt for meningsskapning, læring og undervisning» (T.P. Østern, Dahl, Strømme, Petersen, A.L. Østern, Selander, 2019, s.66).

1.6 Fragmenter fra min livsreise som innledning til studien

1.6.1 Personlig relevans

Jeg forstår meg selv som en kunstnerlærer i tilblivelser. Ofte har jeg vært innom slitaspunkter og faser, der følelsen av å gå trøtt melder seg. Et desillusjonert perspektiv tapper all energi. Bortsett fra når vi kommer inn i Kultursalen, og elevene maser om at de må få vise meg noe, eller at jeg må la en elev synge en sang, eller de skal vise meg en dans som de liker, eller de kan leke Idol, ha massasje og dansegrupper. Da glimter det til i mine øyne, så som hos Terie Vigen³ - og jeg lar elevene forføre meg tilbake til det som er viktig for meg - nemlig leken. Jeg elsker jo selv å leke, og tror det har reddet meg gjennom mangt. Fritt etter Terie Vigen lyder min omdiktning:

*Hun åndet, som løst fra et fengsels hvelv, hennes stemme lød rolig og jevn:
Nu er Mari igjen blitt sprek. Inntil nu gikk hennes blod som en stenet elv;
for hun måtte – hun måtte ha lek!»*

Denne masteroppgaven hjelper meg tilbake til meg selv. I neste avsnitt forteller jeg bruddstykker fra min livsreise, som utgjør klangbunn for mitt valg av tema for masteroppgaven. Fragmentene fra min livsreise er nedskrevet i min Forskerdagbok, og jeg klipper inn utdrag i denne oppgaven, markert med *Utdrag fra Forskerdagbok*.

Jeg ønsket å bety noe, men var mer nervøs enn jeg likte. Jeg oppdaget det ikke før jeg ble voksen- ganske nøyaktig 24 år. Men det startet allerede i 2.klasse da jeg ble tiltrodd en større tekstrolle i en skoleoppsetning. Jeg var skoleflink og moden, men jeg følte ingen glede over å måtte bære ansvar alene - snarere var jeg redd. Det var ingen rundt meg som skjønnte at jeg egentlig var et ubeskyttet lite menneske. Jeg skjønnte det ikke selv heller, og jeg minnes virkelig ingen glede, kun at den store tekst-rollen var lagt på meg som en plikt og byrde.

Deretter hopper jeg til en forestilling på Black Box i 1985 hvor jeg var 24 år, hadde gått på Romerike folkehøgskole og prøvd meg to ganger på opptaksprøve til Statens teaterhøgskole. Vi var folk fra Romerike som dannet en frigruppe, og da vi skulle sette opp Ionescos Den

³ «Terie Vigen» er et kjent dikt av Henrik Ibsen om hungersnøden i Norge under Napoleonskrigen. Diktet skildrer hvordan *barnet* blir den forsonende «agent» for den urett den gamle losen har lidd.

skallerte sangerinnen, fikk jeg et nervøst sammenbrudd- på scenen! Nervøsiteten steg for hver dag, og lite skjønnte jeg hvordan denne intense angsten skulle håndteres. Ingen glede igjen- bare fortvilelse, og redsel for å la de andre i stikken- at jeg ikke klarte å bære min egen rolle en gang! Forvirringen tiltok, og etter tre eller fire forestillinger måtte jeg bryte midt i forestillingsrekken. I all hast ble det hentet inn en stand- in for meg. En venninne som så forestillingen sa at hun syntes det så ut som jeg hadde en dolk mellom skulderbladene. Jeg var avslørt! På ett blunk gikk det opp for meg at jeg så ut for andre slik jeg følte meg inni. Det var ikke noe sted å gjemme seg, og heller ikke fantes det beskyttelse. Jeg utviklet sterk angst, og på mange år forstod jeg ikke hva denne voldsomme redselen for å ha fokus på meg, var symptom på. I stillhet begynte jeg å bearbeide sceneskrekken gjennom å arbeide med andre- å regissere elevene, og det fungerte. Bare ikke jeg selv skulle stå på scenen var jeg hjertens glad. Jeg skiftet skole, og på den nye skolen ble jeg med på morsomme danse- og improvisasjonskurs. Kroppen kjente igjen følelsen av å spille seg ut- bare det var på sparket, og ikke planlagt eller tekstbasert. Så jeg ikke fikk tid til å grue meg. Etter hvert ble det virkelig morsomt å lage disse fellessamlingene og ungene likte oss som drev dem.

Opp gjennom årene har det blitt mange oppsetninger med elever. Jeg er selvfølgelig nervøs på deres vegne, men det går alltid bra. Jeg har funnet tilbake til å være i en sammenheng full av improvisasjon, samhandling, forhandling av makt og moro –for plutselig erkjenner jeg at å leke- det kan jeg. I leken finnes ikke de tunge replikkene, og jeg leker som det er selve livet om å gjøre. For meg har det vært det. Jeg fant ut ved en tilfeldighet at om jeg ikke stod stille, men begynte å tulle og leke med kroppen min, så klarte jeg å skape en slags forestilling om at jeg ikke ville bli så dødsens redd hver gang, men alltid finne en vei ut- og skape noe annet- om det skulle bli uutholdelig.

Jeg har altså brukt en livsreise på å erkjenne at jeg er et nervøst menneske. Jeg er fremdeles redd for å besvime foran publikum og ødelegge opplevelsen deres, men jeg har laget meg strategier - snakker mye og alvorlig til meg selv – for at pulsslagenene ikke skal være på det mest øredøvende akkurat når jeg skal i ilden (Utdrag 3 fra Forskerdagbok).

1.6.2 Kobling fra min livsfortelling til denne oppgaven

Man skal bryte universets stillhet for å skaffe seg betydning. Det er å regne som oppgavens kammertone. Å ikke bety noe - eller ikke ha verdi - er nettopp så skamfullt, at vi strekker oss langt for å oppnå betydning. Min livsreise viser til rene forstrekkelser i form av affekter, sterk nervøsitet og angst, men også til kraft, opposisjon og vilje til å bryte med den undergangsfølelse som passivitet og resignasjon kan skape.

Masteroppgaven handler derfor om å åpne opp for erkjennelsen og nødvendigheten av å være annerledes seg selv for hver intra-agering. Man består av uendelige potensielle versjoner av seg selv. For det er slik jeg overlever og lever - å bli til meg selv i alle mulige varianter. Dermed skapes verden som betydningsfull - og tilværelsen innrømmer meg agens og berettigelse. Så gjelder det å undersøke om lekens narrative rom skaper relevans - ikke bare for meg - men også for elevene.

1.7 Struktur på oppgaven

Denne oppgaven følger i hovedsak en tradisjonell struktur, der innledningen redegjør for oppgavens bakgrunn; kontekst, relevans og hensikt. Problemstillingen og tidligere forskning i kap.2 utgjør et viktig springbrett ut i kap.3, teorikapittelet. De innledende kapitlene bringer med seg frampek om metodologiske elementer som lek og intra-agering fram til kapittel 4 Metodologi. Deretter følger analysene av mine workshoper i kapittel 5 - først en dramaturgisk, og deretter en diffraktiv og artografisk analyse. Jeg drøfter gjennom kapittelet, og resultatene fra analysene blir samlet og presentert konsentrert i kapittel 6 Resultater. Oppgavens siste kapittel 7, drøfter, oppsummerer og konkluderer oppgavens problemstilling.

1.7.1 Å være i lekens rom

Jeg liker å leke - også når jeg skriver. Min skrivestil kan sies å være impresjonistisk, hvor formålet er å hensette leseren i de tilstander og rom jeg skriver om. Oppgaven veksler mellom lekenhet og analyse, for tidvis prøver jeg å kommunisere nærhet med leseren i den forstand at vi er på stedet mens jeg skriver og du leser. Jeg håper ikke det forstyrrer din leseopplevelse, men utvider den. Jeg ser også denne oppgaven som et leketøy, eller overgangssymbol, som bringer oss fra en virkelighet til en annen. Den blir en med- eller motspiller, for noe kaster den tilbake; enten du er en lekende eller analytisk leser.

Jeg har ført Forskningsdagbok gjennom hele masterstudiet, og disse refleksjonene fungerer som auto-etnografiske bidrag.

Jeg har nå presentert mitt faglige og personlige utgangspunkt, hensikt og relevans med denne oppgaven, og tar leseren med inn i kapittel 2 Forskningsoversikten, hvor vi skal se hvordan teori og praksis kan utgjøre en onto-epistemologisk grunnmur for denne oppgaven.

Kapittel 2 Forskningsoversikt

Forskningsoversikten inneholder tre korte presentasjoner fra forskning som andre har gjort innenfor studiens sentrale områder:

1. Studier som undersøker estetisk tilnærming til læring
2. Lekforskning
3. Ungdomsforskning og unge menneskers iscenesettelse av seg selv

2.1 Studier som undersøker estetisk tilnærming til læring

Det finnes en god del forskning på iscenesettende og dramaturgisk undervisning. Jeg bygger denne oppgaven på forskning av sansedidaktiske og lekende forskningsdesign. Lekende didaktikk i ungdomsskolen er ikke så utbredt, antagelig fordi dramafaget ikke eksisterer som eget fag i grunnskolen. Etter valgfagenes inntog i perioden 2012-2013⁴ åpnet det seg opp en mulighet for å ha valgfaget *Sal og scene* på en del ungdomsskoler i Norge. Motivasjonen til opprettelsen av valgfag kom som et resultat av rapporter om at ungdommen kjedet seg og trengte gnist, glede og variasjon (Meld. St. nr.22, 2011).

Det finnes forskning rundt dramaturgiske prosesser i klasserommet, hvor elementer fra drama- og teaterfaget med hell kan overføres til å gjelde didaktiske forløp. Min oppgave vektlegger en dramaturgisk- didaktisk kontekst og henter inspirasjon fra A.L. Østern, (2014), T.P. Østern., Dahl, Strømme, Petersen, A.L. Østern og Selander (2019). Oppgaven bygger også på den forskning Anttila (2003) og Hovik (2005, 2011) viser til i sine artikler om lek og dramaturgi. Jeg har støttet fagstoffet- især analysen – på A.L. Østern (2014), som har skrevet oversiktlig og med overføringsverdi om lærerens muligheter til å se dramaturgisk på sin rolle og undervisning. Kunstbaserte forskere som Anttila og Stavik-Karlsen (2014) gir verdifulle forskningsbidrag inn i denne oppgaven, i det som omtales som deltakende og autentiske kunstmøter, med referanse til Bubers personlige og autentiske læreropdrag.

Performative inquiry er en kunstbasert og deltakende forskningsmetodologi der multimodale impulser og materialer fungerer performativt. Det vil si at kunnskapen som produseres gjøres og materialiseres parallelt med at den skapes. Fels (2015) er en betydelig forsker innenfor denne forskningsmetodologien, og oppgaven inspireres av hennes tenkning. Oppgaven henter også forskning fra hennes kollegaer; de kanadiske professorene Belliveau, og Wardrop, samt

⁴ <https://forskning.no/partner-nova-skole-og-utdanning/valgfag-motiverer-elevene/506882>

Kuby fra University of Missouri, som alle skriver praksisnære artikler om performativ og kunstbasert tilnærming i utdanningskontekst.

Drotner (1991) drøfter ungdommens forhold til estetikk. Hun beskriver hvordan forestillinger om barndommens tap tas opp igjen som symboler, og hvordan ungdom forsøker å vitalisere spennet mellom to virkeligheter. Dette er i stil med magisk realisme, der ungdom gjennom estetikk spiller på, iscenesetter og leker (eksperimenterer) med sorgen over den tapte virkelighet inn den nye verden. Drotner beskriver ungdommens bevegelse fra barndom til voksen virkelighet som en fram og tilbake- bevegelse. Dette ligner på Gadammers definisjon av lek, og Winnicotts beskrivelse av spebarnets utviding av trygghetssirkelen- et forsøk på å løsrive seg som subjekt fra symbiosen med moren/objektet. De estetiske uttrykkene og leken kan sees som rituelle sanse-overganger og pendling fra den ene verden til den andre.

2.2 Studier som undersøker leken

Studien tar i bruk lek og improvisasjon som metoder. Hovik (2005) (2008), Aagard(2013) og Anttila (2003) bidrar med forskning rundt lekens betydning, spesielt for yngre barn og barnehage, men deres tilnærming lar seg omsette til forhold for hva lekende didaktikk kan bety for elever i ungdomsskolen. Både Hovik og Drotners tenkning rundt lek og estetikk bygger på Winnicotts forskning, og jeg bruker også hans begrep *The potencial space* som et omdreiningspunkt for lekens psykologiske funksjon (Winnicott, 2003).

Ellers henter jeg meningsgrunnlag fra lekforskere som Gadamer. Han framstiller leken som en hendelse preget av ontologisk forståelse, og beskriver nettopp hvordan leken er subjektet, og leker med oss- ikke vi med den. Gadamer skriver om kunstens lek.

Empirien er hentet fra en ungdomsskolekontekst. Studien tar derfor i bruk Schechners lek-teorier om at mennesker leker i alle aldersfaser. Jeg refererer til hans store introduksjonsverk over lek- og spillpraksiser *An introduction to play* (Schechner 2002) hvor Schechner refererer til de grenseoverskridelser og risiki som leken bringer med seg - noe som treffer inn oppgavens målgruppe: ungdommen.

2.3 Studier som undersøker unge menneskers iscenesettelse av seg selv

Forskere som Drotner, K. N. Knudsen og Nordahl har ungdom som målgruppe. Drotner drøfter spennet mellom fantasi som en indre, individuell billedverden, og den

selvframstillende estetiske produksjon. Kreativitet er betegnelsen for den prosessen det er å forbinde den indre og billedlige fantasivirkeligheten med den ytre- formet i estetiske uttrykk. Hun hevder at ungdomsalderen er på topp i sitt estetiske potensiale. Dette krysser seg i de kjerneaktiviteter som innebærer å se seg atskilt fra foreldrene- noe vi kan betegne som den andre individuering (Drotner 1991). Drotners forskning om ungdoms behov for og bruk av estetiske uttrykk. Jeg tar han med i forskningsoversikten for å kunne komme tilbake til den brytning jeg mener Knudsens digitale perspektiv representerer for min oppgave- som en motsats til den tilstedeværende kroppens tredimensjonalitet.

A.L. Østern (2014) og T.P. Østern og Strømme (2014) bidrar med viktig forskning for oppgavens didaktiske undersøkelser av hvilke funksjoner estetisk danning kan ha, for å restrukturere og etablere ny kunnskapsbygging og mening om sin eksistens.

Sårbarhet og kropp utgjør et gjennomgangstema i oppgaven, ikke bare for elever, men også for læreren. Studien henter meningsinnhold fra Stavik-Karlsens artikler (2013) (2014) om å erkjenne lærerkroppen som sårbar, men hvor også sårbarheten utgjør en potensiell ressurs for påkobling.

2.4 Kritisk forskningsteori- et posthumanistisk perspektiv

Vår tid kan sies å være posthumanistisk; vi forlater menneskets superioritet, og skjeler over til posthumanistisk vitenskapsteori, som anerkjenner materialitetenes jevnbyrdighet og deres relasjon - benevnt som agentisk realisme. Oppgaven bruker Barads artikkel *How matter comes to matter* (2003) som referanse til en analytisk optikk studien gjennomstråles av. De teoretiske og analytiske delene av studien henter og låner begreper og modeller fra Lenz Taguchis bok *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent* (2012), og viser til den onto-epistemologiske teorien, der undervisningspraksiser anses som en sammenflettet enhet av aktive agenter.

2.4.1 Autoetnografisk forskning med innslag fra forskerdagbok.

Anttila (2003) tar utgangspunkt i Freires begreper, og hun undersøker - med bevegelse og dans som metodologi og metoder - hvordan hun best skal skape dialog med elevene i klassene. Jeg gjør som Anttila; velger å lese med kritisk teori de praksisfortellinger som eksisterer rett foran øynene våre - hver dag på skolen. Anttila veksler elegant mellom teori, praksis og personlige bidrag. Hennes sammenflettede tekster har sømløse overganger mellom

tekst-stykker basert på teori og tekst fra hennes dansepraksis. Det tredje nivået fungerer som en personlig logg, som danser mellom de to: teori og praksis, og binder dem naturlig sammen. Jeg prøver å flette min Forskerdagbok inn i teksten som et autoetnografisk forskningsnivå (se avsnitt 4.3).

2.5 Orkestrering av form

Gjennom å bruke estetiske, kroppslige, affektive og elevaktive tilnærminger har jeg i denne studien kommet i nær kontakt med elevenes nervøsitetsmestring, deres vilje til lederskap og ikke minst en hel del kreative uttrykk. Mine undersøkelser er preget av en sanse-didaktisk tilnærming til læring, og jeg støtter meg derfor til Hoviks forskning rundt lek som dramaturgisk form- bygget på Winnicotts teori om the potential space (Hovik 2008).

Drotners tenkning rundt ungdoms behov for estetisk kunnskapsproduksjon bygger også på Winnicott og elevers behov for «*At skabe sig selv*» (Drotner 1991). Effektene av; å vokse, relatere seg og lære/være, vil i et sanse- didaktisk undervisningsdesign synes som multimodale bevisstgjørings- og læringsprosesser. «Multimodalitet forstår vi ... mer som en flyt- en orkestrering av ulike performative ressurser for å skape form... (T.P. Østern, Selander & A.L. Østern, 2019, s. 61).

Kroppslig læring innbefatter all type læring, siden det er kroppen, inkludert vårt kognitive apparat som er selve portalen til erkjennelsen. Forskningsoversikten befatter seg også med lekende, iscenesettende (dramaturgisk), og performativ tilnærming til meningsskaping. Dette impliserer en tro på mennesket som multimodalt.

Kapittel 3 Teoretiske perspektiver

For å belyse og analysere empirien i denne oppgaven, bruker jeg ulike teoretiske linser. Disse linsene omfatter et vitenskapsteoretisk ståsted, en kritisk pedagogisk teori, performativ teori knyttet til kunstbasert forskning, og fagteori fra teatervitenskapen gjennom dramaturgisk tenkning. I tillegg bruker jeg filosofisk tenkning knyttet til lek og lekens betydning. Jeg presenterer i det følgende disse teoriene kortfattet, og sammenfatter hvordan disse kan vitalisere kunstoffagdidaktisk tenkning knyttet til denne oppgavens tema.

3.1 Agentisk realisme

Agentisk realisme som vitenskapsteori er en retning innenfor posthumanismen. Jeg vil i det videre ta for meg sentrale begreper innenfor agentisk realisme. Alle vitenskapsteorier forholder seg til ontologiske spørsmål som sannheten om makt, dominans, kunnskapssyn, ubevisste virkelighetssyn- om objektivitet og subjektivitet, samt til kunnskapssyn (epistemologi). Posthumanistisk vitenskapsteori plasserer seg sent på tidsaksen og navnet betyr «etter humanismen». Dette bygger på tanken om at mennesket ikke lenger står øverst, men tar form som materialitet- på linje med alle andre materialiteter. Det maskinelle og «døde» har også iboende agens og kan tale for seg. En retning innenfor posthumanisme kaller Barad (2003; 2007) for agentisk realisme. Barad innehar selve eierskapet til agentisk realisme, men hun er som kvantefysiker inspirert av dansken Niels Bohr.

3.1.2 *Onto-epistemologi*

For å forklare sentrale begreper, låner jeg både Barads egne definisjoner, men også Lenz Taguchis omsetninger av Barad som en slags instant (ferdig-til-bruk)-oppskrift for pedagogiske praksiser. Posthumanisme dekonstruerer et metafysisk syn på vår eksistens der ingen er over eller under, men hvor vi sidestiller menneskelig materialitet med andre fysiske og diskursive materialiteter. Lenz Taguchi skriver:

...ett tänkande som intresserar sig för på vilket sätt vårt kunnskapsskapande är en del i vårt materiella varande. Barad kallar detta för onto-epistemologi (Lenz Taguchi, 2012, s.13-14).

Med dette begrepet viser Barad til en betinget gjensidighet mellom væren som ontologi og hvordan kunnskap skapes som epistemologi. Tenkningen er ikke sentrert rundt kausale strukturer, men opererer i mer sykliske former der hendelser (fenomener) åpner og lukker for potensialiteter. Vitenskapstradisjonen innrømmer verden kvaliteter langt utover det humane.

Agentisk realisme definerer seg som både ontologisk og epistemologisk teori. Et onto-epistemologisk syn på kunnskap vil si at *onto* ikke betyr væren, men mer en tilblivelse – en bliven. Agentisk realisme er en teori som tenker at all væren er relasjonell og i bevegelse. Det er derfor ikke mulig å gjenta en hendelse og tenke at man kan kopiere dens karakter. Verden er alltid i tilblivelse - som verdensrommets ekspansjon, der all materie, formasjon og relasjon beveger seg i potensielle eksistenser. Ergo defineres ikke epistemologisk kunnskap som hva vi vet om verden, men *hvordan* kunnskap om vår eksistens produseres. Vår viten er relasjonell og beveger seg, og *hva* produksjon av viten skaper, blir mer interessant enn å fastholde den «gamle» viten gjennom språklige representasjoner. Da står vi også fare for å konservere uproduktive og etisk utfordrende maktstrukturer. Barad formulerer dette slik:

This taken-for-granted ontological gap generates questions of the accuracy of representations. For example, does scientific knowledge accurately represent an independently existing reality? Does language accurately represent its referent? Does a given political representative, legal counsel, or piece of legislation accurately represent the interests of the people allegedly represented? (Barad, 2003, s.4).

3.1.3 Intra-aksjoner

Barad bruker begreper fra den fysiske verden, og mener at materialiteter allerede finnes, og at de er sammenflettet på ulike måter. Hun benevner slike sammenflettinger av materialiteter som intra-aksjoner. A.L. Østern og Moxness beskriver noen av Barads sentrale begreper:

Intra-aksjon er en neologisme Barad har skapt om relasjon mellom mer enn det menneskelige. Hun kaller dette ‘entanglement’, eller sammenfletting av materie og menneske. Mennesket ses som menneskelig materie. Intra-aksjon betyr at ulike agenter fra natur og kultur samhandler og samkonstituerer hverandre (A.L. Østern & Moxness, 2017 s.25).

Til forskjell fra inter-aksjon der de involverte er i et mer avgrenset subjekt - objektforhold, refererer *intra*-aksjon til den påvirkning alle involverte agenter er utsatt for, men hvor det ikke er mulig å se hvor grensene mellom agentene går - de er sammenflettet på måte hvor vi bare kan finne ut hva denne sammenflettingen skaper av muligheter. Barad hevder:

The notion of intra-action (in contrast to the usual “interaction,” which presumes the prior existence of independent entities/relata) represents a profound conceptual shift. It is through specific agential intra-actions that the boundaries and properties of the

“components” of phenomena become determinate and that particular embodied concepts become meaningful” (Barad, 2003, s.15).

Oversatt til skoleverdenen betyr begrepet intra-aksjon at læreren allerede er sammenflettet med sine elever. Det gjelder å finne ut hva slike forbindelser skaper av kunnskap og viten, og ikke minst hvilken betydning denne materialiseringen kan og bør tillegges i skoleverdenen.

3.1.4 *Potensialiteter*

Teorien agentisk realisme er opptatt av hvilke muligheter, åpninger, forskjeller og tilblivelser som oppstår i kollisjoner og sammenstøt mellom ulike materialiteter. Lenz Taguchi hevder:

Potensialitet.....betecknar möjligheter som sträcker sig utanför vad vi annars brukar kalla iboende potensialitet, dvs. den kropp, den mentalitet och den genetiska utgångspunkt som man tidigare tillskrivit den mänskliga kroppen i biologin och psykologin (Lenz Taguchi, 2102, s. 26).

3.1.5 *Agentisk kutt og agens*

Relasjoner mellom materialiteter er å betrakte som sammenflettede intra-aksjoner. Lenz Taguchi hevder:

Intra-aksjoner föregår alltså det vi kan identifiera som mänskliga eller icke mänskliga agenter (fenomen). Dessa agenter framträder för oss när vi gör ett agentisk snitt (agential cut) i det pågåendet flödet av intra-aktiviteter som uopphörligen pågår. Därmed er distinktionen mellan subjekt och objekt upplöst och vi studerar i stället intra-aksjonerna och hur fenomen har samkonstituerats (Lenz Taguchi, 2012, s.25).

A.L. Østern & Moxness følger opp Barads begrep *agentisk kutt* med å illustrere ut i fra en affektiv tilnærming:

Lærerens affekt, ens egne minner, nervøsitet osv. er sterke performative agenter som får gjenklang hos elevene. Da kan forskeren foreta et agentisk kutt, et stopp-punkt som fryses og studeres nærmere. Som menneskelig subjekt intra-agerer jeg med ulike materialiteter rundt meg (A.L. Østern & Moxness, 2017).

Oppgaven vil vise til slike kutt i kapittel 5.

Agens er et begrep med noe ulike betydninger. ”Agens handlar om att få saker att hända, vilket alltså här gäller alla former av kroppar och materialiteter” (Lenz Taguchi, 2012, s.23).

Det gjelder å finne ut hvilke materielle forbindelser som virker på hverandre -hva slags interferens eller betydning som oppstår ut fra sammenstøtene mellom de ulike agentiske materialitetene. Når vi foretar et agentisk kutt, et stopp-punkt som fryses og studeres nærmere, forsker vi på ulike performative agenter. Performative agenter er en materialitet som blir tillagt agens. «Alla ingående performativa agenter eller kroppar blir til på nytt i varje intra-aksjon, varje samhandling eller möte» (Lenz Taguchi, 2012, s.54).

3.1.6 Diffraksjon

Diffraksjon kan defineres som «bøyningsfenomener ved forplantning av bølger» (snl.no). Begrepet brukes også for den spredningen av formasjoner og retning som oppstår når bølger støter mot en trang passasje, og endrer sine bevegelser. Når man tenker innenfor det agentiske realistiske perspektivet, kan vi oppdage og oppleve materialitetenes sammenstøt gjennom ulike brytnings- (diffraktive) linser, der lyset brytes ulikt optisk, og avgir ulike mønstre og skyggeeffekter ettersom hvilken linse, filter eller prisme vi bruker som brytningsobjektiv. Det vil skapes bevegelser, mønstre og ulike typer mening og betydning - avhengig av hvem som ser og hva slags materialitet vi ser gjennom eller med. Min artografiske identitet er også et diffraktivt objektiv der effekten av brytningen forskyver kunnskapsproduksjonen - ut i fra om det er didaktikeren, kunstneren eller forskeren som ser.

3.2. Freires kritiske pedagogikk

Freires filosofiske tese sier at:

Undertrykkeren (les; læreren) blir gitt en gave, i det de undertrykte (les; elevene) gjennom revolusjonen gir undertrykkeren muligheten til å få sitt menneskeverd tilbake (Freire 1999, s.39).

Dette høres kanskje pompøst ut, men denne utligningen av maktbruk kan sees som en forløper til dialogisk turtaking, der kunnskapsveier produseres og hvor elev og lærer sidestilles og er sammen om skolemandatet. Det forutsetter at vi må se og oppleve oss som agenter i en ikke-hierarkisk struktur. Freire var en brasiliansk revolusjonær pedagog, og forfatter av boka *De undertryktes pedagogikk* (Freire, 1968). Freire tilhører tradisjonen for kritisk vitenskapsteori, og hans hovedtese lyder: «Den store menneskelige og historiske oppgave for de undertrykte er å frigjøre seg selv og sine undertrykkere» (Freire, 1999, s.25). Når skolen representeres som en hierarkisk strukturert utdanningsinstitusjon, og elevene må sies å befinne seg på nederste nivå, kan det forsvares å betegne skoleelever som en undertrykt gruppe. Freire er opptatt av

refleksjonen, bevisstgjøringen og dialogen som de undertryktes verktøy for frigjøring fra rollen, og som skaper myndiggjøring av selvet. Det er viktig å ta med hvilken transformasjon frigjøringen fra undertrykkelsen gir selve undertrykkeren (les; læreren). Freire skriver:

Oppløsningen og omformingen av den vold undertrykkelsen utgjør transformeres som regel av en like voldsom kjærlighetshandling da de undertrykte i revolusjonen gir undertrykkerne menneskeverdigheten tilbake (Freire, 1999, s.39).

Selv om Freire utviklet sin pedagogikk ut i fra mer ytre dramatiske livsbetingelser enn mange vestlige skoleelever oppdager i dag, er dobbeltheten i mennesket helt vesentlig å forstå i anstrengelsene for uavhengighet. Freire hevder:

De undertrykte som objekter, som *ting*, har ingen annen mening med livet enn den deres undertrykkere forordner for dem- gjennom systemer av manipulasjon og tvang.
// Så lenge som dobbeltheten hos dem (les: elevene) vedvarer, er de undertrykte uvillige til å yte motstand og mangler fullstendig tro på seg selv (Freire, 1999, s.49).

Dette gjelder også for dagens elever. Oppgaven leter etter åpninger for å myndiggjøre ungdomsskoleelever, og låner Freires begreper *bevisstgjøring*, *myndiggjøring* og *dialog* i lesing med kritisk teori.

3.3 Performativ teori i kunstbasert forskning

Kunsten og pedagogikken har begge møtet, medieringen og formidling som sitt hovedanliggende. Møtet inngir forventninger om at det skal skapes noe. Buber beskriver møteerfaringen, som «et performativt mulighetsrom der kunst kan frambringe noe av det som ligger i Nietzsches ord om “filosofi som et hammerslag” og treffe som et hammerslag, både erkjennelses- og følelsesmessig» (Aure, 2013, s.14).

3.3.1 Performativ undersøkelse

«Leken er ikke indeni // Den er heller ikke udenfor. For at kontrollere det, der er utenfor, er man nødt til å gjøre noget, ikke bare tenke eller ønske, og *det tager tid til at gøre noget*. At lege er at gjøre noget» (Winnicott, 2002, s.77).

Performativ metodologi tillater at vi undersøker mens vi handler og gjør- noe vi gjøre gjennom lekl. Et performativt perspektiv lar materialiteten bli talende i relasjon og i prosesser

med aktører og tilskuere. I drøftingen skal jeg komme tilbake til hvorvidt oppgaven finner noe svar på om skolen som kausal instans kan komme kunstfagdidaktiske hensyn i møte.

Fels hevder at performativ undersøkelse er en måte å forske på – en invitasjon til å være lys våken overfor stop-moments som oppstår når vi er i fart, flyt og i aksjon. Som deltakende forsker, er vi sammen om å drive oss fremover.

Fels beskrivelse av performativ forskning er basert på Waldrops metodologiske landskap. Hun beskriver det som komplekse kjedereaksjoner av økologiske tilblivelser og muligheter:

Complexity theory proposes that any minute change in any dynamic system has a generative impact on a multiplicity of inter-related locations and relationships. Who would have anticipated that a typhoon would have been the result of a butterfly's presence in a distant land? (Fels, 2008, s. 76).

Per/form/ance

Fels går via en etymologisk utledning av ordet Per|form|ance, hvor hun viser til at ordets (struktur) *form*, sammen med *ance* (som i *dance*) betyr aksjon. Sammenbundet med prefixet *per*, som betyr gjennom og viser til meningen av ordet ved siden av (*form*), finner Fels ut at *performance* betyr 'gjennom form kommer vi til aksjon' (handling). Hun legger til at '*per*' også betyr gjennom ødeleggelse av. Hun hevder at vi kan lese *performance* som 'at gjennom ødeleggelse av form vil vi også komme til aksjon' (2004, s.80). Innenfor et performativt undersøkelsesperspektiv kan forskeren komme til å måtte forlate og destruere gamle og ubrukelige læringsmodeller. Performativ teori er holistisk og utelukker ingen modalitet- vi er sammensatte og multimodale. Fels skriver om performativ undersøkelse:

Performative inquiry is a (re)search vehicle that embraces performance in creative action and interaction as a space-action of learning and exploration. Its tools of inquiry are our bodies, our minds, our imaginations, our experiences, our feelings, our memories, our biases, our judgments and prejudgments, our hopes and our desires — simply, our very being, becoming (Fels, 1999, s. 30).

3.4 Dramaturgisk tenkning som fagteori

«Kunstens måte å skape kunnskap på må belyses og verdsettes tydeligere i pedagogisk og didaktisk tenkning» (A.L. Østern, 2014, s.9).

3.4.1 Dramaturgiske modeller

Både skolen og teaterets oppgave er å vekke til kulturer av tilstedeværelse og mening. Den dramaturgiske modelltenkningen denne oppgaven støtter seg på, hentes fra A.L. Østern (2014) (2019), og Hoviks beskrivelser av lek som estetisk form og dramaturgisk veiviser (2005; 2011).

A.L. Østern beskriver ulike dramaturgiske modeller til didaktisk bruk - både som planleggingsverktøy og som analytisk redskap. Den vanligste dramaturgiske modellen elever kjenner til, er den lineære klassiske, dramatiske modellen- med sitt opphav i antikkens greske dramaer. Tilskueren/leseren blir via et anslag⁵ og med eksposisjonens presentasjon av *hvor, når, hvem og hva* ført inn i handlingen. Tiden er en lineær akse, og handlingsforløpet rulles ut, bygges opp til et klimaks eller vending, for deretter å avslutte eller oppsummere. Selv om elevene har referanse til denne dramatiske og lineære formen, skal jeg vise til undervisningsdesign som heller mot en montasjedramaturgisk form.

A.L. Østern skriver:

Teateret i nyere og moderne tid tar i bruk ulike typer montasjemodeller, som henspiller på montasje av ulike fiksjonslag i en forestilling // der tilskueren flyttes fra det ene fiksjonsuniverset til det andre// . Kjølnér og Szatkowski (1991) nevner to utviklinger av montasjemodellen: montasje i episk teater og simultan-teatermontasje. Dessuten foreslår de en metafiktiv dramaturgi, som er et spill mellom ulike modeller» (A.L. Østern, 2014, s.49).

Dramaturgi handler om å komponere. Til hjelp i en dramaturgisk komposisjon, bestående av hoveddeler som planlegging, gjennomføring og avslutning/videreføring, har vi for hånden en dramaturgisk verktøykasse med ulike elementer som; anslag, eksposisjon, handlingsutvikling, vendepunkt eller høydepunkt (katarsis), rytme, variasjon, timing og fremover- og tilbakepek (A.L. Østern, 2012, s.40-41). I kapittel 6 Resultater, vil jeg vise hvordan mine workshoper plasserer seg i en dramaturgisk modelltabell - hvilken dramaturgisk tenkning som finnes og understøtter oppgavens workshoper (se tabell 3).

⁵ Anslag er en måte å starte opp på, som skal vekke interesse eller gi retning - finne en kammertone.

3.5 Lekens betydning under filosofisk belysning

3.5.1 Lekens grenseoverskridelser og risiko

Jeg presenterer tre lekperspektiver som kan belyse ungdomsskoleelevers forhold til lek. Det ene er det grenseoverskridende og risikable, representert ved den amerikanske lekforskeren Schechner. Det andre perspektivet er lek som portal for selvframstilling, representert ved Gadamer. Det tredje perspektivet tar utgangspunkt i Winnicotts *the potencial space*, som et rom for muligheter, kreativitet og grunnlag for den menneskelige væren (Winnicott, 2003, s.13). Vi starter med Schechner.

Ungdomsskole-elevers lek synes ikke like godt som småbarns - og barneskoleelevers lek. I ungdomsskolen vil man i større grad holde leken skjult. Det kan synes som ungdom vil bli sett og samtidig ikke sett. Barndommens lek er ikke opptatt av tilskueren i særlig grad. Ungdommen har økt bevissthet på om noen ser at de leker, og de vil i sterkere grad skjule lekaktiviteter, da de oftere opptrer som risikabel atferd og grenseoverskridende aktiviteter. Schechner er kjent for å analysere menneskets ulike former for lek og spill. Han beskriver for eksempel en form for lek som kalles Deep Play, definert først av den britiske filosofen Bentham (1748-1832). Schechner forklarer at Deep play er en spill- eller lekform der leken tar så alvorlige vendinger at det kan stå om livet. Det finnes mange samtidige spill, - sport og lekformer der det å utsette seg fysisk og psykisk for risiko, - hvor døden kan være det endelige resultatet - er forlokkende for ungdomsgenerasjonen. Dark Play er en beslektet lek- og spillform hvor bare den ene deltakeren vet at den spiller, eller at det ligger i kortene at man «leker med ilden». Former for 'dark play' inneholder elementer av risiko, hell, fantasi, vågemot, oppfinnelser og bedrag. «Dark Play subverts order, dissolves frames and breaks its own rules, so much so that the playing itself is in danger of being destroyed // its agenda is always hidden» (Schechner, 2002, s.119). Forbudt lek er fristende for en del ungdomsskoleelever, hvor poenget kan være å holde leken skjult. I likhet med Schechner understreker også Hovik maktdiskursen: «Med utgangspunkt i en maktkritisk holdning til både pedagogisk velvilje og forskningsblindhet ønsker jeg å stille spørsmålet: Hvilken rolle spiller barns lek og kunstneres skapende arbeid i møtet med samfunnets overvåkende og kontrollerende strukturer?» (Hovik, 2011, s.66). Nettopp fordi ungdom vet hva voksne vil at de skal leke, kan selve spillet være å ikke leke trygt og pedagogisk riktig. Schechner refererer til skolen som en arena der de voksnes autoritetsøyne stirrer ned på elevene, og hvor elevene finner veier utenom regler, for å unngå de voksnes blikk. Han sier at noen elever vokser opp og blir spioner, politi, terrorister, militære, svindlere og bedragere- alle med fornuftige

grunner for å skape former for 'dark play' (Schechner, 2002, s.121). Jeg har stadig elever som i fullt alvor sier de har lyst til å bli gangstere. Tangeringen mot risikosport, mot uvørenhet, spenning og 'dark play' fyller svært sterke behov og drifter - eksempler på at lekens vesen er grenseoverskridende.

3.5.2 *Lekens alvor*

Det andre filosofiske perspektivet er lekens vesen som medial portal for selvframstilling, og dermed en ontologisk forståelse av selvet. Den tyske filosofen Gadamer prøver å komme til forståelse av lek og spill som noe formålsløs og uanstrengt. Han karakteriserer leken som en fram- og- tilbake bevegelse. «Den (leken) smetter alltid unna enhver rasjonell analyse, og kludrer til ethvert forsøk på å bestemme sannheten vitenskapelig» (Steinsholt, 2010, s.106).

Gadamer sier:

Spillet er bare et spill, det er ikke alvor. Spillet har en egen vesensrelasjon til alvoret; Ikke bare at alvoret utgjør spillets *formål*, men at spillet skjer for avslapningens skyld / / Viktigere er imidlertid at spillet rommer et eget alvor som nærmest må betegnes som hellig. (Gadamer, 2010, s.132).

Lek og spill har kontraindiserende relasjon til avslapning og alvor. Spill er ikke alvor, men spillet blir ødelagt om spilleren ikke tar spillet på alvor. Å forstå et slikt dobbelt forhold er nesten som å ha fokus på to motsatte og parallelle fenomener samtidig- som å se etter bølger og partikler samtidig (som i Barads og Bohrs terminologi). Kan vi se lekens morskap samtidig som vi tar den på alvor? Ligger det det viktigste forholdet mellom leken og den lekende i menneskets behov for å fremstille og forstå seg selv? Det er interessant å tenke at lek i ungdomsskolen knyttes opp til risiko, grenseoverskridelse og selvframstilling. I lek står man fritt til å ta valg mens du er i spillet, noe som innebærer risiko- det kan gå bra eller dårlig – for, «vi kan bare leke med alvorlig mente muligheter» (Gadamer, 2010, s.137).

Gadamer (2010) forfekter videre at lekens vesen overskrider kunsten, og således troner aller øverst - som gåtefullt og kraftfullt potensiale i oss. Vi griper etter det, men med en gang vi skal holde forestillingen om lek og forståelse fast, glipper taket, og vi er *i* fenomenene mer enn vi kan metatenke rundt dem.

Hendelser som danner oss - som åpen og uviss erfaring vi ikke kan planlegge for, lar seg ikke dirigere og predikere. Intensjonalitet finnes ikke -lekere må bare la seg føre. Lek kan altså forstås både som avslapning, spenning, risiko og som en alvorlig hendelse som bare skjer, og

som gjør noe med oss. Leken er ikke bare til glede og inspirasjon- den stiller strenge krav til lekeren, og kan være nådeløs i sin suverenitet, jf. ordtaket «Skal du være med på leken, får du tåle steken».

3.5.3 *Leken som et asylum*

Steinsholt (2010) refererer til Gadammers tenkning om lek som noe som er mellom det fortrolige og fremmede. Aagaard skriver om det Winnicott omtaler som *The potential space* - hvordan lekforskere forholder seg til Winnicotts teori om lekens rom som viktige psykologiske overgangsrom mellom det trygge og risikable. Aagaard skriver:

Det potensielle rom er et *hvilested* fra den kontinuerlige aktiviteten det er å holde den indre og den ytre verden fra hverandre men likevel i kontakt. En viktig egenskap ved dette stedet er at det er fritt, det er “not challenged”, det er ingen krav til dette stedet utover at det skal være et hvilested (Winnicott, 1971, s. 17). Schechner hevder at barnet skaper dette nøytrale stedet med sine leker og favoritt-ting, og hvor en opplevd ubalanse eller frustrasjon får plass i den ytre verden. (Aagaard, 2013, s.61).

3.6 Teorier om affekt

Jeg ønsker å undersøke lærerens affektive tilgang som en ressurs i undervisningssituasjoner. Hovik hevder ifølge Massumi at:

affekt er kroppslige autonome intensiteter som befinner seg under vår bevissthetsterskel, utenfor vår bevisste meningsstyrte selv. Affektene er nærmest refleks-aktige og automatiske i sin funksjon og virker uavhengig betydning, bevissthet, funksjon og subjektive følelser (Hovik, 2014, s.6).

A.L. Østern og Moxness konkluderer i sin artikkel om sirkuslæreren: «Det er et betydelig funn i denne studien å kunne peke på at sirkuskunstlæreren går rundt med affekter før og etter undervisningen, hele døgnet» (A.L. Østern & Moxness, 2017, s.19). Dette kjenner mange lærere seg igjen i. T.P. Østern og Engelsrud, (2014) kalles disse affektene kroppsstemninger, og understreker lærerens sårbarhet.

A.L Østern og Moxness skriver om affekt brukt hos Deleuze og Guattari, som noe som er mellom det ubevisste og bevisste - noe som oppstår på terskelen til tenkning. «Affekt er ikke følelser, men kan forstås som intensitet, en form for energi uten intensjon» (A.L. Østern & Moxness, 2017, s.10). Massumi skriver at intensitet er ikke-lineære prosesser, og kvalifiserer

til å være en følelsesmessig tilstand av spenning. Tilstanden er fylt med vibrerende bevegelse som gir resonans, og eventuelt kan virke forstyrrende (Massumi, 1995, s.5). Han konkluderer med at affekt og følelser er to helt forskjellige begreper, basert på to ulike spor og innganger i vårt kroppslige materiale. Språk og ord kan enten forsterke og gi resonans til effekten av følelsers eierskap, eller forstyrre den affektive inngangen til det kroppslige, fordi det er en autonom reaksjon hvor det ikke knyttes eierskap og subjektivitet til bilder og hendelser (Massumi, 1995, s.10).

3.7 De teoretiske perspektivene som vitaliserende elementer i kunstfagdidaktisk tenkning

Alle teoriene presentert i kapittel 3 tar utgangspunkt i det kroppslige og sanselige- det estetiske og det performative uttrykket, og kan anses som vitaliserende for kunstfagdidaktisk forskning.

Frihet til kritikk: Freires kritiske teori er ikke uttalt kroppslig eller estetisk, men Freire eter etter dialogen, og påpeker åpningene og mulighetene som for eksempel aktivering av refleksjon. Dette samsvarer med den kunstbaserte forskningstradisjonens syn på mennesket som fritt, potensielt og reflekterende.

Teori og praksis: Anttila skriver at Freire vil forbinde teori og praksis i møtet med den omkringliggende virkeligheten. Utdanning må være basert på barns behov, interesser og tidligere livserfaringer, på nysgjerrighet, følelser og vilje (Anttila, 2003, s.24).

Vitenskapsteoretiske perspektiver som agentisk realisme og kritisk teori har begge vitaliserende elementer for kunstpedagogisk tenkning i motivet om å utligne konserverende maktstrukturer, og heller problematisere den binære subjekt-objektrelasjonen. De henter støtte hos hverandre i det at de forholder seg til kunnskap gjennom relasjonelle forbindelser, og viser til brobygging mellom to tradisjonelt atskilte områder teori og praksis.

Representasjon: Teorien agentisk realisme er også sprunget ut fra kritisk teori, og det uttrykkes en skepsis til om den som taler representerer fenomenet.

Representasjonsperspektivet understrekes både i kunstpedagogisk forskning- også i performativ metodologi. Idet man forlater språket som suveren representasjonskanal og går over til en kroppslig, estetisk og åpnere representasjon, oppstår en nærhet til hendelser og praksis, der en mer presis og sann. Dessuten er fokus på presentasjonen, hendelsen.

Muligheter og bevegelse: I agentisk realisme er verden i stadig tilblivelse, og *bevegelse* er en vitaliserende ide for kunstfagdidaktisk forskning. Det skal virke frigjørende at vi ikke leter etter årsaker og begrensinger, men søker åpninger og muligheter.

Kropp og materialitet: Performativ teori er en handlende og gjørende undersøkelsesmetodologi, der språket ikke får forrang, men viser til et helhetlig syn, på kropp, kognisjon, psykologi og handling. Det er opphør i den binære subjekt-objektrelasjonen (hode-kropp), hvor vi ikke tror på en metafysisk instans som overstyrer. Det er sansing som skaper erkjennelse og forståelse. Materialiteter fortoner seg som sidestilte og i relasjon.

Affekt: Den posthumanistiske teorien- særlig gjennom Deleuze og Guattari (1988) - tar høyde for at affekt og intensitetsnivå er en kroppslig og umiddelbar inngang til opplevelse, erkjennelse og på terskelen til læring. Hovik etterspør hvorfor The Affective Turn ikke har fått større oppmerksomhet i teater og dramafaget, hvor det så selvfølgelig hører hjemme (Hovik, 2014, s.6). Hun konkluderer med at mangelen på belysningen er fordi affekter er selve teaterets gulv og hovedanliggende- uten affekt ingen kunst. Hovik mener teateret tar affekter for gitt – det er selve dets levebrød. Men dramaturgi som didaktisk grep har ikke en selvfølgelig plass i skolen, og jeg foreslår at skolerommet åpnes opp for denne diskursen.

Lek og eksperimentering: Hvilke åpninger og muligheter skaper forskerens eksperimenterende og lekende undersøkelse av materialet ut i fra et artografisk perspektiv? Den diffraksjon som oppstår ved å perspektivere det empiriske materialet ut i fra artografiske identiteter, har undersøkende, lekende og skapende karakter. Diffraksjonsanalysens mønstre vitaliserer den kunstfagdidaktiske tenkningen og tilfører nye og annerledes valører og perspektiv.

Som oppsummering av dette kapitlet støtter jeg meg på flere teoretiske perspektiver: den onto-epistemologiske agentisk realisme, kunstbasert forskning med vekt på dramaturgisk og performativ teori, samt Freires kritiske teori.

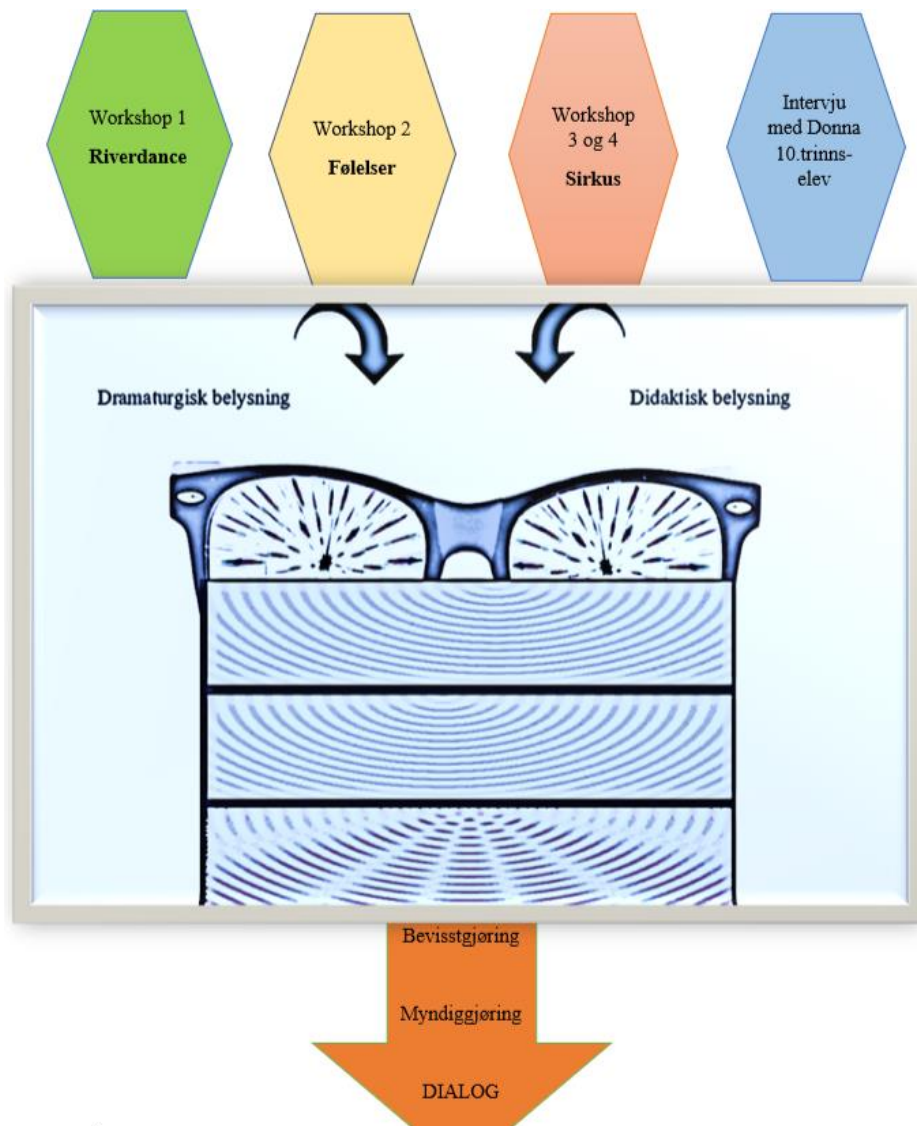
I det neste kapitlet Metodologi, viser jeg oppgavens billedlige form (forskningsdesign), og beskriver hvilke metodologiske avveininger og valg som er tatt. Særlig drøftes egen forskerrolle, med vekt på et artografisk og deltakende perspektiv.

Kapittel 4 Metodologi

4.1 Forskningsdesign

I dette kapitlet beskriver jeg valg tatt i tilknytning til metodologi og metoder. Kapitlet omfatter beskrivelse av prosjektets design og workshopenes struktur, en presentasjon av forskerrollens perspektiver, samt måter å generere forskningsmateriale og måter å analysere på.

Problemstillingen er: *Hvilke handlingsrom skapes gjennom lekende undervisning for elever i ungdomsskolen?* Jeg ønsker å finne fram til dialogiske møterom, hvor bevisstgjøring og myndiggjøring er veivisere.



Figur 1 Grafisk forskningsdesign

Grafisk forskningsdesign som vises i Figur 1 er en visuell modell av hvordan jeg tenker prosjektet.

Jeg har designet tre workshoper med empiri illustrert som krukkelignende figurer øverst i figur 1. Krukkene rommer empiri fra de lekende og iscenesettende workshopene jeg har iscenesatt. Den fjerde krukken inneholder et semistrukturert elevintervju. All empiri blir analysert, både med et dramaturgisk og didaktisk blikk. Workshopenes empiri (vist som krukkene i figur 1) belyses først med didaktisk og dramaturgisk lyssetting. En sammensmelting av både en didaktisk og dramaturgisk inngang til materialet, kan betegnes som en intra-agering av to ulike agentiske perspektiver. Forskerbrillen representerer et samsyn, som et intra-agerende blikk.

De artografiske forskeridentitetene; lærer, kunstner, og forsker skaper tre ulike diffraksjonsmønstre - ut fra det didaktisk-dramaturgiske samsynet, som materialiserer seg som brytningsmønstre med forskjellige valører og muligheter. De diffraktive mønstrene skaper ulike muligheter betinget hvilket lysraster man ser gjennom.

For å si det enda litt klarere: Analysen er en filtrering av materialet i tre omganger- først ved å la den didaktiske inngangen smelte sammen med dramaturgisk tenkning. Deretter foregår en sekundær filtrering gjennom å analysere hvilke forskjellige betydninger som oppstår i en a/r/tografisk kunstner-lærer-forsker diffraksjon. Jeg beskriver a/r/tografen som forskeridentitet i avsnitt 4.3. Til slutt leser jeg med kritisk teori-linse og leter etter dialogiske hendelser og kutt - en effekt der Freires begreper bevisstgjøring og myndiggjøring kan leses og komme til syne. Pilen i figur nr.1 peker i retning av ønsket terreng; Freires begreper.

4.2 Performativ tilnærming

Med utgangspunkt i lekfilosofi legitimerer jeg mitt performative forskerståsted ut fra hvordan Gadamer betrakter spillets vesen. Det blir ikke interessant med de lekende som subjekter, men hvor leken selv er subjektet som leker med deltakerne. «Den spillende vet godt hva spill er, og at han *bare* holder på med et spill, men han vet ikke hva han dermed vet.» (Gadamer, 2010, s.133). Det er ikke mulig å forstå hva leken betyr ved å stå på utsiden. Forståelsen av leken blir ødelagt om man ikke tar dets vesen på alvor, sier Gadamer.

Prosjektet har en performativ tilnærming, hvilket vil si å undersøke gjennom et handlende og utøvende perspektiv - ved selv å være delaktig. Ved en performativ tilnærming til

undervisningspraksiser stilles spørsmålet om hvordan noe gjør noe og kan bety en direkte påvirkning i det man gjør.

Haseman (2006) skriver at praksis-ledet forskning kan forstås som en forskningsstrategi innenfor et alternativt tredje forskningsparadigme: performativ forskning – med en metodologi som er opplevelsesmessig i sin karakter. En performativ tilnærming er ofte brukt i kunstbasert forskning, da “Performative inquiry is a research methodology that uses the arts as a process or medium of research” (Fels, 2008, s.9). Hovik sier om performativ metodologi:

Ved hjelp av teorier om performativ estetikk og kunstnerisk forskningsmetodologi var det mulig å drøfte betydningen av nærvær, grenser, musisk kommunikasjon samt forholdet mellom ulike perspektiv (barna, de voksne, utøverne, regissøren, forskeren etc.), og skiftende fokus i hendelsene // et mer helhetlig affektivt orientert multifokus (Hovik, 2008, s.3).

Performativ tilnærming er en metodologisk overbygning for en forsker som selv utøver og deltar mens prosjektet er i gang. Forskerperspektivet er med å skape det jeg forsker på, og derfor er de valg som tas avgjørende for alle stadier i forskningen; i utvalg av kontekst, materiale, deltakere og ideer. Forskeren påvirker også hva som skjer i gjennomføringen av workshopene, for eksempel i valg av hvordan materialet i etterkant brytes opp og settes sammen til nye undervisningspraksiser. En performativ forsker påvirker og eksperimenter- og får erfaring med å snu seg i svevet.

For at performativ forskning skal ha troverdighet, må forskerens etiske bevissthet om veivalg være tydelig forankret og være transparent. Lekende, affektiv og relasjonell undervisning har komponenter av risiko, ivaretagelse, ansvarlighet og omsorg. Som en forsker som velger å være sterkt deltakende og førende i å skape virkeligheter sammen med forskningsdeltakere, må det utvises høy grad av etisk bevissthet.

4.3 Autoetnografisk og A/r/tografisk⁶ metodologi

4.3.1 Å forske på seg selv mens en forsker

Baarts forklarer:

⁶ Skråstrekene mellom de ulike identitetene artist/researcher/teacher markerer at de er forskjellige, mens sammenskrivningen som Gouzouasis (2008) foreslår, markerer at de henger sammen i en person som ulike dimensjoner. Jeg velger sammenskrivningen.

Autoetnografi er en narrativ og refleksiv form for etnografi, der autoetnografen tar utgangspunkt i et bestemt liv (ens eget), men skaper kunnskap om måter å leve og erfare verden på. Således fokuserte ikke etnografen bare på deltakernes erfaring, men konsentrerte seg også om sin egen erfaring. Man lærer om det generelle gjennom det partikulære. Denne selvrefleksivitet innebærer ideelt sett at etnografen bruker alle sine sanser, følelser og tanker til å lære om feltet (Baarts, 2010, s. 173).

Et autoetnografisk perspektiv på forskerrollen viser til egen deltakelse og erfaringer, summert opp som forskerbidrag. Forskeren tar seg selv og sin kropp på alvor som et medium, der alt som oppleves og sanses, filtreres gjennom forskerens kropp og sanser. Forskeren forandrer seg mens det skjer; gjøres, spilles, regisseres, skrives, lar stoffet trenge dypere inn, prøver på nytt, sanser, frustreres, blir glad, oppdager noe nytt, prøver ut igjen. Anttila skriver om den holistiske forskeridentiteten at bevissthet og kropp er siamesiske tvillinger- i slekt med deltakende filosofi- en måte å delta på med både kropp og ånd (Anttila, 2003, s.291).

4.3.2 Å relatere seg- et etisk perspektiv

Leavy (2018 s.144) referer til «A cultural insider», som forsker i et etnografisk perspektiv, hvor man med tiden kan bli et aktivt medlem som får tilgang til en type informasjon som for andre kan fortone seg som skjult. Den etnografiske forskeren får en direkte kroppslig forståelse av deltakernes opplevelser, forventninger, forestillinger og praksis. I et autoetnografisk perspektiv kan det personlige materialet tjene som empirisk innsidedata, og dermed overskygge og blande seg for det temaet som undersøkes. Dine overbevisninger skapt på bakgrunn av deltakelse vil utfordre behovet for etisk transparens og klarhet i de funn materialet byr på- sett utenfra. I det framkomne materialet skal vi se at flere av hendelsene (i kapittel 5) representerer nettopp stopp med etiske implikasjoner om ansvarlighet og respekt. Når jeg som deltakende forsker kobler elever på følelsesmessige utfordringer, må jeg også skjerme og ta vare på elevene, så de ikke blir forulempet. Dilemmaet mellom ønsket klima og affektive reaksjoner dette klimaet skaper, vises i særdeleshet i hendelsene 6 og 9, der både Johnny og Kristine kom i knipe, som følge av den regi jeg hadde ansvar for. Flere steder i denne oppgaven blottstiller jeg min måte å stille direkte spørsmål på. Dette forsvarer jeg med at direkte og ledende spørsmål gir raskt tilgang til samtalens kjerne eller klima. Men det følger altså med å hente opp elevens uforutsette reaksjoner til bearbeiding i etterkant. Hendelsene viser at å koble elever på kan foregå gjennom affektive utvekslinger, men det kan også føre til at elever blir reserverte og må få være i fred fra deg, eller situasjonen. Jeg kan gi

elever beskjed om at jeg skal la dem være i fred, så de kan være sikre på at de ikke blir invadert. Som regel kommer elevene til deg når de er klare for det. Inntonning og et relasjonelt etisk forhold må funderes på den musikaliteten det er å lytte ut den/de andre.

I respekt for meg selv og mine auto-etnografiske bidrag (Forskerdagbok) har jeg ofte dvelt ved om jeg ønsker at mine direkte refleksjoner om oppstått sårbarhet og frustrasjoner skal publiseres. Jeg prøver å fortelle meg selv at jeg ikke har noe å tape, men bare det at spørsmålet kommer opp betyr at jeg grenser mot en ukomfortabel sone, som jeg fornemmer kan bli for privat. Jeg har derfor gått gjennom Forskerdagbokas utdrag mange ganger, for å kjenne på om min fortellerstemme ivaretar meg selv på en god nok måte.

4.3.3 Artografi

..illustrates how artists, researchers, and teachers can linger in the liminal spaces of unknowing/knowning as each individual inquires into his or her own practices. The result may be an occasion for transformative meaning making. It may also be unsettling as rhizomatic pathways are explored (Gouzouasis & Kit Grauer, Irwin, Leggo, Pantaleo, Sinner, 2011, s.4).

Letnes forklarer den artografiske trippelidentiteten:

A/r/tografi som metodologi er en av mange innganger Art-based research muliggjør. A/r/tografi er et sammenvevd trippelperspektiv i form av tre identiteter: utøveridentitet (a=artist), forskeridentitet (r=researcher) og læreridentitet (t=teacher), eller tre praksiser: å skape, å forske og å undervise (Letnes, 2017, s.4).

Artografens tre identiteter skaper ulikhet betinget den identiteten som ser og bruker kunnskapsapparatet⁷ (Barad), eller den pedagogiske dokumentasjonen⁸ (Lenz Taguchi). Det vi ser oppfattes ulikt, om det er forskeren, læreren eller dramaturgen som er sammenflettet med den materielle linsen. De artografiske identitetene har for eksempel noe ulik språklig tilnærming til fenomenene, og forskjellig fysisk distanse på linseobjektivet. Didaktikeren kan være en god veileder i undervisningen. Dramaturgen tar funksjon som deltakende dirigent, og begge befinner seg svært nær hendelsene. Forskerperspektivet krever derimot mer distanse og materialet analyseres på avstand, i diffraktiv forståelse - og med annerledeshet for øye.

⁷ Kunnskapsapparatet ifølge Barad et dynamisk relasjonelt forhold mellom et maskinelt objektiv og den som ser.

⁸ Den benevnelse Lenz Taguchi bruker i pedagogiske-praktisk sammenheng om kunnskapsapparatet- se fotnote 5.

Letnes brukes den artografiske trianguleringen som en visualiserende drivkraft i sin kunnskapskonstruksjon. Jeg tenker de artografiske identitetene både som drivende, supplerende, og sammenvevde- med muligheter for å danne en multimodal, estetisk og diffraktiv forståelse av forskningen. Rollene som artograf kan i dette prosjektet benevnes som: Dramaturg, Diffraktør og Didaktiker. Til sammen skaper de tre D-ene en artografisk triangulering av min forskeridentitet.

4.3.4 Diffraksjon og friksjon

Didaktikeren og diffraktøren blir for eksempel ofte litt nærsynte når de stiller ledende spørsmål- noe som viser seg gjennomgående i samtaler og intervjuer med elevene. Som forsvar for denne direktheten anser jeg den som både en risikabel og affektiv rutine-effekt av pedagogens erfaring og forskerens iver -summert i fristelsen til å ta normativ styring i hvilke svar som kan forventes å komme. Roller som pliktoppfyllende og moralvokter er innarbeidete akademiske forestillinger som kanskje er det ved pedagogen som provoserer kunstneren aller mest. Kunstneren innehar en viktig justeringsfunksjon der hun ser etter diversitet, autonomi, åpenhet, frihet, og med et drivende ønske om å skape. Forskeren går dem ikke næringen, og behandler materialet med et analytisk blikk. De artografiske identitetene skaper klangbunner hos hverandre, enten en forsterkende resonans, eller det kan hende med interferens. Alle tre er opptatt av å tolke og omsette til praksis igjen.

Å arbeide som lærer består primært i å fylle pedagogrollen- først og fremst, men mange kunsthforskere ser overgangen og verdien i å overføre prinsipper om dramaturgisk og performativ tenkning til pedagogisk praksis og tilføre nye og andre perspektiver. Å se seg som både didaktiker og dramaturg innebærer ikke kun berikelse, men har til tider vært en problematisk rolleforståelse. I skolesammenheng er det knyttet ikke bare positive konnotasjoner til kunstneridentiteten, og dennes status forårsaker ofte litt interferens med pedagogens funksjon og legitimitet. Kunstnerens friere natur kan kollidere med skolen og pedagogens normative og strengere didaktiske lærings- og menneskesyn. Men dramaturgisk tilnærming har mye å tilføre didaktisk tenkning – de skal begge, vekke, koble på, inspirere og danne de unge. På tross av at vi i skolen stadig ser eksempler på at kunstnere og lærere ofte ikke alltid gjensidig styrker hverandre i sitt samarbeid, kjenner jeg at denne artografiske suppleringen virker diffraktivt produktivt i arbeidet med å lese elevers forsøk på å forhandle agens og makt. Med tiden har identitetene blandet seg og flettet seg sammen, og det er ikke

alltid lenger godt å vite «hvem som snakker». Jeg har heller ikke vært så bevisst på å holde dem atskilt.

4.3.5 Aerobics versus ortopedi

For etter hvert å bringe oss inn i diffraksjonen, skriver Haraway at refleksjon forskyver det samme til et annet sted, mens diffraksjon viser hvordan forskjeller, interaksjoner og interferenser blir skapt, ogrefigurerer aktørene til å tenke mer aerobics og mindre ortopedisk» (Haraway 2001, s.190). Å tenke med et artografisk trippelperspektiv samsvarer med den performative tilnærmingen som en slik plastisk og aerobicktisk metodologiramme inviterer til. Det utfordrer til bevissthet rundt forskerens refleksivitet, sammen med forpliktelsen til å anstrenge seg for å oppdage synergiske artografiske effekter - av å ta i bruk flere enn ett perspektiv. Denne måten å tenke sitt prosjekt på fordrer balansering av flere rollehatter på en gang, og det er av og til nødvendig å bardunere den artografiske trianguleringen i de enkelte hendelsene.

4.3.6 Maris artografi – et agentisk kutt

Med kun lærerhatt på kan didaktikeren i meg framstå både litt redd, sårbar og følsom. Rett som det er befinner jeg meg i affektive tilstander der bare en ting virker: å ta fram motet, som den mest effektive middelet mot sårbarhet. I sammensmeltingen av lærerens sårbarhet og kunstnerens mot skjer en fusjon: som en reaksjon av to identiteter oppstår det boblende motet som en performativ persona. I relasjonen tar kunstner-personaen⁹ fram motet, og hjelper didaktikeren til å balansere sine affektive intensiteter. Hun blir dessverre ikke utlært i denne forbindelsen mellom å være redd og utvise mot – hennes sårbarhet går ikke over, men med tiden erfarer hun at disse to identitetene finner støtte hos hverandre, og at hun ikke befinner seg i panisk affekt når hun står «.. on the edge of chaos when to bring forth possible new worlds. This is where new life emerges, new learning comes into being” (Fels, 2004, s. 80). Det er her forskerpersonaen tar over, og de affektive tilstandene blir underlagt analyse. Analysen skaper en nødvendig og beroligende distanse.

Kunstneren velger nettopp leken og improvisasjonen fordi hun trives i denne samværsformen, og har alltid følt seg nærmest seg selv når det lekes. Leken er en aktivitet som inviterer til og legitimerer et affektivt repertoar. Det kan synes som et paradoks når performativ tilnærming viser til uforutsigbarhet, men parallelt også inneholder store muligheter for den enkelte til å

⁹ Persona, karakter, rollefigur, menneskelig vesen, enkeltmenneske, karakterpersonlighet (snl.no, 2019)

innvirke, forme og åpne. Det ikke- planlagte *as-if* kan plutselig fortone seg trygt, fordi ingen på forhånd har gått opp veien. Det forventes ikke noe annet enn det vi finner i øyeblikket- artografiske identiteter former seg selv gjennom aksjon, jf. per|form|ance.

4.4 Forskningsdeltakere

Jeg befinner meg på Rafstad ungdomsskole i utkanten av Oslo. Forskningsmaterialet er 25 elever i 8A, samt Elena¹⁰ -en jente fra 10.trinnet. Jeg er avdelingsleder (en del av skolens ledertroika), og lærer i valgfaget Sal og Scene gjennom de siste fem årene. Elevene i 8A hadde bare gått på skolen i to uker da jeg kom inn og presenterte masterprosjektet. Ideen var å knipe dem i farta- mens de ennå var ferske. Guttene utgjør en majoritet i klassen bestående av 10 jenter og 15 gutter. Jeg hadde god kontakt med kontaktlæreren deres, og hun ønsket prosjektet velkomment. Planene var at vi skulle samarbeide mer enn vi fikk gjort, men av påtrufne tekniske endringer av timeplanen, måtte vi avslutte vårt to-lærersamarbeid før prosjektets utføringsdel var over høsten 2018.

Alle elever har fiktive navn. 4 elever har sagt seg villige til å være fokuselever, og er intervjuet etter workshop 3 og 4. Elena fra 10.trinnet utgjør også en del av elevmaterialet, fordi hun har deltatt i valgfaget Sal og scene gjennom 3 år, og representerer enden av ungdomsskoleløpet. Hun og jeg har blitt godt kjent gjennom heftige diskusjoner, og er således en interessant elev å inkludere i datamaterialet med tanke på å undersøke den kritiske elevs agens.

Gjennom hele året jeg hatt 8A en time i uka i musikk. Det er denne timen som har vært brukt til å avholde workshopene. Høsten 2018 i perioden fra september til slutten av oktober fikk jeg også låne klassen 1,5 timer på fredager. Da delte vi klassen i jenter og gutter, og kontaktlæreren hadde guttegruppa i 45 minutter mens jeg hadde jentegruppa, og så byttet vi. Denne delingen i kjønnete grupper skapte noe jeg kommer tilbake til i oppgavens siste kapittel.

4.5 Forskningsmateriale

Tabell 1 Dataoversikt viser oppgavens samlede empiri.

Tabell 1 Dataoversikt

¹⁰ Fiktivt navn.

Empiri	Dato tidsrom	Mengde/ tid
Dokumentasjon av Workshop 1	31.10.18	35 min videofilm; Transkribert 20 min.
Dokumentasjon av Workshop 2	02.11.18	33 min. intervju = 4 sider transkribert
Dokumentasjon av Workshop 3 og 4	14.11.18 28.11.18	95 min videofilm
Spørreskjema	02.11.18 24.08.18	Antall: 2
Arbeider i leire	23.11.18	Antall; 2 kunstnerisk transformasjon: stillbilder og videomontasje
Fokusintervju gutter	02.11.18	Lydfil 10:21min. =Transkribert intervju 6 sider
Fokusintervju jenter	02.11.18 20.11.18	Lydfil 9:30 min. = Transkribert intervju 4 sider Lydfil 18 min
Individuelt dybdeintervju Elena	12.10.18 12.11.18	Lydfil 15:11 min og Lydfil 14:58 Lydfil 12:10 min. = Transkribert intervju 5 sider
Lærerlogg, forskerdagbok	Høsten 2018	Forskerdagbok i word 40 sider

4.5.1 Empiri

Forskningsmateriale er delt inn i 3 workshoper - nummerert som Nr. 1 Riverdance, nr. 2 Følelser, og nr. 3 Sirkus. I tillegg inneholder prosjektet et dybdeintervju med en nevnte 10.trinnselev. Egne logger og en forskerdagbok utgjør også analysemateriale. Fra workshop 1 Riverdance og workshop 3 Sirkus, har jeg brukt film som observasjonsmetode, men også intervjuer med elever ligger til grunn som datamateriale. Intervjuet med fire fokuselever (to gutter og to jenter), samt en sammenfatning av loggspørsmål til hele klassen er besvart og foretatt etter den første workshopen. Elevenes svar utgjør en slags kvantitativ sammenfatning av hvilke affekter klassen assosierer med den første workshopen og musikktime generelt. Fra workshop 2 Følelser, er det gjort lydopptak av samtaler med klassen i kjønnete grupper. Det foreligger vedlegg i form av bilder og en videoproduksjon av elevenes figurproduksjon i leire som analysemateriale. Alle lydopptak er transkribert og lagt ved som vedlegg.

Dybdeintervjuet med Elena (10.trinnselev) er tatt med som et slags referansemateriale, nettopp fordi hun beviselig er i intra-agering med meg, tiden og estetisk formproduksjon, og som skaper et diffraksjonsmønster som åpner for dialogiske møter og agens.

Empirien består altså av omfattende videomateriale og flere lydbåndopptak, en kvantitativ sammenfatning og som illustrative leirefigurer- et reservoar hvor elevenes stemmer hentes fra, foruten tekstmateriale fra egne logger og dagbøker. Tre steder i oppgaven har jeg lagt til linker/QR-koder for avspilling av videoklipp fra workshopene.

4.5.2 Å undersøke tematikk gjennom kunst - et frampek om lek.

Gjennom dramaturgisk og diffraktiv analyse oppstår onto-epistemologiske fortellinger om eksistensielle vilkår. Det er disse narrativene som skal definere oss. Heldigvis skal vi fokusere på tilblivelser og muligheter- der hjelpes vi godt av multimodale og estetiske metoder.

Workshopene er designet med tanke på at vi skal undersøke tematikken (myndiggjøring) gjennom bruk av lek, iscenesettelse og improvisasjon- modaliteter basert på estetisk formgivning. Workshopene er designet ut fra et dramaturgisk-didaktisk perspektiv, og det er ment at en performativ tilnærming skal føre til at elevene og jeg opplever oss som *en* relasjon, som sammen undersøker hendelser og produserer potensielle estetiske samværsformer. I kunsten skal det oppstå uventede hendelser, og så skjer også det midt i analysearbeidet med min empiri. I workshop 3 Sirkus skjer det at det dramaturgiske analyseblikket glir automatisk over i et diffraktivt blikk. Jeg ønsker å vektlegge denne plutselige glidningen, da den oppleves som naturlig, performativ og lekende. Analysen blir plutselig levende materiale, og leder meg mer enn jeg leder den. Jeg velger å bli ledet av analysen en stund før jeg griper inn og lar min agens igjen sitte i regissørstolen- noe jeg beskriver også senere i analysekapittelet.

4.5.3 Workshopenes struktur

Workshopene beskrives og sorteres hver for seg, gjennom at jeg først beskriver en didaktisk skisse over workshopen. Deretter analyseres og belyses skissen med ulike dramaturgiske innganger. I materialet fra hver workshop søker jeg etter hendelser hvor noe skjer. I analysen reflekterer og drøfter jeg hvilke sentrale vendinger og åpninger som oppstod da vi avholdt workshopen. Til sammen stopper jeg opp ved 10 slike hendelser- fordelt på 3 workshoper. Deretter beskriver jeg hva jeg mener er elevens kodekompetanse, hva som forutsettes av allerede ervervet forkunnskaper og ferdigheter forut for workshopen. For hver workshop presenteres de aktuelle dramaturgiske inngangene som brukes. Til slutt bygges en overgang fra dramaturgisk til diffraktiv analyse.

Deretter setter jeg hendelsene fra den dramaturgiske analysen inn i en matrise (se tabell 2 s.74)- for å få oversikt over hvilke dramaturgiske modeller denne oppgaven henter tenkning fra. Til slutt underlegges workshopene en diffraksjonsanalyse, hvor meningen er å skille ut hvilke aktive agenter som transformeres til å få betydning som performative agenter- (se tabell 3 s.74), og gir synlige muligheter for potensielle møterom for Freires begreper bevisstgjøring, myndiggjøring og dialog.

4.5.4 Et virtuelt sidespor – en potensiell lek - et transparent ståsted

Jeg har som nevnt en tendens til å begynne drøftingen allerede mens jeg analyserer, og gjør anstrengelser for å skille på å beskrive faktualitet og virtualitet, og utsette drøftingen til et senere kapittel. Analyseblikket på arbeidet med denne oppgaven får plutselig motstand av en mer lekende lyst - å leke med masteroppgavens diskursive materialitet, og være kritisk til den strenghet forskeren pålegges – når vi hele tiden må holde analysen atskilt fra drøftingen. Kunstneridentiteten er sterk og dominant- kanskje som et trassig barn- og liker seg godt i lek og samspill med annen materialitet. Forskeren strever under kunstnerens stadige trang til å eksperimentere og improvisere med stoffets muligheter. Forskerens må tviholde på sin måte å belyse oppgaven på, og for hun vil også kjenne seg i relasjon med oppgavestoffet. Men de to (forskeren og kunstneren) er blitt sammenflettet, og mitt analytiske blikk glir viljeløst fram og tilbake fra dramaturgi til diffraksjon- fra diffraksjon til dramaturgi. Denne sømløse vekseldansen skaper en lekende drøftingsdans, der føringen snart er forskerens lederskap, men raskt blir overført til kunstnerens begjær om agens. Oppgaven blir performativ! Som pedagogisk dokumentasjon¹¹ transformerer den makt over til å bli til moro! Kan det bare være sånn, eller haster det nå med å vise til Frøken og elevenes stemmer?

Det ovennevnte representerer en glidning i måten å se materialet på mens det jobbes med. Derfor avsluttes workshop 2 og 3 med å vise overgangen fra å se dramaturgisk til diffraktivt,

¹¹ Lenz Taguchi beskriver i sin bok *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent* (2012) at den «genererer konkrete og materielle observationer», og kan ses som sammenflettethet av maskinell og menneskelig materialitet. Både Barad og Taguchi kaller maskinen og mennesket som bruker maskinen som et 'kunnskapsapparat' for den pedagogiske dokumentasjonen (Lenz Taguchi, 2012, s.59).

4.6 Analysemåter

Hendelser bli beskrevet i lys av å bruke dramaturgiske innganger, men også gjennom diffraksjon identifisere hvilke agenter som blir performative og aktivt synlige når forskeren, læreren og kunstneren artografiske blikk trianguleres.

4.6.1 Dramaturgisk analyse

De tre workshopene er analysert ut fra de dramaturgiske innganger som er presentert i Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2005), og gjengitt i A.L. Østern (2014, s. 170). Oppgaven henter også dramaturgisk tenkning fra Hovik (2005). Gladsø et al. velger å fokusere på fire dramaturgiske innganger: tid, rom, kropp og tekst. Jeg viser også til dramaturgiske innganger som tekstlige multimodaliteter; musikk, rolle, lek og affekt, jf. (Se kapittel om Dramaturgi og performativ teori). Det dramaturgiske analyseblikket søker etter hvilke bevegelser og narrativer som oppstår i workshopene. Parallelt ble jeg opptatt av å diffraktere hendelsene også uti fra et artografisk og diffraktivt perspektiv. Kuby refererer til analyse med flere teorier som en 'plug-in' metode, og bestemte seg for å tenke med teorier som analysemetode (Kuby, 2016, s.1). Når man bruker ulike teorier på samme data, kan det istandsette oss til å formulere nyanserte forståelser. Empiri og data antar materialitet som glir inn i en diskursiv-materiell intra-agering, og man kan lese teori inn praksis, og bruke praksis til å belyse teorien. Plug-in og bruk av flere metoder eller analyser er i seg selv en måte å undersøke hva forskyvninger av materialet kan skape av nyansert kunnskap.

4.6.2 Diffraktiv analyse

Det ligger i diffraksjonen å se i retning av å flytte perspektivet, i stedet for kun å speile og reflektere statisk det samme til det samme. Den diffraktive analysen er hentet fra Barads teori om agentisk realisme, og Lenz Taguchi omsetter teorien til bruk i pedagogiske praksiser (Lenz Taguchi 2012). Ut fra diffraksjonen oppstår et materiale der sammenholdte funn - fenomener, hendelser, stop-moments, agentiske kutt - avhengig av hvilken teori jeg leser med - kan leses artografisk. Den tre-delte perspektivering gir flere muligheter for å lete etter ulikheter og annerledesheter, som kan supplere og understøtte, re-aktualisere analysematerialet. Figur nr.1 Grafisk forskningsdesign, viser til de tre ulike brytningsbevegelser, og hvor denne studien har som hensikt å søke etter match mellom bølgebevegelser og Freires begreper: bevisstgjøring, myndiggjøring og dialog. Analysen

strekkes et steg videre gjennom å se hendelsene som rhizomer- sammenstilt med tekstfragmenter fra Anttila.

4.6.3 Forskerdagbok/logg

Etter hver undervisningsøkt gjennom hele høsten har jeg skrevet forskerdagbok- en logg over umiddelbare refleksjoner. Først var det viktig å skrive rett etter undervisning når det var blodferskt. Men loggmaterialet viser at når jeg venter litt med å skrive, oppstår en avstand, som skaper en annen type refleksjon, som for eksempel overbærenhet over tilkortkommenhet. 8 måneder etter prosjektets oppstart registrerer jeg hvordan elevene leker med hverandre- som en samværsform. Dette reflekterer både min utålmodighet, men også tro på effekter av lekende undervisning sett i et lengre tidsperspektiv. Høstens bevissthet rundt prosjektets resultater gjenspeiles i loggene som sterk frustrasjon. Jeg har en sterk følelse av å forstyrre og stå i veien for prosjektet. Jeg bebreider meg selv og skyldfølelsen setter inn. Dette preger meg, og jeg leter etter trøst og hjelp til å se bedre og med et annet blikk. Jeg griper etter teorien om berettigelse og agens, og kommer sakte over skuffelsen over at jeg ikke får til det jeg tenker å få til – lekens virkning. Det teoretiske perspektivet hjelper meg til å se at den ikke-planlagte retningen og kontrollen over lekende undervisning skaper andre muligheter, og og pusten roer seg igjen. Den følsomme artografen bevilger seg eksistensberettigelse på ny. Konsolidert med Stavik-Karlsens varmende ord om lærerens sårbarhet og kunstnerlærerens følsomhet, rusler artografen videre. I loggene undres jeg - og holder dom - over egen lærerpraksis. Noen av loggene formidler så sterke affektive intensiteter at det er vondt å lese dem på nytt- nå i ettertid.

4.7 Forskningsmetodiske overveielser

4.7.1 Troverdighet og transparens

Som nevnt tidligere har jeg vært måttet anstrenge meg i å holde tolkning atskilt fra beskrivelser, mest for at materialitetenes agens skal fremstå så tydelig som mulig. Min performative forskerstatus må ikke bli en forstyrrende størrelse, men heller skape resonans legge seg som en forsterkende frekvens. Kroppslige, dramaturgisk og performative arbeidsformer er i sitt vesen transparente, da de synes og anskueliggjør både form og innhold. Det er i tolknings -og analysearbeidet vi kan klusse det til, for da skal det artografiske forskerblikk vekke diffraksjonsfokuset uten at materialet blir fordreid, forstrukket og uklart.

4.8 Hendelse- presentasjon- re-presentasjon

Barad skriver:

..it becomes clear that representations serve a mediating function between independently existing entities. This taken-for-granted ontological gap generates questions of the accuracy of representations. For example, does scientific knowledge accurately represent an independently existing reality? (Barad, 2008, s.4).

4.8.1 Språket taler

Verden og virkeligheten er en pågående strøm av hendelser. Den samme hendelsen kan ikke skje mer enn den ene gangen, for den andre hendelsen er ikke lik den forrige. Virkeligheten lar seg ikke fullt ut konstruere eller rekonstruere.

Hvordan presenterer forskere da det som har skjedd? Når du forsker med kunsten, og om kunst, bør kunstverkets figur, form og materialitet tale for seg, men kunstarter er også flyktige, som iscenesettende og musiske medieringer er. Språket er et re-presenterende avtrykk, men representerer det presist og godt nok? Språket forsvinner og oppløser seg i luften, det også.

4.8.2 Materialiteten taler

Da Europas katedraler beveget sine malmfulle klokkers klang i sympati med ødeleggelsene etter brannen i Notre Dame 2019, talte disse klokkene sitt eget språk som vitnet om urgammelt kirkematerielt slektskap og om menneskenes historie. Barad skriver videre:

What compels the belief that we have a direct access to cultural representations and their content that we lack toward the things represented? How did language come to be more trustworthy than matter? (Barad, 2003, s.1).

Som vi skal se videre i analysen av workshopene får materialiteter som rom, sykler, musikk, og forestillinger og forventninger som følelser, mot og affekter betydelig agens og kan nærmest tale for seg selv. Trenger de da noen annen re-presentasjon enn sin egen materialitet? Som beskrevet i teorikapittelet viser Massumi til hvordan språket har sin egen kroppslige inngang, og kan enten forsterke eller forstyrre for forståelsen og resonansen, (Massumi, 1995).

Barad går også ett skritt lengre enn Freire, som jo nettopp er kjent for å forfekte refleksjon som frigjørende. "Moving away from the representationalist trap of geometrical optics, I shift

the focus to physical optics, to questions of diffraction rather than reflection” (Barad, 2003, s.3). Det finnes utallige eksempler på hvordan språket og ordene skaper interferens - i stedet for ønsket resonans. En performativ tilnærming er ikke avhengig av språklig representasjon, men hvor det gjørende uttrykket materialiserer seg og representerer seg selv som talende.

Troen på den språklige representasjon kan fort forføre oss til å tro på at det som representeres er sannhet. Elever vil se lynraskt tvers igjennom deg- ofte med forakt - om du skulle komme til å gi noe de selv har vært en del av, en representasjonsform de ikke kjenner seg igjen i. Lek og improvisasjon som hendelser og form lar seg verken repetere eller representere gjennom noe annet enn den form og vesen de har. «The move toward performative alternatives to representationalism shifts the focus from questions of correspondence between descriptions and reality (e.g., do they mirror nature or culture?) to matters of practices/doings/actions (Barad, 2003, s.2).

4.8.3 Elevene taler

Med Elena i tankene kan forskerblikket fort komme til å vise først hva jeg leter etter (myndiggjøring og bevisstgjøring), og deretter følge prosessen tilbake til det som ledet meg til det jeg fant- en slags retrospektiv tilnærming. Denne formen for rekonstruering og representasjon vil for det første ikke være en like spennende forskningsprosess, da effektene i så fall kun består i å beskrive hvordan undervisningen må tilrettelegges for å komme fram til et mål som allerede er nådd. Det kan sammenlignes med en didaktikers tenkning rundt planlegging av undervisning, som vet hva som fungerer, og legger den samme didaktiske løypa slik du tror den fungerer – for alle- hver gang. Men dette blir en reduktiv forskerprosess når jeg allerede vet at ved å la andre materialiteter tale, finnes ytterligere funn og perspektiver av hvordan læring og kunnskap kan produseres.

Det semi-strukturerte intervjuet med Elena er ledende, for å komme på sporet av dialog og kritisk tenkning. Men hensikten var å få tak i hva hun tenkte og mente- til eventuelle forskjeller fra hva jeg som lærer tenkte. Forskningsprosessen dreier fra å belyse noe vi allerede har oppnådd til å belyse vår ubevissthet «i gjerningsøyeblikket. Samtalen med Elena former en praksis til en ny og spennende motaktualiserende praksis, der vi utvider og strekker oss videre i vår forståelse. Både hendelsen, de performative agentene; Mari, Elena og den pedagogiske dokumentasjonen taler godt sin egen sak og representerer sin egen materialitet som sidestilte aktive agenter. Derfor har det i analyseprosessen vært viktig at alles stemmer

blir hørt- ikke først og fremst som språklige representasjoner (noe vi ikke kommer unna i denne oppgaven), men i størst mulig grad som så present agentisk materiale i den form den opprinnelig syntes som – gjennom lek og improvisasjon og gjennom elevens stemmer.

4.9 Innsamling av materiale- forsket på egen undervisning

Workshopene er filmet av andre, da jeg selv var delaktig og hadde hendene fulle med å lede. Jeg prøvde en gang å sette opp filmkameraet for å kunne la kameraet filme av seg selv, men kameraet fikk kun kuttete opptak og noen bare av føttene på elevene, fordi kameraet skled ned. Jeg «kapret» derfor henholdsvis en student, sønnen min og avdelingsleder Kirsten til å filme de tre workshopene. Lydbåndopptakene er transkribert. Jeg har fått lov til å ta fokuselever ut av kontaktlærerens timer for å intervju dem.

4.10 Etikk. Klarering med NSD og elever.

Oppgaven er klarert med NSD¹² (se vedlegg 8). Som leser vil du merke allerede i neste kapittel hvor sensibelt og personlig elevmateriale jeg behandler. Ikke bare spiller jeg ut elevene ut i affektive landskap som de ikke kan reservere seg fra, men elevene eksponerer seg også for hverandre i situasjoner der de kan ha behov for beskyttelse og ivaretagelse rundt risiki (jf. hendelsene 3, 4, 6 og 9). Elevene eksponeres ved å svare på ganske så direkte spørsmål om hvordan de ser og opplever følelser hos hverandre, eller opplever seg utenfor og ekskludert. Det er viktig å være seg sin makt og posisjon bevisst. Det kan også stilles spørsmål rundt validitet når elevene blir spurt om følsomme emner, som jo følelser er i workshop 2. Spørsmålene kan anses som ledende, og elever tør kanskje ikke si sannheten, men heller velge å gjøre læreren fornøyd- et meget kjent fenomen i undervisningssammenheng. Det er ønskelig at elevene skal fremstå som ærlige, sanne og følsomme, men er det mulig å sikre at de ikke beskytter seg? Noe som i så fall er høyst naturlig. Oppgavens små survey- og kvantitative sammenfatninger om hva elevene føler eller liker, brukes derfor kun som et sensometer- av rommets «klima» der og da. De metodologiske overveielserne i dette kapittelet er mange og rikholdige på drøftingspunkter. I neste kapittel beskriver jeg oppgavens empiriske datamateriale: tre workshoper og et semistrukturert intervju med Elena, samt hvordan jeg analyserer dette materialet.

¹² NSD er forkortelse for Norsk senter for forskningsdata og ivaretar forskningsdeltakeres personvern

Kapittel 5 Analyse

I presentasjonene av workshopene introduserer jeg hvilke dramaturgiske innganger som brukes i analysen av oppgaven. Siste del av workshop 1 og 2 belyses også ut fra agentisk realisme, som overgang til en diffraktiv analyse. Workshop 3 og 4 belyses noe med dramaturgisk tenkning, men nå dreier vi for alvor over til agentisk realisme og diffraktiv analyse. I spørsmålet om hvorfor workshopene ikke undergår den helt samme analyseregimet, kan jeg svare lekent at: Det ble bare sånn. Men den mer seriøse delen av meg foreslår teorien om at: Jo strammere regi dess mer dramaturgi. Når workshopene 3 og 4 fortøner seg i retning av frilek, glir analysen over i agentisk realisme og diffraksjon.

5.1 Dramaturgisk analyse av workshop nr.1 Riverdance

Dette kapittelet prøver å besvare forskningsspørsmålet om hva som karakteriserer iscenesettelse av undervisning med lek og improvisasjon.

5.1.1 Plan for timen

Workshop nr. 1 (Musikktime) Riverdance ble holdt onsdag 31.oktober 2018, kl. 9.00 med 8A i Kultursalen. Timens varighet: 60 minutter.

Undervisningsaktiviteter:

1. Riverdance- et anslag i form av danse- og bevegelseskoreografi
2. Poloneseformasjoner
3. Trespann med musikk «Tretur fra Fana»
4. Ekstra: Kjerringa med staven- en lenkelek.

*Kodekompetanse*¹³: Jeg hadde på dette tidspunktet hatt elevene i 10 uker, og mente at de på dette tidspunktet hadde kompetanse i: å bli ledet i dans og øvelser, gjenkjennelse av hvordan øvelsene ser ut og utføres, kjent med mine krav til fokus og konsentrasjon, og i å bruke lekende metodikk.

Idé og anslag: Hensikten er å etablere oss (elevene og meg) som en sammenflettet enhet - i en kontrakt - der vi sanser og erfarer hvordan det er å la seg lede, og finne hverandre i den energien Riverdancen gir.

¹³ Kodekompetanse oversettes til de forkunnskaper elevene besitter

Hendelser: Det oppstår alltid noen sentrale hendelser i undervisningen som utfordrer lærerens fleksibilitet. Nedenfor gjengis hendelser hvor det skjedde noe av viktighet, og som jeg senere i oppgaven prøver å fiksere som koagulerte hendelser. Lenz Taguchi bruker ordet koagulere for å holde fast og saktne farten i hendelsens dynamikk. Meningen er å se hvilke relasjonelle formasjoner som kommer til syne i kuttet/hendelsen.

Det skjedde særlig tre hendelser jeg analyserer og kommenterer fra denne workshopen: Hendelse 1 om lederskap, hendelse 2 om rolleagering, og hendelse 3 om samarbeid. Før jeg analyserer og kommenterer vil jeg sette deg som leser inn i workshopens energi og narrativ, og gjør oppmerksom på at min selvkomponerte Riverdance ikke må assosieres med den opprinnelige formen for riverdans.

5.1.2 Energi som dramaturgisk inngang

Riverdance-øvelsen byr på energi, rytme, dynamikk, variasjon, struktur, tempo og flyt. Vi beveger oss, puster, danser og kommuniserer - akkompagnert av musikken. Riverdancen starter der mange er - i sin egen, indre verden. Det begynner stille og meditativt; med en innadvendt tilstand. Fra intensitetene ro og konsentrasjon, akselererer musikken fram til hurtig, og mot en nærmest stressende avrunding og landing. Musikkens struktur er den virkelige regissør for denne økta. I starten holder musikkens energi klassen samlet i en type kollektiv kontemplasjon. Deretter fører raskere tempi oss inn i mer individualiserte bevegelser, og musikkens intensitet driver mot en eksplosiv oppvåkning. Timing, rytme og variasjon er viktige dramaturgiske begreper, og artikuleres kun kroppslig og musisk. Regissørens modellering, ledelse og anvisning fører til at elevene raskt må finne makkerens puls og rytme, intonere seg til musikken, rommet og formasjonene i danseregien. Vi har ikke tanke for annet enn det (sam)været som bor i dansen og musikken denne timen. På slutten av øvelsen- som tar nesten 8 minutter - driver musikken og regissøren dem over gulvet, raskere og raskere. Elevene slår hjul og løper, hopper og turner seg framover i par og grupperinger, i en tilstand fylt av energi. Lærerkroppen instruerer, korrigerer, heier, bejubler og anviser- mens elevene er i fart og bevegelse. Så puster de ut - slitne. Vi har anstrengt oss. Energien flyter. Jeg roser dem for innsatsen.

5.1.3 Riverdance som anslag

Hva kobler elevene på, og hva venter dem? Jeg bruker Riverdancen som et anslag for denne økta, da den har flere tegn og markører på frampek eller hint om hvordan elevene skal la seg føre – av meg, av musikken, og av hverandre. Foruten energien og musikkens dramaturgi

peker anslaget i retning av kroppslig ledelse. Dansen er et frempek på at vi kan improvisere og leke, men det er lagt inn en progresjonstrapp som peker fram mot mer komplekse oppgaver. Riverdancen setter oss rett inn i et energifelt der vi må lete, leke og leve i bevegelsene våre- ikke i ordene. Dansen er en markør på om vi klarer å finne posisjoner og relasjoner hvor vi trives. Vi må koble oss på det som skjer i øyeblikket og la oss lede - Riverdancen fører.

Hendelse 1- lederskap

Elevene er blitt kjent med dansens struktur og mitt lederskap. Jeg etterlyser så et frivillig par som kan ta på seg ansvaret å lede de andre i neste runde. Paret skal vise til dansens rekkefølge av momenter og hvordan de utføres. Det er langt fra den ene diagonale enden av rommet til den andre, så det må melde seg ansvarlige elever til ledelsesoppdraget. Min erfaring tilsier at det kreves mot å føre klassen over det store rommet. Man må ha ønske om å lede, og evne til å lese rommets koding. Klassens uredde leder Sonny melder seg til å ta lederrollen. Jeg er usikker på om han klarer det, fordi jeg får en følelse av at han er mer opptatt av å bruke anledningen til å utføre et slags sosialt stunt og høste bifall fra de andre, enn det å ta lederskapet på alvor. Men jeg gir han anledning til å prøve ut sin evne til lederskap. Han settes sammen med Gry - en ansvarlig jente -til å lede klassen over gulvet. Så skjer det; han klarer det ikke. Han er mer oppmerksom på hva de andre synes om han der han går, og han kommuniserer med dem som går bak han, slik at han fort mister retningen i rommet, og faller ut av konsentrasjonen. Jeg prøver å holde han konsentrert, men han feilberegner hva slags ledelse rommet og formasjonen krever, og han får det ikke til. Uten å stoppe klassens flyt, bytter jeg Sonny og jenta med elevparet bak dem. Det skapes en ny og mer effektiv ledelse - øvelsen går videre uten at vi stopper. Jeg spør Sonny etterpå hvordan han opplevde å bli byttet ut som leder. Han konkluderte med at han ikke klarte å lede så godt som han trodde. Jeg takket han for å være så modig at han eksponerte det foran de andre. For så skjedde det at Sonny, på oppfordring var modig nok til å ville lede den andre gangen vi gjorde øvelsen. Og da klarte han det!

Hendelse 2 - agere i roller

Først når Riverdansen glir, og elevene anerkjenner vår sammenflettethet, våger jeg å gå videre med noe mer komplekse, både kroppslige og diskursive oppgaver, som for eksempel det å forholde seg til jente - og gutteoppstillinger i polonesen. Humøret og entusiasmen smitter fra den foregående øvelsen! Vår uskrevne kontrakt har nå tatt form som en uløselig intra-aksjon,

og betraktes som et frampek om å la seg føre og anvise. Vi våger oss dermed frem til Polonesen, hvor det å danse med en av motsatt kjønn, å «på lizzom-» danse med kjærester eller «mann og kone», oppleves som både spennende og litt skummel rolleutforskning. Elevene stilles opp i gode, gammeldagse kjønnsroller med gutter som barske og galante på en rekke, og jenter som blide og greie, på en annen rekke. Det fortoner seg spennende for en ungdomsskoleelev når fortellinger om kjønnsroller kan tulle og lekes med. Jeg viser elevene gammeldags håndfatning og nikk, bukk og neiing ved atskillelse og gjensyn i dansen. Vi leker oss inn i roller som vi tror eksisterte i gamle dager. Mot slutten av polonesen passer jeg på å overføre den lekne energien så sømløst som mulig til en annen bevegelseslek, som kalles Slangen. Jeg gir lederskapet til en utfordrende elev, da jeg tror på at denne elevens agens lar seg kanalisere. Sømløsheten handler om å overføre akkumulert energi og intensiteter til å gi kraft ut i neste øvelse. Jeg prøver å føre oss inn i estetiske samværsformer ved bruk av kroppslig flyt og energi. Slangeleken innbyr til å overføre det affektive klimaet inn i andre former. Overføringen av regien fra meg til elever inneholder spenning i om elevene makter å forvalte ledelsen og den potensielle kraften videre.

Hendelse 3 - å løse opp knuten

Tretur fra Fana innebærer å løse opp en kroppslig knute hvor elevene står med en spesiell håndfatning i trespann. Kroppens oppgave er å løse en kompleks formasjon, og oppheve knuten. Så skjedde det plutselig at jeg ble stående uten å få løst opp håndfatningen (knoten). Da oppstod et mellomrom- eller stopp-punkt, hvor en nøling tok plass – litt - ikke lenge - før jeg ba om hjelp. Elevene hadde ervervet seg en slags kompetanse fordi de hadde blitt vist øvelsen en uke tidligere, og tilbød sin hjelp i å vise og assistere meg og hverandre. At jeg ikke husket oppløsningsbevegelsene førte til at elevene fikk ta over ansvar med å få løst knuten, anvise og instruere både meg og hverandre. Det ble ikke noen langvarig forhandlingsrunde om ledelse, regi og maktforhold, for elevene grep raskt tak og hvert eneste trespann førte seg selv. Elevene tok over regien da læreren ble satt ut, basert i et sterkt ønske (begjær) om å få det til. Ønsket om å løse oppgaven genererte også ansvarlighet.

5.1.4 Kropp som dramaturgisk inngang og forrang

Instruksjoner om hva elevene skal gjøre i aktivitetene beskrevet ovenfor, er ment som et frampek om kroppslig ledelse og forrang. Det må selvfølgelig sies noen forklarende ord, men hovedtanken er å anvise elevene med bevegelser, og modellere på en så forståelig måte, at om de bare hermer og mimer, vil de få det til. Meningen er at kroppen er den egentlige «sjåfør»

og innvilges forrang. Ved å anse kroppen som suveren kan det stenges for en eventuell etablering av verbal motstand. Vi velger å følge det kroppslige potensiale, som i farta hopper og turner seg diagonalt over gulvet. Fart, flyt og musikk bidrar til å etablere at sansende modaliteter innrømmes høyeste prioritet.

Danseelementene i Riverdancen er kronologisk koreografert, med tanke på å bygge opp fra det singulære og innadvendte til ekstroversjon og relasjonsdannelse. Dansens kjerneelementer ikke bare kan, men skal utøves med stor personlig frihet og kroppslig handlingsrom i utformingen av bevegelsene. Elevene må få mulighet til å være *seg* i sin performativitet, og få muligheter til å oppleve at deres individuelle måte å utføre bevegelsene på er gode nok, og akseptable for flokkens uttrykk. Det ligger stor frihetsgrad i den kroppslige utførelsen av de enkeltelementer dansen består av.

Hendelsen 3 - å løse opp knuten, tillater nærhet til og innlemmelse av andre kropper. Øvelsen peker tilbake på anslaget tanke om å innlemme hverandre i en tilstand betinget av fysisk relasjon. Vi kunne fort ha risikere å forbli kroppslig sjenerte og reserverte, og ikke i stand til å møte hverandre som kropper- ei heller løse kroppsknuten. Min hjelpesløshet skjøt fart i elevenes sterke ønske om å overta regien og ansvaret. Elevene glemte at de var redd for hverandres kropper, fordi lysten til å bevise at de klarte å løse kroppsknuten var sterkere enn den kroppslige sjenanse. Dette skapte en dialogisk mulighet for dannelse av deres agens.

5.1.5 Tekst og diskurs som dramaturgisk inngang

Alle de tre aktivitetene, Riverdance, Polonese og Tretur fra Fana er danseformasjoner, og variasjoner over det samme tema: Å relatere oss som en sammenflettet enhet. I denne workshopen er både musikken, dansen og aktørenes kropper å regne som tekstualiteter. Som brensel for at tekstualitetene skal fusjonere, bruker jeg de dramaturgiske virkemidlene energi, flyt, tempo og konsentrasjonen, og lar dem gli inn i hverandre, slik at vi omgår unødvendig språklig interferens.

5.2 Hendelsene i lys av agentisk realisme og kritisk teori

5.2.1 Rommet som performativ agent

Jeg ser at Kultursalens flate og frie utforming har betydning for Sonnys vurderinger av å ta ansvar og lederskap. Alle rom er kodet med symboler og mening. Rom kan være sterkt stratifiserte (kodet), eller slette og åpne. Lenz Taguchi skriver om betydning av stratifisering,

som at rommet i intra-agering med forestillinger om rommet - hvordan man gjør noe i det (for eksempel står, går eller sitter, strikker, leker, leser, m.m) - alltid oppleves som en samkonstituerende kontekst. I elevintervjuer (se vedlegg nr. 5) forteller Marco at han foretrekker å ha musikktime sine i Kultursalen. Kultursalen er kommunens største rom, bekledd med svarte settstykker. Rommet er åpent uten forstyrrende kulisser, farger, interiør, osv. Det er ikke andre enn oss i Kultursalen, og det blir et rom vi får eierskap til – som et klasserom. En av fokuselevne, Marco, forteller hva rommet gjør med han når jeg (M) spør:

M: Men hva er det du synes er morsomst i forhold til det vi har gjort da?

Marco: Det er de tingene vi gjør i Kultursalen, da. Det er litt avslappet der.

M: Rommet har litt å si. Rommet på onsdag (vestibylene) var utfordrende- hva tenker du om det?

Marco: Jeg har ikke noen problemer med å være i det rommet. Jeg bare er litt mer avslappet i Kultursalen Det er litt mer stille og avlåst fra de andre- det er et mørkt rom.

M: Jeg er enig med deg- det var ganske utfordrende at det kom andre elever inn, ikke sant? Du la merke til det? Det var jo noen som kontaktet deg også?

Marco: Ja, det går på en måte bra, at folk filma og sånn, men jeg liker å være mer avslappet når jeg er med andre.

M: Mener du med avslappet at du er mer i settingen- at den er mer lukket?

Marco: Ja, jeg er ikke flau- hvordan blir det, det er litt rart. Det er bare det at jeg liker å gjøre ting med andre. Når noen ser, er jeg litt annerledes, merker jeg.

Rommets stratifisering (koding) kan virke ulikt på elever; utrygt for noen, og befriende for andre. En av fokuselevne; Anna, gir tydelig uttrykk for at det vi gjorde i den første timen i Kultursalen var skummelt. Hun sier i et utdrag fra samtalen etter denne workshopen:

M: Du sa det sist- at det å gå inn i ringen var ubehagelig. Er det noe du synes er vanskelig nå også?

Anna: Ja, når vi går over gulvet i Riverdancen.

M: Men du tør å gjøre det - grudde du deg?

A: LITTLE GRANN.

M: Var det ikke noe morsomt når du kom i flyt?

A: Noen ganger var det litt gøy og noen ganger var det litt skummelt

I alle de tre hendelsene kommer det til syne effekter av rommet er kodet. Overføring av makt og myndighet, kroppslig frigjøring og forløsning, og vilje og lyst til å samhandle med kroppen

kan ses som effekter av rommets intra-agering med andre aktive agenter. I Sonnys intra-agering med: rommet, meg, musikk, mot, vilje og lyst til å lede og forhandle om posisjon og makt, blir han en performativ agent, hvor intra-ageringen istandsetter og iscenesetter en ønsket fortelling om han selv(narrativ). Det skjer en maktoverføring fra meg til han. At det spilles om lederskap har betydelig signifikans for de som leder og de som ledes, da det skaper ny kunnskap om maktforholdene for alle deltakere i rommet. Både Sonny og rommet blir gitt egenskaper i form av å være performative agenter og annerledes for hver gang det skjer en intra-agering.

Lest med Freire vil slike signaleffekter som maktoverføring og myndiggjøring gjennom tilbudt lederskap, bety viktige frampek og markører for fremtidige muligheter for elevene, klassen og skolen som fellesskap.

5.2.2 Energi og intuisjon

Workshopen er preget av at overgangene fra den ene aktiviteten til den andre skal bringe med seg akkumulert energi. Når vi er inne i vår fiksjonskontrakt der vi har sagt ja til ideen om å være sammenflettet (intra-aksjon), gir den oppsamlete affekt effekter som mot og trygghet, inn i de videre øvelsene. Jeg rir på bølgen av denne effekten og intonerer meg slik at jeg våger å lede elevene uten å forstyrre flyten med å bruke ordene og forklare alt på forhånd. Jeg benytter meg av den oppnådde «temperaturen», og tenker at elevene vil akseptere Poloneseoppstillingens som en invitasjon til lek med (kjønns)roller. De får ikke tid til å tenke seg om, og er i flyt fremdeles når de lar seg lede inn i leken – og tar på alvor den gammeldagse danseetikette. Elevene aksepterer partneren av motsatt kjønn som dansepartner, tar hverandre i hånda, og vi danser og agerer i roller. Språket får ikke anledning til å forstyrre en følelsesmessig inngang. Når jeg i Riverdancen legger vekt på at vi skal eksperimentere med å være innadvende i flokk er det en øvelse i intoning. Å være stille sammen med andre parallelt med å være kroppslig aktiv, er krevende. Massumi hevder at affektive intensiteter kan skape resonans. «The qualifications of emotional content enhanced the images' effect, as if they resonated with the level of intensity rather than interfering with it» (Massumi, 1995, s.5). Det fordrer at vi lytter oss inn i oss selv, i andre, og utover i et fellesskap. Det er forbundet med risiko, og det er ikke alltid jeg får det til. Det vil da skapes mer interferens enn resonans.

Stavik- Karlsen skriver om den profesjonelle lærerens intuisjon i det senmoderne samfunn:

Ikke minst vil læreren som kunstner ha et større potensial for emosjonell følsomhet, empati og innlevelse som grunnleggende ferdigheter og kvaliteter // en følsomhet som har pretensjoner om å gripe utover *den iskolde fornuft*/ En lærer med skapende mot, hvor motet gjør læreren i stand til å handle grenseoverskridende (A.L. Østern, 2014, s.157).

Disse lærerkvalitetene leder oss igjen mot Freire. Flere kunstpedagoger pusser støv av hans pedagogikk - for de undertrykte – da den kan anvendes på ny. Samfunnets tidsånd har kommet til et nytt behov for å se på sider ved demokratiet. Freires store tese om dialog har sterk relevans til det kunstnerlæreren forsøker; å bevisstgjøre og myndiggjøre elevene til å bli politiske, bevisste og etiske samfunnsborgere.

Jeg har drevet med disse lekende danseøvelsene mange ganger- med ulike elevgrupper. En av faktorene for at elevene skal få det til, er at lederen må virke sammen med elevene, men også holde seg selv i tømme. Jeg lar meg fort rive med, og ofte stiger begeistringen så mye at jeg knapt klarer å holde meg tilbake. Ivrig, glad og lettet betrakter jeg elevene som slipper seg løs og flyter inn i den energien vi produserer som en slags samkonstitusjon. Jeg kommer i posisjon til å heie på dem og framelske deres forsøk. Jeg samspiller med energien, og prøver å ikke bremse den. Det er avgjørende for den samhandling og konstituering som blir mulig. Fels uttrykker det som: *A dynamic, generative space of possibilities unfolds in an endless dance of co-emergence»* (Fels, 2004, s.76).

5.3 Dramaturgisk analyse av workshop 2 – Følelser

5.3.1 Plan for timen

Workshopen 2 ('lånt' norsktid) Følelser ble holdt fredag 2.november 2018, kl. 9.00-10.30 i klasserom og musikkrom. Økta på 90 minutter ble delt inn i tre aktiviteter; a) samtale b) besvarelse av loggspørsmål, og c) produksjon av visuelle affektuttrykk i leire, som tegninger og tegneserieforming.



Figur 2 Jeg vet ikke om jeg tørr..

Klassen ble delt inn i gutter og jenter. I aktivitet a) la jeg opp til at elevene skulle samtale og fortelle - via mine spørsmål - om hvilke følelser som preget dem før, under og etter den

avholdte muntlige presentasjon fra timen forut. I aktivitet b) skulle elevgruppene besvare spørsmål i loggform, (se vedlegg 1) over hvilke følelser de hadde i forbindelse med den muntlige presentasjonen i engelsk. Guttene gjorde aktivitet a), mens jentene gjorde aktivitet b). Kontaktlæreren var stasjonert på aktivitet b) mens jeg samtalte med gruppene (aktivitet a). Deretter byttet gruppene aktivitet.

I aktivitet c) var klassen samlet, og oppgaven bestod i å forme i leire, eller illustrere, hvordan følelser kommer til syne.

Oppgaveteksten lød: *Kan du lage en tegning eller tegneserie, skrive en liten fortelling, skulpturere, lage en sang/rap/dikt om hvordan du oppfatter kroppen din -deg selv – før- under og etter en muntlig presentasjon? Du må gjerne bruke ipaden din til å filme, lage en «5 på gaten»- variant av noen som nettopp har hatt en opplevelse med muntlig presentasjon.*

Idéen med workshopen var å bevisstgjøre hvilke affekter og følelser som preger elevene før, under og etter en muntlig presentasjon. Intensjonen var å bearbeide, eventuelt utligne og legitimere utslag av nervøsitet, ved å forme og samtale om hvordan følelser kjennes og synes.

Anslag: Den ferske førstegangsopplevelsen i å presentere muntlig ble brukt som et anslag- det hadde knapt vært et friminutt i mellom erfaringen og workshopen. Elevenes affektive tilstand fungerte som en hook jeg tok tak i og brakte med meg inn i workshopen - de var koblet på.

Kodekompetanse: Elevene hadde sett på Trond Viggo Torgersens fabulerende figurer som uttaler seg i enquete-form, og var kjent med hvordan en slik iscenesettelse kunne lages. Vi hadde også eksperimentert med varianter av muntlig presentasjon tidligere- som lekende og improviserte øvelser, der vi moret oss med bruke ulike dialekter og språk.

I denne workshopen stopper vi opp ved tre sentrale hendelser, som er dokumentert i lydopptak og visuelle avtrykk i form av figurer i leire og illustrasjoner (Se figur 3 QR-kode om Gruppedannelse).

5.3.2 Tekst, kropp, rom og affekt som dramaturgiske innganger

«Dramaturgi handler i korthet om å komponere, og gjennom dramaturgi i didaktisk kontekst fokuserer man på undervisningens form og dynamikk» (T.P Østern & Strømme, 2014, s. 192). Denne analysen ser også på innganger som *tekst, kropp* og *rom*, med særlig bruk av dramaturgiske multimodaliteter som *affekter og følelser*- presentert i det følgende:

Teksten er tema og narrativet, og består i å bevisstgjøre seg sine affekter (intensiteter) og nervøse følelser. Temaet skulle formes i et gitt materiale (papir, leire, iscenesettelse), som nevnt ovenfor. Ca 20 av 24 elever valgte leire som modalitet eller form, og 4 elever valgte illustrasjon som inngang til hvordan følelsene synes på oss.

Alt i denne økta handler om *kropp*: Følelser og kropp, utseende og kropp, og selvoppfatning og kropp. Temaet er følsomt i den forstand at vi må ha respekt for hverandres ulikheter, og det er viktig å utvise varsomhet. Det oppstår fort etisk stillingtaken når temaet er følsomt.

Når man tenker *rom* som dramaturgisk inngang i denne workshopen, er romlighet å forstå som en livsverden og et sted for fantasi, kreativitet og følelser. I denne workshopen brukes rommet som innramming for vår sosiale og psykologiske virkelighet.

Vårt psykososiale rom er kodet med elevenes og lærerens *affekter*- følelser og intensiteter. Minner om egen nervøsitert regnes med som en performativ agent, som fletter seg sammen med elevenes affekter. Denne intra-aksjonen blander seg og forsterker eller forstyrrer hverandres intensitetsfrekvens.

5.3.3 Drøfting av hendelser

Hendelse 4 - om risiko og gruppedannelse:

I figur 4 vises elevenes arbeider med følelsesavtrykk i forbindelse med den muntlige framføringen.

Da elevene skulle velge materiale og arbeidsform, skjedde det at kun et par elever prøvde å lage illustrasjoner som samsvarte med følelsene de hadde under muntlig presentasjon. Disse elevene brukte litt tid på å finne tegneprogram på ipaden sin, og opererte hver for seg. Majoriteten ville drive med leire. Ingen hoppet på den oppgaven jeg hadde forventninger om at de fleste ville velge; å lage en «5-på gaten-enquete».

En mulig forklaring til hvorfor så mange ville arbeide med leire, kan være at formingen av leira innebar muligheten for at elevene kunne sitte sammen med hverandre i grupper og snakke sammen mens de arbeidet med leira. En faktor ved å sitte sammen kunne elevene utveksle ideer fra hverandres arbeider, noe som igjen kan sies å fylle et trykksbehov i bearbeidningen av følelser. Elevene brukte humor og tullet med leira. De var litt rystet etter førstegangs erfaring med å presentere noe muntlig, - en risikofylt tilstand der mye stod på spill. Deres sårbarhet kunne derfor reduseres ved å sette seg i grupper- det konstituerte et



Figur 3 QR-kode -
Gruppedannelse

<https://vimeo.com/329282112>

samhold. Når følelser er i spill kan en potensiell gruppedannelse og arbeid med leire som materiale, virke beroligende og demme opp for spenning og risiko.

Hendelse 5 – å ta den pedagogiske dokumentasjonen på alvor

Lydnivået og skravlingen kunne tyde på at elevene hadde det hyggelig og gøy, og det emosjonelle klimaet steg- parallelt med temperaturen. Tiden strakk ikke til, og jeg begynte å skynde på elevene. Plutselig festet elevene oppmerksomhet ved den fotograferingen av arbeidene deres som pågikk. Denne fotografiske og dokumentariske interessen ga en elevene en driv- som en av lamellene i T.P. Østerns metodologiske propeller (T.P Østern, 2017, s.15). Elevene fikk farta på seg, glemte å være sosiale, men dreide over til en mer seriøs holdning i sin konsentrasjon rundt oppgavens faglighet. Slik kan vi si at kunnskapsapparatet, eller det maskinelle som den pedagogiske dokumentasjonen utgjør, «..genererer en plats eller territorium (eng. `space`) där intra-aktiviteterna och det de produserar (fenomen) kan framträda och aktualiseras” (Lenz Taguchi, 2012, s.61). Dokumentasjonen skapte en ny bevegelse – en motaktualisering¹⁴ - for plutselig kom jeg på at skulpturene kunne ha titler, og elevene fikk i oppdrag å finne egnete titler til sine verk. Elevene skjerpet konsentrasjonen og maste på at jeg skulle tas bilder av figurene deres. Vi stilte elevarbeidene ut på en pidestall i klasserommet, og selv om denne dokumentasjon er ferdigstilt, så står figurene ennå på stedet- kanskje som en viktig påminning om følelsene de hadde.

Hendelse 6 - valg av samtaleform kobler også på sårbarhet

Samtalen med elevene ble innledet som et semi-strukturert gruppeintervju, men etter hvert flyter samtalen så fritt, at jeg må anstrenge meg for å konstituere et rom der det er trygt for alle å snakke om følelser. Det blir nødvendig å være skjermende og ivaretagende. I samtalens forløp kommer vi til sensitivt materiale- hvordan nervøsitet synes på oss. Jeg skjønner plutselig at det ikke bare er jeg som koder rommet, men hvor jeg ikke har kontroll på medelevenes iver etter å fortelle hverandre hvordan de ser ut når de er nervøse. Jeg griper inn så raskt som mulig for å overta regien i praten, i den hensikt å ta ansvaret fra dem, og re-kode rommet til tryggest mulig. Det skal ikke innebære *for stor* risiko å bli underlagt medelevers mening om hvordan dine følelser syntes på deg da du fremførte på engelsk. Innehar didaktikeren så sterk

¹⁴ Å gjøre en motaktualisering innebærer å lese, se eller forstå en hendelse på en ny eller annerledes måte, som kan få fram andre typer betydning, Lenz Taguchi, 2012, s.91)

grad av musikalitet at hun evner å legge til rette for et rom med intonasjon? Vår evne til å lese og lytte ut hverandre er varierende i det felles rom vi besitter. Jeg investerer derfor energi i det å lytte og være til stede, og påberoper meg en ivaretagende funksjon for følelsesklimaet i slike samtaler. Å lytte seg inn i rommet er ikke det samme som å rekke opp hånda og vente på tur. Å rydde plass i rommet så det rommer, tåler og favner ytringer som kommer, er plastiske og dramaturgiske kvaliteter en tillitsfull og trygg leder må inneha. Det som kommer er sensitive, usikre og tentative fortellinger om oss selv, noe som fordrer respekt for de som forteller. Elever som har vansker med å finne seg til rette i en gruppe, og kanskje ikke så lett bruker språket som kommunikasjonsredskap, lar seg enklere hjelpes inn i et fellesskap om rommet er trygt kodet. Den ansvarlige har en svært viktig dramaturgisk-didaktisk rolle, der åpningen for å oppleve hverandres intensiteter og affekter i slike samtaler, kan føre til aksept og erkjennelse av både seg selv og den andre. Det aller viktigste er at vi berører gjennom lekens våkne nærvær, og at elevene kobler seg på (Stavik- Karlsen, 2013, s.248). Samtaleklimaets intensiteter er på spill - som i en teaterforestilling - der skuespillerne ikke kan forutse kvaliteten på kontakten med publikum eller hverandre, fra den ene forestillingen til den andre. Foruten evne til å turnere ulike dramaturgiske komponenter kan kunstnerlæreren være en svært troverdig agent, med mulighet for etablere tillit i dette samspillet.

Det skjedde noe som sprang ut av valg av samtaleform. Det er den nakenhet som plutselig oppstår i samtale om følelser – med guttene denne gang. Det er mange etiske spørsmål knyttet til kropp (åpenhet, utseende, normalitet, ungdomskultur, osv). Hvor mye fokus, eller ikke-fokus skal skolen ha på utseende, og hva slags handlingsrom har en ungdomsskoleelev med tanke på å skjerme seg fra alles som ser på deg? Med hvilken rett gir skolen elever muligheter til å være seg selv? I utdraget nedenfor kommer det til syne så mye åpenhet at en enkeltelev risikerer å stå blottet og sårbar overfor de andre guttene. I samtale med Johnny spør jeg:

M: Ja, hvordan var du når du var litt stressa?

Johnny: Veit ikke, jeg.

M: Kan jeg få lov til å spørre noen andre?

Johnny: Ja.

M: Hvordan er Johnny når han er stressa? Var det noen som så det?

Søren: Akkurat sånn som han er nå- stammer litt.

Johnny: Stammer?

(Flere av guttene gjentar at han stammer. De viser og hermer etter hvordan han stammet).

Guttene: Ja, sånn.

Sonny: Stakkars Johnny, da. Jeg synes han er flink.

Søren (sier parallelt): Nå gjorde det du igjen!

M: Og vet du hva- stakkars, ja- kanskje jeg egentlig fokuserer på noe du ikke var så klar over? ...at du var litt stammende når du var stressa, men du opplevde at du var stressa?

Johnny: Ja, jeg gjorde det.

M: Det er ganske touchy- det er egentlig ganske følsomt dette her, så vi må prøve på å ta vare på hverandre i det.

Kavian: Man skjønner det på kroppsholdningen hans.

M: Hvordan var det- kan vi tåle å høre det?

Johnny: Ja.

Kavian: Kroppsholdningen stod veldig rett

Sonny: Jeg synes han hadde en veldig godt gjennomført presentasjon.

Johnny: Tusen takk, Sonny!

Sonny: Bare hyggelig

Lærerens makt er betydelig i slike samtaler. Det følger derfor etiske føringer med å invitere til åpenhet. Læreren må være seg bevisst de triggerne hun bruker, som kan skape sterke reaksjoner og utløse latent sårbarhet hos elevene. Stavik-Karlsen har skrevet om lærerens personlige autensitet og bruk av provokasjon som mulighet for å få elever koblet på (Stavik-Karlsen, 2014, s.149) (Stavik- Karlsen, 2013, s.257). Utdraget ovenfor kan plassere seg i landskapet mellom å provosere fram, koble på og ta vare på. Det er etiske sider ved alle metodologiske veivalg man tar, og jeg må ta ansvaret for den bevisstgjøring som demrer hos Johnny, når han blir stilt så direkte spørsmål om hvordan han ser ut når han er nervøs. En av guttene reagerer med å si *Stakkars Johnny*, fordi han gjenkjenner at det å bli stilt så naken og sett på av så mange på en gang, stiller Johnny i en svært sårbar posisjon. Det er ikke noe han selv velger, men blir påført av læreren. Sonny sympatiserer umiddelbart med Johnny og ønsker å vise både han og de andre sin støtte, da spørsmålet blir forsterket og forstørret når

noen elever plukker opp og «gnir inn» at Johnny stammer. Som lærer prøvde jeg å trekke temaet litt inn, sympatisere med retningen spørsmålet tok, og påta meg fullt ansvar for hvor samtalen havnet. Å være en deltakende forsker skaper et perspektiv fullt av etiske spørsmål, med fokus på hva det innebærer å ta ansvar.

5.3.4 Metafiksjon- et distansert perspektiv

Dramaturgisk analysert har denne workshopen en klar tredelt montasjestruktur med tre ulike oppgaver. Som dramaturg og underviser monteres «oppgaver som skal belyse ulike aspekter ved et fenomen» (A.L. Østern, 2014, s.54) i en slags collage. Tema er kropp og følelser, og denne gang knyttet til en muntlig presentasjon - en ferdighet skolen avkrever alle elever.

De tre stasjonene (aktivitetene) kan sies å være sirkulære, da fortellingen og temaet ikke har et lineært forløp. Elevenes kodekompetanse består i den kognisjon det er å assosiere mellom oppgavene og det overordnede tema; følelser.

Det didaktiske forløpet har en metafiktiv dramaturgi, særlig ved aktivitet 3, formingen av affekter i materialer, som vises i elevenes forhold til formingen og iscenesettelsens nærhet og distanse. I intra-aksjonen mellom materialiteter som: leire, papir, penn, ipad, elevenes kropper, relasjoner, og forestillinger om risiko og mot, oppstod behovet for en selvironisk distanse. Kanskje var det en fornemmelse hos

elevene at de måtte utligne alvor og risikoen ved den muntlige presentasjonen, som førte til at de satt seg sammen. «Selvrefleksivitet gjelder selvkritikk over at man fester oppmerksomheten ved det man fester oppmerksomheten ved» (A.L. Østern, 2014, s.54).

Leireformingen gir uttrykk for denne selvrefleksiviteten, da ingen for eksempel faktisk kastet opp, (se figur 3 QR-kode Gruppedannelse og figur 4 Jeg kaster opp!), men refleksjonen over temaet og uttrykkene gir eleven muligheter for selvrefleksivitet i forhold til oppgaven, temaet og seg selv, og en gutt lager en figur som kaster opp. Distansen og nærheten blir som metafiksjon, og diskursivt skapes noe nytt, noe videre, og faktisk en ny materialitet: i form av en tydelig kroppslig figur, som estetikk, som følelse og som diskursivt materiale. Forskeren oppdager at figuren, (som kaster opp), er en metafiktiv performativ dokumentasjon over elevens selvrefleksivitet.



Figur 4 Jeg kaster opp!

5.3.5 Oppsummering av funn

Hendelse 4 viser hvordan oppdraget om forming av følelser fører til et valg av materiale der elevene kan sitte sammen- en trygging av et risikofylt tema.

Hendelse 5 viser hvordan bruk av pedagogisk dokumentasjon påskynder og understreker funksjonen i elevarbeidene. Bruk av fotografering trigger alvoret og skjerper eleveneskonsentrasjonen inn i oppgaven. Elevene erkjenner plutselig hva de holder på med, og denne prosessen utløser et behov for å lage titler på arbeidene. Ved å bruke kamera og utarbeide titler blir hendelsen gitt mening.

Hendelse 6 viser hvordan lærerens valg av samtaleform og direkte spørsmål eksponerer Johnny for usikkerhet og engstelse vedrørende sin egen nervøsitet- og hvordan denne synes for de andre. Risikoen genererer ivaretagelse. Å ta inn det ytre blikket krever beredskap for følsomhet, ivaretagelse, skjerming og mot- et etisk ansvar.

5.4 Dramaturgisk analyse av Workshop nr. 3 Sirkus

5.4.1 Plan for timen

Workshop 3 (Musikktime) ble avholdt 14.november 2018, kl. 12.20. Den varte i 60 minutter - i skolens nye vestibyle.

Idé: Workshop nr.3 skulle handle om sirkus. Hensikten var å leke fram fortellinger om oss selv, og identifisere hvilke aktive agenter som intra-agerte gjennom lek og eksperimentering med sirkusutstyret.

Jeg hadde erfaring med å iscenesette sirkusforestillinger med elever fra to skoler jeg hadde jobbet på tidligere, og av den grunn hadde jeg sirkusutstyr tilgjengelig. Etter å ha lest artikkelen Undervisning i sirkusfag (A.L. Østern & Moxness 2017), ble jeg ytterligere inspirert, og designet en workshop med sirkuslek.

Anslag: Elevene skulle prøve ut sirkusutstyrets ulike materialiteter. Anslaget var en visning og demonstrasjon av sirkusutstyret. Min skrinne kompetanse – for eksempel på enhjuls sykkel, – var ment som løkkemat for å prøve og øve.

Kodekompetanse: På dette tidspunktet vites ikke hva elevene har av sirkusferdigheter, så som for eksempel sjonglering- og balansekunstner,, men klassen har kunnskap om hvordan vi kan



Figur 5 Per sykler

være sammen med hverandre – i rom av lek og improvisasjon. Jeg antok at det visuelle synet og demonstrering av framlagt sirkusutstyr, ville friste elevene til å prøve utstyret sammen med meg. Ved å alliere meg med frivillige fra starten av, kunne sirkusutstyret demonstreres, og som agentisk materiale intra-agere og medvirke til å danne naturlige allianser og relasjoner mellom elevene.

Introduksjon av hendelser:

Hendelse 7 - rolle og rom: Mari må mime hvordan vi kan bruke sirkusutstyret, og hun går inn i rolle som klovn pga lydforholdene i rommet. (Se figur 5 QR-kode Klovn).

Hendelse 8 – enhjulsykkelen er en firedelt hendelse hvor alle handler om enhjulsykkelens performative agens.

Hendelse 9 - relasjon og tilhørighet: Jentene går inn i en relasjonsdannelse, der en jente (Kristine) føler seg forlatt og sliter med å relatere seg til gruppa. Jentegruppa og Mari drøfter hvor vanskelig det er å være så mange sammen.

5.4.2 Dramaturgiske innganger i workshop 3.

De tre hendelsene ovenfor kan drøftes i lys av dramaturgiske innganger som: Rolle, rom, relasjon, tekst: kropp og begjær, multimodalitet, materialitet, og narrativ. Det finnes andre innganger til dramaturgisk tenkning som for eksempel tid. Den spiller også rolle her, men får ikke egenskap i form av performativ agent i denne analysen.

Hendelse 7 - rolle og rom

I denne workshopen får rom og rolle dramaturgisk signifikans. Første del av workshop nr.3 måtte avholdes i skolens vestibyle fordi Kultursalen var opptatt, mens sirkusworkshopens fortsettelse ble avholdt i Kultursalen. Elevene har derfor et sammenligningsgrunnlag for hvilke forskjeller disse to rommene kan bety for lek og improvisasjon. Å undervise i skolens nyåpnede vestibyle skulle innby til så mangt. Vestibylens store areal var delt opp i mange tilliggende lokaler med ulike bruksbehov, som kantinen. Ingen hadde tidligere prøvd ut mulighetene i dette enorme rommet, og det foregikk undervisning i Kantinen parallelt med sirkusworkshopen. Arbeidere, skolens øvrige elever og lærere kom og gikk. Rommet innbød til et lettere kaos- med tanke på utydelig avgrensing av gulvarealet og materialiteter – mennesker og sirkusutstyr. Det er interessant å se at sirkuselevne ikke bare følte seg observert av andre, men også kan synes som de var litt stolte av at det var de som



Figur 6 QR-kode Klovn

<https://vimeo.com/329279160>

fikk lov til å holde på med dette. Det var konkurrerende lydtkilder fra flere steder. Da hendene måtte brukes til å demonstrere sirkusutstyret, tok jeg valget om å ikke bruke håndholdt mikrofon. Timen startet, og raskt erfarte jeg at lydforholdene ikke tillot normal stemmebruk. Jeg startet i beste klovnesirkus-ånd, fant raskt en parykk i kassa på bordet, og viste mimisk hvordan vi kunne bruke sirkusmaterialene. Først alene, men så inviterte jeg via mime og gestikulering noen elever til å gå i samhandling med meg og hverandre. Å gå i rolle var ikke planlagt. Hendelser som dette viser at det er viktig å ta høyde for at man ikke kan planlegge for alt. Rommets beskaffenhet tvang meg over i rollen som mimer. Video-opptaket viser at rollens fiksjonsskapende muligheter intra-agerte med sirkusutstyret og elevenes lyst til å leke med det. Denne sammensmeltingen skapte den initierende samhandlingssekvensen som fungerte som et anslag, og fenget elevenes lyst til å leke.

Hendelse 8 – enhjulsykkel

Hendelsen er fire-delt, da den er et samspill med nesten de samme aktive agentene, hvor den ene hendelsen handler om Per, den andre om en 10.trinnsjente, den tredje om Farzame og Arinas forsøk på å beherske sykkelen, og den fjerde om de som synes sykkelen blir en trigger for deres prestasjonsangst.

Vi starter med Pers forhold til enhjulsykkelen.

Første del av sykkelens historie: Per er byggherre over nybyggene på skolen, og har nærmest bodd på skolen det siste året. Da han kom på jobben dagen i forveien og så en enhjulsykkel liggende i hjørnet, ble han så fristet til å prøve sykkelen at han tok med pumpe på jobben neste morgen. Han pumpet opp hjulet, og min overraskelse var stor da jeg kom og skulle pumpe opp hjulet før sirkusworkshopen. Hva hadde skjedd? Hadde sykkelen levd sitt eget liv, siden noen allerede hadde fått luft i dekket? Per kom forbi, og fortalte at det var han som ble så fristet. Jeg spurte om han ikke kunne demonstrere for elevene kl.9.00? Det kunne han.

Andre del av sykkelens historie: Var det sant det noen elever fortalte meg, at noen 10.trinns elever hadde stjålet av enhjulsykkelen? Jeg fulgte derfor etter noen elever som så litt engstelige ut da de så meg nærme meg. Jammen lå sykkelen ute av syne under ett bord i et av de tilliggende lokalene. Elevene ble flau, men var veldig opptatt av at det ikke var de som hadde gjemt sykkelen. Hvorfor gjemmer man bort en enhjulsykkel? Jeg rakk heldigvis å tenke, og kjefte ikke på dem, fordi min mening var at rommets åpenhet skulle inspirere flere elever (enn de i 8A) på tanken om at de kunne leke med sirkusutstyret. En 10.trinnsjente spurte om ikke jeg kunne overbevise noen medelever (gutter) om at hun klarte å sykle på

sykkelen? Jeg svarte at jeg visste ikke om hun klarte å sykle på den, for helt sikkert, men hun insisterte. Da benyttet jeg anledningen til å hjelpe henne opp på sykkelen så hun kunne bevise det for de andre, som åpenbart ikke trodde på hennes påståtte ferdigheter. Hun var litt nølende hvorvidt hun ville få det til, men lot seg friste av mitt forslag til å støtte henne, og dermed klarte hun det hun trodde: å mestre den utfordrende enhjulsykkelen. Vi unngikk hele konflikten med at hun hadde gjemt vekk sykkelen, når hun lot seg støtte av meg. Hun var ikke så lite stolt av å demonstrere for guttene at hun hadde rett- hun klarte å sykle på den. Kanskje hun vant et veddemål dem imellom?

Tredje del av sykkelens historie: Videoklippet viser at to jenter, Farzamé og Arina holder på med den ene enhjulsykkelen en god stund. Arina får det nesten til- på terskelen til å holde balansen. De er i intra-aksjon med hverandre og sykkelen, og deres sammenflettethet viser sterk konsentrasjon og utholdenhet i øvingen. De får det nesten til, for Farzamé har rollen som støtte for Arina, som prøver å holde balansen på sykkelen. Ingen er noen uten den andre. De leker, ler, og er dødsseriøse - hele tiden med fokuset om å mestre sykkelen. I begynnelsen ser de ut til å være klar over at de blir filmet og iakt tatt av folk fra skolen som står og ser på, men så spiller det ingen rolle mer, for oppgaven om å balansere er så motiverende at de velger det performative fokuset- ikke for performancens del. Jeg gjør nemlig en fatal feil litt senere - i workshopens andre del der jeg blander det lekende med oppvisningsoppdraget. Oppvisningens aktive agenter utkonkurrerer den performative og lekende didaktikk.

Fjerde del av sykkelens historie: Selv om Pers demonstrasjon med sykkelen førte til applaus, fyrte det desto mer opp til en potensiell prestasjonsangst, og mulig prestisjetap hos de tre fokuselevne Marco, Sonny og Franny, som refererer til sin motstand mot å prøve sykkelen:

Fokuselev Marco uttaler:

Marco: Jeg prøvde alt sammen- utenom enhjulsykkelen.

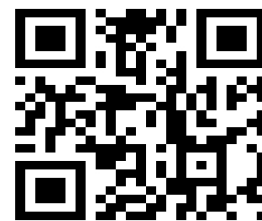
M: Hvorfor prøvde du ikke enhjulsykkelen?

Marco: Jeg vet ikke om jeg hadde klart det.

M: Men hadde du lyst til å prøve den?

Marco: Jeg ville heller prøve alle de andre lekene først, og så kanskje enhjulsykkelen.

Fokuselev Sonny uttaler:



Figur 7 QR-kode Farzamé og Arina i relasjon med enhjulsykkelen

<https://vimeo.com/334141700>

- M: Forrige onsdag hadde vi sirkus som workshop- hva husker du spesielt fra denne workshopen?*
- Sonny: Det var mange sånne coole greier som enhjulsykler som var morsomt. Det var coolt med pinnen. Jeg prøvde enhjulsykkelen, men det gikk ikke så bra.*
- M: Kunne du tenke deg å prøve enhjulsykkelen igjen?*
- Sonny: Ja, men det var litt vanskelig da.*
- M: Om noen holder deg, da?*
- Sonny: Men det er vanskelig- jeg tror ikke jeg får det til- bare sånn...*

Fokuselev Franny uttaler:

- M: Var det noe du ikke fikk til?*
- Franny: Det var helt umulig å sykle med enhjulsykkel. Farzamé og Linny prøvde å hjelpe meg, og det var litt forbedring.*

Hendelse 9 - relasjon og tilhørighet

Filmopptakene viser- om man ser litt nøye etter – en jente som gråter, Kristine. Og hvorfor gråter Kristine? Kanskje fordi jeg hadde sagt at etter utprøvingen av sirkusutstyret var vi kommet til fase 2, der vi skulle prøve å samhandle? Og ikke nok med det, så sier jeg at vi også skal ha i tankene at det er behov for alle mennesker i verden- enten de er «små eller store». Dette budskapet gikk inn på Kristine. Filmeren Kirsten viser meg i klippene, hvordan hun med kameraet fanger opp jenta i samhandling med de andre jentene. Vi kan se fra det ene filmklippet til det andre at det skjer endringer fra en nøytral elevstatus til utenforskap. Tre andre jenter var i gang med å kle seg ut og finne ut noe de skulle gjøre sammen. Så blir de kontaktet av to jenter, deriblant Kristine. Trioen prøver å innlemme de to nye jentene i aktivitet med RS-bånd (rytmisk sportsgymnastikk) som de svinger rundt på forskjellige måter. Det kan synes som at gruppa kollapset da oppdraget med å inkludere hverandre ble introdusert, på grunn av at de ble for mange. Plutselig døde den spontane dynamikken som var der. Vi ser på filmopptaket at den opprinnelige trioen prøver å gå et annet sted. Men av samvittighetsgrunner og fordi læreren hadde gitt dem oppdraget om samhandling, klarer ingen å ta ansvar for hvordan gruppa skal



Figur 8 Når du ikke får være med på leken..

være. Dette vanskeliggjør videre drift. Kristine gråter fordi hun føler seg som det 5.hjulet på vogna. Trioen blir ulykkelig, og kanskje fordi det filmes, prøver de å gå vekk fra kamera, med de to andre på slep. Trioen gir opp og finner en slags løsning på inkluderingen, og begynner å gi den gråtende jenta klær og utstyr fra sirkuskassene som signal om innlemmelse¹⁵. Men gruppas dynamikk og kreativitet er satt på pause, og trioen vil snakke med meg etterpå. Etter samtalen støter jeg på en flokk jenter som trøster den hulkende Kristine. Kristine syntes selvfølgelig det var skremmende å være utenfor, og gjennom samtalens forløp ble min visshet styrket om at utenforskap berører ved eksistensiell angst om tilhørighet. Dette er ikke spøk, for Kristine var i en situasjon hun ikke taklet, og noen måtte ta ansvar. Jeg appellerte til om hun kunne bevege seg fra å være redd til å bruke det til noe? – Hva da? Hikstet hun.

5.4.3 Å ikke få til leken

Innføringen av mine ønskede narrativer i leken fungerte dårlig og mot sin hensikt. Ansvarer er mitt, og jeg ble tynget av at jeg ikke ser åpningene og mulighetene. De intra-aksjoner som var av betydning i sirkusworkshopen framstod som et sammensurium av materialitet og diskursiv agens. Det ble kaotisk, for jeg klarte ikke å skjelne hvilke agenter som hadde betydning. Det ble for voldsomt med kropp, utstyr, instruksjoner, oppgaver, mandat, grupperelatering og fremføring av lekende aktiviteter. Vi skulle ha holdt oss til færre agenter av gangen, for å identifisere reell betydning og agens. Sønnen min var hentet om morgenen for å filme workshopens andre del. Han kommenterte min frustrasjon: «Kanskje du hadde forberedt deg på feil ting! Kanskje stod faktisk sirkusutstyret i veien for det du ville ha fram. Det holder kanskje med bare å bruke kroppen».

5.4.4 Kroppen som lekende agent

Selv om denne seansen er dokumentert på film har jeg valgt å bare ta med et stillbilde (se figur 8)- for å gi jentene beskyttelse fra at en sårbar hendelse blir fiksert og kan avspilles utenfor deres råderett I refleksjonens lys skulle vi nok ha lagt fra oss alt utstyret og bare brukt oss selv og våre kropp, for eksempel til å bygge pyramider, til å mime i roller. Jeg levnet meg selv lite ære over instruksjonen om et ontologisk narrativ som premiss inn i det lekende. Det var ikke et hvilket som helst tema heller - om at alle er berettiget plass og aksept! Her ble lekens flyt og frihet overstyrt av regissørens (lærerens). Det tok litt tid før jeg skjønnte at å gi et

oppdrag om å styre leken til en ønsket effekt, skapte interferens. Hvorfor gjøre det komplisert når man kan leke? Guttene derimot- prøvde å lage en pyramide av kroppene sine. De strevde og byttet plass og lo, med visshet om at det kroppslige byggverket kom til å rase sammen snart, men allikevel var det verdt det. Kroppslig lagarbeid og relatering - uten noen innblanding av verken meg, en instruks, eller noe sirkusutstyr skapte en renere akrobatisk, kroppslig og estetisk tilnærming. Guttas pyramide - konstruert av egne kropper - skaper motsatsen i denne workshopen. De fikk den til, og kanskje resonerte kroppsbruken med oppgaven om å relatere seg, mens bruk av sirkusutstyr virket forstyrrende.



Figur 9 Pyramiden pr. corpus

5.4.5 Et affektivt rom

«Affekt er ikke følelser, men kan forstås som intensitet, en form for energi uten intensjon. I analysen undersøker vi lærerens affektive tilgang som en ressurs i undervisningssituasjoner» (A.L. Østern, & Moxness, 2017, s.10).

Lærerens nervøse disposisjoner er kanskje den aller fremste av rommets performative agenter. Hvordan sirkusworkshopene skulle lande var uvisst, selv om det forelå en plan.

Jeg var så sliten og nervøs denne uka, og kjente at jeg var veldig skvetten og anspent om morgenen på personalrommet. Jeg orket egentlig ingen rundt meg, og hadde store problemer med å konsentrere meg når lærere henvendte seg til meg. Jeg hadde ikke ro og ville bare i gang. Jeg var lydvar, og engstet meg for at det også skulle bli et problem i det store rommet. Jeg var engstelig for alt egentlig- mest for at egen slitasje skulle prege elevene på en måte hvor de ikke blir inspirert. Akk! Hadde bare de affektive tilganger vært en ressurs, hm... Den gamle følelsen av å være Atlas nærmet seg - som bærer hele kloden på skuldrene. Som på terskelen til noe aner jeg at det må skje en vektforskyvning, og synker i kne for å overleve tyngden av ambisjonene om å skape en forandring i elevers liv. (Utdrag 5 fra Forskerdagboka).

Oppsummering av hendelsene.

Hendelse 7 viser til hvordan rommets stratifisering eller koding gjør det vanskelig å bli hørt, og dette resulterer i nødvendig bruk av mime og rollelek. Det tvinger seg fram lekende,



Figur 10 Lekende samhandling

iscenesettende og improvisatoriske tilnærminger - alle innenfor et estetisk perspektiv for samhandling og intra-agering.

Hendelse 8 viser fire episodene knyttet til enhjulsykkelen fremkalte minner og lyst om å forme et performativt narrativ om å leke med og beherske sykkelen. Motsatsen var fokuselevenenes motstand og prestasjonsangst.

Hendelse 9 viser til et oppdrag om tilhørighet.

Anttila skriver:

Memories refer to mental representations of events but also recollections of bodily sensations and feelings related to them, as Damasio (1999, 183) suggests (Anttila, 2003, s.291).

Det er viktig at elever opplever og ser at vi kan leke også på en ungdomsskole. Vestibylens stratifisering innbyr til at ikke bare elever i 8A, men også for de forbipasserende skal leken friste oss og minne oss på våre tidligere lekfaringer. Hvor morsomt er det ikke å leke; for Per, for meg, og for de som ble stående og se på? For 10.trinnsjenta var synet av sykkelens materialitet så fristende at hun nesten ble lovløs i sin iver etter å måtte få sykkelen stukket unna, for å bevise for seg selv og medelever at hun mestret.

Det fjerde analyse materialet er fra et intervju med Elena, en elev som jeg hatt i valgfaget *Sal & scene* i tre år.

5.5 Elena - en tematisk narrativ analyse

Nedenfor gjengir jeg tre bruddstykker fra samtalen med Elena som illustrerer de tematiske narrativene. (Transkripsjonen av intervjuet ligger som *Vedlegg 6 Intervju med Elena*).

Elena er svært flink til å synge, og har meget fintfølende og plastiske rolletolkninger. Da hun det første året som 8.trinns elev skulle synge *Memory* og være den utstøtte katten i vår oppsetning av *Cats*, ble vi svært berørt av hennes vakre sang og rolletolkning. Men hun hadde sterk prestasjonsangst, og låste seg for min instruksjon. Hun nektet å gjøre det jeg visste hun kunne, og jeg forstod at jeg måtte gi henne noe for at hun skulle gi oss sitt sceniske nærvær tilbake. Elena brukte sin sterke poetiske agens til å få noe hun trengte. Jeg overga makt og myndighet for at kunsten skulle få leve mellom oss. Det er mulig at jeg ubevisst kjenner en resonansbunn i Elena som minner meg om noe- meg selv, eller at jeg hører på det øret fordi jeg plutselig *så* henne.

- Affekt og poetikk

M: *Du er modig, men jeg vet ikke hvordan du er i andre sammenhenger?*

Elena: *I andre sammenhenger så er jeg den lille personen som ingen ser. Jeg pleier å gjemme meg eller gå vekk, og ofte så er det sånn i timen at jeg går ut, for jeg blir så stressa at det er så mange der. Jeg har veldig mye angst og jeg er veldig nervøs og redd, og har depresjoner og sånn, og det er ganske vanskelig i sosiale sammenhenger. Men i sånne teater-ting, også sånn som sal og scene, så blir det for det meste borte, fordi jeg har det så gøy med det. Så når jeg er på scenen og sånn, kan jeg bare vise meg fram og ingen kommer til å dømme meg for det. Så det er liksom det eneste stedet jeg klarer å gjøre noe. Nå for eksempel sliter jeg veldig mye med skole og konsentrere meg og sånn- i alle fag- bortsett fra sal og scene.*

M: *Da må jo du drive med noe teater, drama et eller annet?*

Elena: *Ja, jeg kommer aldri til å slutte med teater. Når jeg slutter på ungdomsskolen- hvis jeg ikke har et fag på skolen som er Sal & scene, så begynner jeg på teater på fritiden.*

- Affektiv intra-agering

Elenas narrativ er blitt en fortelling jeg gradvis får eierskap til. Vi har med tiden erfart at vår praksis endrer seg. Via våre affektive forhandlinger skaper vår intra-agering diffraksjonsbølger, der den hindring eller motstand i materien som skaper diffraksjonen, forandrer bølgemønsteret. Relasjonen er et godt eksempel på «I et kunstdidaktisk perspektiv kan nettopp motstand i materien (som skaper diffraksjon) ses som et sted for kunnskapsproduksjon og læring» (A.L. Østern & Moxness, 2017, s.11).

M: *Jeg mente at de andre skulle koble seg på din ide.*

Elena: *Det kan godt hende at du tenkte det, men det du gjorde var at hver gang vi gjorde noe du ikke likte, som egentlig var hele tiden, så stoppet du oss, liksom -Nei ikke gjør sånn, gjør sånn isteden! Hvis vi hadde noe å si på det, så hørte du ikke på oss, så det var derfor vi ikke likte det. Og så begynte vi å snakke tilbake på det.*

Mari: *Syntes du det lønte seg å gjøre det?*

Elena: *Ja, fordi denne gangen så fikk gjort veldig, veldig mye. Fordi du lot oss ta styring litt, eller lot oss komme med ideer når vi fikk ideer, og det funka veldig bra.*

Relasjonen: Elenas poetikk, tiden og Mari, er med tiden blitt en relasjon som vanskelig lar seg definere som en grenseoppgang. Alle virker som performative agenter på de andre. Det er knyttet mye affekter og følelser rundt oss. Elena blir kraftfull og sterk i troen på seg selv. Det er som alle artografiske identiteter -også den personlige Mari – lyssettes. Intra-aksjonen blir belyst og transformeres når vi oppdager de andre elevene som ser på vår forhandling. De ser at det går an å forhandle med meg. Vi er sammenflettet med tiden som går, den estetiske formproduksjon, rommets transparens, og ikke minst våre følelser og affekter.

Undervisningen er plutselig blitt så bevegelig at det finnes ikke noe annet valg enn å bare flyte med. Hvordan gjør man i så fall det? Jeg befinner meg i et uoversiktlig landskap, og leter etter färbare veier. Jeg er en posthumanistisk performativ agent, som ikke lenger eksisterer i et hierarki. Jeg befinner meg midt i - au milieu - et rhizomatisk landskap, der det finnes mange stier, linjer og plataer (Deleuze, G. & Guattari, F.,1987).

- Å være redd skaper mot til å etablere en kritisk stemme

Elena utviser stort mot, fordi hun er så redd. Både elever og lærere opplever Elenas spenn mellom redsel og mot. Hun nekter på faglig grunnlag å ta inn over seg de ideene jeg har, om hun ikke selv finner dem gode nok. Jeg er nødt til å høre på henne. Elenas tilgang til eget affektregister er som en sansende-estetisk skattekasse. Elenas mot og affektive refleksjoner fører til dialogiske møter med meg. Hun velger å følge sin indre stemme, noe som minner om Pippis måte å administrere seg selv på. Pippi-figuren er en slags homo faber- sin egen kreatör. Elena ligner Pippi når hun sier at hun har bestemt seg helt fra da hun ble mobbet på barneskolen, å følge sin indre stemme.

Mari: *Vi lærere, skal lære elevene å være kritiske, men når lærere får kritikk i form av sånn argumentasjon som du for eksempel kommer med, så opplever jeg at jeg gir deg motstand tilbake igjen, men at du på en måte ikke gir deg allikevel, men følger en slags stemme inni deg.*

Elena: *Det har jeg jobba veldig, veldig lenge med å få. Jeg har også sceneskrekk, selv om jeg kan gå bananas på scenen. Det går helt fint. Men jeg har litt mer sceneskrekk, og føler en sånn frykt inni meg, at jeg får frysninger i kroppen de første 10 sekunder jeg står på scenen. Men så går det bra etter hvert, og hvis jeg glemmer replikkene mine, bare improviserer jeg. Men jeg er også ganske sjenert, og jeg snakker ikke når det er mange folk der egentlig. Og jeg blir veldig nervøs og jeg får panikk om vi skal ha muntlig presentasjon foran klassen eller noe. Men da var det sånn at ingen hørte på meg uansett*

hva jeg ville si. Jeg tenkte at jeg ville si min mening og ville at folk skal høre på meg, og jeg vil at hvis noen gjør noe til meg som jeg mener ikke er riktig, så skal jeg tørre å liksom sette ned foten og si imot.

Mari: *Hvordan har du klart det? Har du alltid vært sånn?*

Elena: *Jeg ble mobbet fra 1. til 7. klasse, og det har gjort at da jeg var liten, så ble jeg bare sint. Men jeg skjønnte etterhvert at det funka ikke i det hele tatt. Så da begynte jeg å liksom snakke istedenfor. Jeg husker kontaktlæreren min på barneskolen sa at jeg var veldig, veldig flink til å snakke. Så når jeg faktisk snakka, så var det veldig meningsfullt, og i det jeg sa var meningen veldig bra.*

I spennet mellom redsel og mot

Noe av det mest spesielle ved Elena er hennes velutviklede kritiske sans og uredde holdning. Hun sier hun følger en stemme inni seg, og er uredd for min autoritet. Det er ikke lett å påta seg ansvar, makt og myndighet som elev, når man er vant til et hierarkisk og rigid skolesystem der Frøken både er bukken og havresekken, og svarer på spørsmålene hun selv stiller. Men Elena gir seg ikke i erobring av eierskap til faget, eller i sine meningers mot når læreren bestemmer alt og overstyrer elevene. Jeg oppdager at hennes kritikk ofte er berettiget, og får lyst til å se hva som skjer når hennes eierskap og agens får råde.

5.6 Oppsummering av workshopanalysene

Jeg har i dette kapittelet analysert og drøftet workshopene med dramaturgiske innganger og vist til oppståtte hendelser, samt laget en tematisk narrativ analyse over materiale med Elena. Jeg har analysert hendelsene diffraktivt og identifisert hvilke agenter som blir performative. Disse har jeg listet opp i Tabell 6. Se vedlegg 9 *Sammenstilling av performative agenter og hendelser/agentiske kutt*.

I neste kapittel skal jeg vise hva analysene effektuerer av resultater, effekter og tilblivelser.

Kapittel 6 Resultater

I dette kapittelet presenterer og sammenfatter jeg resultatene fra analysene, med hensikt om å svare på forskningsspørsmålene. Kapittelet formulerer effekter i form av prosa, i tabellform og som illustrasjoner. Effekter anser jeg i denne oppgaven som kvalitative tilblivelser, som endrete og forskjøvete (diffraktive) praksiser.

6.1. Hva produserer workshopenes dramaturgisk-didaktiske design?

Funn fra analysene i kapittel 5 bidrar til å belyse og besvare studiens første forskningsspørsmål om *hva som karakteriserer iscenesettelse av undervisning med lek og improvisasjon*.

6.1.1 Dramaturgisk form

Tabell 2 Workshopenes dramaturgi viser hvordan workshopene plasserer seg og låner sin tenkning fra en tabell presentert i kapittelet om *Dramaturgiske modeller* (Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, 2005, s 172). Jeg markerer den enkelte workshopen med farge ut i fra den dramaturgi som preger workshopen. De aspekter som betones er dramaturgisk tenkning i forhold til: a) *Synet på mennesket og viten*, b) *fortellingens struktur*, c) *betydning*, og d) *form*. Workshop 1 Riverdance markeres med **rødlig farge**, Workshop 2- Følelser med **grønnaktig farge**, og Workshop 3 Sirkus med **blå farge**.

Tabell 2 Workshopenes dramaturgi vist i en matrise

Mening	Dramatisk teater/form	Episk	Simultan form	Metafiksjonell form
a) Synet på mennesket og viten:	forutsettes kjent og mennesket anses uforanderlig - et «fixum» ferdig dannet	er gjenstand for undersøkelse Mennesket anses som foranderlige, forandrende og i en prosess.		
		1.Riverdance	2.Følelser	3.Sirkus
b)Fortellingen er:	-kontinuerlig, fremadskridende	-montert i fragmenter	- fragmentert, diskontinuerlig	-montert med fragmenter og fremadskridende elementer
	-(psyko)logisk motivert	-(psyko)logisk motivert	-a-logisk motivert	-ironisk- logisk motivert

c)Betydning	oppstår	oppstår	oppstår ikke	problematiseres
	-i et samlende dybdestrukturert punkt «bak» verket som sammenfatter helheten	-i et overordnet punkt, som utgjør montasjens prinsipp, «bak» verket og virker helhetsskapende	-den spres bevisst og blir til et spill	-i en dobbeltstrategi som samtidig aksepterer helhetens nødvendighet og den destruktive kraft
d) Struktur	Helhetsvillende form	Helhetsvillende form	Helhetsnektende form	Spill om helhetslengsler

I synet på mennesket og viten kan det sies at alle tre workshopene anser mennesket som foranderlig, forandrende og i en prosess. Workshop **1 Riverdance** henter dramaturgisk tenkning fra flere modeller, men mest fra dramatisk form. Workshopen kunne like godt ha vært rammet inn som episk teaterform.

Hvordan betydningen framstår i workshop **2 Følelser**, kunne også plasseres i rubrikken for episk teater/form, men vi ser konturene av denne workshopen som hovedsakelig innrammet av simultan og metafiksjonell form, der betydningen enten ikke oppstår, eller at den problematiseres. Distansen og fiksjonens evne til å se på seg selv, kommer godt til syne i denne workshopen. Fels referanse til destruksjon gjennom form (leiras og samtalens form) viser til at betydningen problematiseres, og noe annet kan oppstå. Den dialektiske spenningen er synlig både i hendelse 6, samtalen med Jonas (vedlegg 3), og i hendelse 4- gruppedannelse. Det var åpenbart at både Jonas og andre elever trengte beskyttelse og ivaretagelse når de ble eksponert for blottstillelse. Hendelsene kan ses som *en dobbeltstrategi som samtidig aksepterer helhetens nødvendighet og den destruktive kraft*.

Betydningen i workshop 3 – **Sirkus**, framtrer som den mest lekne og minst regisserte workshopen, og henter betydning fra simultan form som er a-logisk og helhetsnektende. Jeg prøvde dog å bringe inn et element av dramatisk/episk form, for å samle betydningen i et punkt- som *bak verket, og virket helhetsskapende*. Det lot seg ikke kombinere med at betydningen allerede var iscenesatt og komponert som simultan dramaturgisk form. Sirkusleken lot seg ikke omdirigere til en mer episk dramaturgisk form. Frilekens dramaturgi tviholdt på sin helhetsnektende form, og lot seg ikke tvinge inn i en helhetsvillende form. I hvert fall fikk ikke dramaturgen det til. Frileken vant, og *skulle spres bevisst og bli til et spill*. En villet dreining fra en dramaturgisk form til en annen, skapte interferens og ødela for ønsket

om resonans. Rommet lot seg ikke re-kode. Det ville være et lekende og fritt rom, og tillot ikke å transformere dramaturgens agens til å bli performativ.

Struktur: De dramaturgiske modellene workshopene oftest benytter, inngår i det A.L Østern benevner som montasje i simultan dramaturgi (A.L. Østern 2014, s.53). Workshopene preges av «der det ikke finnes roller, men ulike stemmer// kommer forståelse i bruddstykker og fragmenter» (A.L. Østern, 2014, s.52). I workshopene **2 Følelser** og **3 Sirkus**, eksisterer det historier med lineære strukturer når elevene for eksempel refererer til sine nervøse narrativer. I workshopen **2 Følelser**, forteller og tekstualiserer elevene sine miniatyrhistorier som samtale, iscenesettelse, ord, språk og leire-figurer. Workshopen kan sies å ha en dramatisk, lineær form, men i sin betydning er workshopene designet som fragmentariske, simultane og metafiksjonelle - *i en type helhetsnektende og spillende form.*

Nye dramaturgier: Alle de tre workshopene kan også rammes inn under det A. L. Østern nevner som *nye dramaturgier*, hvor «Teaterets simultane form der betydningsdannelse undersøkes, og hvor begivenhetene forløper labyrintisk» (A.L. Østern, 2014, s.60). Dette er i slekt med dramaturgisk montasje, der kunnskap som dannes ofte kommer til syne som «... en pågående samtale om ulike muligheter og ikke- muligheter» (A.L. Østern, 2014, s.60). Jeg mener at samtlige hendelser - ikke minst Elenas case - er eksempler på pågående samtaler om muligheter for å løse noe gjennom lek, bevegelse og iscenesettelse av undervisningen. Den simultane montasjeformen ser ut til å matche den form for collage elevfortellinger produserer. En dramatiserende, lineær dramaturgisk modell refererer i større grad til hvordan verden er, og er således mer normativt fungerende, mens «//montasjedramaturgier stiller flere åpne spørsmål// men uten å gi entydige svar. Montasjedramaturgi kan også vise verden slik den kan bli, eller vise til mange mulige verdener» (T.P. Østern, Selander, A.L. Østern 2019, s.61).

Oppsummert viser de avholdte workshoper til dramaturgisk modelltenkning som i hovedsak preges av montasje/collage-, simultanitet, og metafiksjonalitet i sin form og betydning. Neste avsnitt gir et supplerende bidrag til hva iscenesettelse av undervisning med lek og improvisasjon genererer av forståelse.

6.2 Selvframstilling og forståelse gjennom lek

I det følgende presenteres hvilke tilblivelser de omtalte hendelsene produserer, som handler om hvordan ungdom fremstår. Slik kan de forstå seg selv gjennom estetisk og multimodal formproduksjon.

Matrisen i Tabell 3 viser en oppsummering av hvilke praksiser og prosjekter hendelsene fra dramaturgisk analyse genererte. I flere av hendelsene ses en form for kjedereaksjon og utløsning av mer enn en effekt

Tabell 3 Dramaturgiske effekter

Hendelser	Funn fra hver hendelse
Hendelse 1: Lederskap	Maktoverføring - myndighet
Hendelse 2: Agering i roller	Kroppslig frigjøring - forløsning-agens
Hendelse 3: Problemløsning	Vilje og lyst til å forhandle - samhandle med kroppen
Hendelse 4: Bearbeiding og forming av følelser	Valg av materiale - en sosialisering og trygging av et risikofyllt tema
Hendelse 5: Bruk av pedagogisk dokumentasjon	Kjedereaksjon - språk og bevisstgjøring
Hendelse 6: Valg av samtaleform	Behov for ivaretagelse og skjerming
Hendelse 7: Rommets stratifisering	Rollelek - samhandling/intra-agering
Hendelse 8: lek med enhjulsykkel	Minner - begjær - ønsket narrativ
Hendelse 9: Oppdrag om eksistensielle tilhørighet	Utenforskap og forlatthetsfølelse

6.2.1 Estetiske effekter

I nesten alle hendelsene preges den lekende undervisningen av relasjonsbygging og tilhørighet. Behovet for spenning og trygghet representerer et dialektisk spenn i ungdommens liv. Valgte elevene leira fordi de ble drevet mot den beroligende effekten intra-aksjonen med leira tilbød dem? Leira som diskursiv materialitet får således performativ agens, og ble antagelig valgt som bearbeidingsmateriale fordi den muliggjorde gruppedannelse. Elevene kunne sitte sammen mens de formet- og også prate mens de arbeidet. Leiras materialitet har i tillegg en taktil beroligende effekt. Valg av leire som materiale drev elevene mer eller mindre ubevisst til gruppedannelse og trygging. Å gå i roller i appellerte ikke umiddelbart. Jeg undret meg først over at ingen valgte denne iscenesettende formen, men det kjentes antagelig for utrygt og nakent og enda en gang stå foran andre og *stamme*. Behovet for skjerming og relasjon vant i valget av hvilken estetisk modalitet elevenes formproduksjon tok. Valget av materiale ble motivert og betinget av behovet for å utligne risikoen ved den nylig erfarte

muntlige presentasjon. Elevene bevegde seg tilbake til det tryggere hjørnet *in the potential space*. Hovik skriver:

Kulturelle erfaringer finner sted i dette potensielle rommet mellom individet og omgivelsene, og de første kulturelle erfaringene vi gjør som barn, er gjennom leken. Betydningen av et potensielt rom peker på paradokset i barnets læring og selvstendighetstrang, nemlig at det er avhengig av trygghet og tillit fra voksne omsorgspersoner for å ta i bruk det potensielle rommet (Hovik, 2008 s.26).

Vi kan lese hendelsene som narrativer om behov for **tilhørighet**. Dette rimer godt med hendelse 9, der Kristine kjenner det motsatte- den eksistensielle og livsfarlige følelsen *utenforskap* – relasjonen står på spill. Ungdomsskoleforskning generelt refererer nettopp til ungdommens behov for å bruke skolen som arena for sosialisering og tilhørighet. Ungdommers behov for relasjonell sammenflettethet utgjør både en faktisk, aktuell og virtuell¹⁶ lærings- og livsform. Plastisk, pendlende og lekende kunnskapstilegnelse vil gi ungdomsskole-eleven større tilgang til kunnskap om seg selv, andre og verden.

6.2.2 Risiko og resonans

Schechners lek-kategorier viser til risiko og grenseoverskridelse som et ofte benyttet driv i menneskers lek - noe som også synes å ha gjennomslag i flere av hendelsene fra de lekende workshopene. Drottners psykologiske bidrag om estetikkens betydning støtter utsagn om at det ligger elementer av risiko i utvekslingen (resonans) av estetiske og affektive intensiteter – også for ungdom i lek. Den enkelte ungdomsskoleelev resonerer ulikt på hvor utrygt eller trygt de tåler å ha det, i sin lekende utprøving. Som nevnt i avsnittet 1.4.2 (*Hva lek er for ungdom*), kan leken betraktes som en portal for selvframstilling og ontologisk forståelse av selvet. Lekende undervisning speiler oss - i samspill med av andre.

6.3 Synliggjøre elevens potensiale

Tabell 4 Effekter lest med kritisk teori, viser en matrise med sammenstilling av effekter og tilblivelser hentet fra dramaturgisk og diffraktiv analyse. Den diffraktive analysen bestod i identifisering av performative agenter (se tabell 6 Sammenstilling av performative agenter og agentiske kutt/hendelser, som vedlegg). I *Tabell 4 Effekter lest med kritisk teori*, rubriserer

¹⁶«Det som skiller en virtuell virkelighet fra andre typer fiksjon er at den i tillegg til sanseinntrykkene tilbyr et handlingsrom, det vil si at inntrykkene blir påvirket av ting brukeren gjør, for eksempel skriver kommandoer, trykker på knapper eller beveger seg på bestemte måter» (snl.no).

jeg i kolonnen til høyre hvilke betydninger effektene får når vi leser med kritisk teori. Det blir da mulig å svare på oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan Freires kritiske teori synliggjøre elevers potensialer?*

Tabell 4 Effekter lest med kritisk teori

Workshop nr. 1 Riverdance			
Hendelser/agentiske kutt	Effekter fra dramaturgisk analyse	Performative agenter	Hva betyr dette - lest med kritisk teori?
Hendelse 1: Lederskap på tilbud	Ønske og vilje til lederskap- maktoverføring	Mot, rom, kropp, ønske om makt og ansvar, musikk og flyt, energi	Forestillinger om eierskap, medvirkning og ansvarlighet Bevisstgjøring- myndiggjøring
Hendelse 2: Agering i lek i roller	Lekende og kroppslig samhandling	Forestillinger om kjønn, kropp og gamle dager Akkumulert energi	Forløsning - bevisstgjøring
Hendelse 3: Hjelp til å løse danseknoten	Problemløsning. Vilje til å ta ansvar Lyst til å samhandle med kroppen	Akkumulert energi Forventet sanseerfaring i form av oppløsning av spenningsintensiteter Kropp	Forestillinger om samarbeid og forløsning
Workshop nr. 2 Følelser			
Hendelser/agentiske kutt	Effekter fra dramaturgisk analyse	Performative agenter	Hva betyr dette - lest med kritisk teori?
Hendelse 4: Valg av leire som materiale- om gruppedannelse	Lekende sosialisering og trygging av et risikofylt tema	Leire, følelser, tid. Forestillinger om risiko Behov for trygghet	Behov for tilhørighet
Hendelse 5: Å ta den pedagogiske dokumentasjonen på alvor	Isenesettende estetikk Språk og bevisstgjøring Abstraksjon	Tid, fotografering (pedagogisk dokumentasjon), evne til metafiksjon, (kognisjon)	Bevisstgjøring av selvframstilling- forståelse
Hendelse 6: Kropp og etikk, sårbarhet og påkobling.	Intonasjon, autensitet, empati Behov for ivaretagelse og skjerming	Valg av samtaleform Mot, risiko, åpenhet, sårbarhet	Behov for aksept og trygghet

	Narrativ		Eierskap
Workshop nr. 3 Sirkuslek			
Hendelser/agentiske kutt	Effekter fra dramaturgisk analyse	Performative agenter	Hva betyr dette - lest med kritisk teori?
Hendelse 7: Mari må mime går inn i rolle som klovn pga lydforholdene i rommet	Estetisk invitasjon til dialog Rollelek- iscenesettelse Samhandling	Rom, rolle- og mimekompetanse, sirkusutstyr	Dialogisk tilnærming
Hendelse 8: A) Per demonstrerte enhjuls sykkel for oss B) En 10.trinnsjente «stjeler» enhjulsykkelen C) Farzame og Arinas iherdige øvelser	Sanse-erfaringer, begjær etter å mestre Iscenesette ønsket narrativ Lek /selvframstilling Begjær om å beherske og mestre leder til intenst samarbeid og funksjonsfordeling	Sykkel, Pers minner, lyst og forestillinger om mestring Sykkel, Jentas minner, medelev, lyst og forestillinger om ønsket narrativ Sykkel, begjær, evne til samhandling	Lek og selvframstilling Myndiggjøring gjennom å beherske ønsket narrativ Lek og selvframstilling
Hendelse 9: Jentene går inn i en relasjonsdannelse, der en jente føler seg utenfor	Narrativ om eksistens, relasjonsdannelse og utenforskap Affekt, sansning	Relasjon, følelser, risiko og trygghet- ønsket narrativ kolliderte med tilgjengelig narrativ	Eksistensiell varen: Tilhørighet Behov for å ikke se seg som nederst i hierarkiet- en undertrykt

Som oppsummering på forskningsspørsmålet viser jeg til et ekstrakt fra tabellmaterialet i

Tabell 4, høyre kolonne. Undervisningspraksiser kan leses med kritisk teori som:

- Praksiser der *behov for tilhørighet, aksept og trygghet* materialiserer seg (kommer til syne).
- Praksiser som preges av et driv mot: *bevisstgjøring, forløsning, selvframstilling, (forståelse) og myndiggjøring.*
- Praksiser der forestillinger om: *eierskap, medvirkning, ansvarlighet, og samarbeid* er sentrale komponenter.

6.3.1 Dialog som affektiv forhandling

Datamaterialet fra Elena er listet opp som følgende narrative tematikker:

- Affekt og poetikk
- Affektiv intra-agering
- Å være redd skaper mot til å etablere en kritisk stemme
- Pedagogisk dokumentasjon som bevisstgjørende agent

6.4 Fortellingen om seg selv

6.4.1 Sanselige erkjennelser

Som svar på det tredje forskningsspørsmålet *hvordan elever erfarer det narrative rom, som skapes gjennom lek og improvisasjon*, innleder jeg med en mini-survey jeg foretok etter den andre workshopen. Det første spørsmålet jeg stilte etter at elevene hadde gjennomført sin første muntlige presentasjonsrunde, var: *På akse mellom rolig og fornøyd i den ene enden og panikk og redd i den andre enden- hvor befinner du deg i timer der du skal presentere noe muntlig? Tegn et punkt på linjen nedenfor*. Elevene i 8A plasserer seg som på akse i Tabell 5.

Tabell 5 Elevenes sinnsstemninger etter muntlig framføring

rolig og fornøyd		Panikk og redd	
10 elever	9 elever		5 elever

Fortellinger om oss selv ligger eksponert som forestillinger om risiko, mot, trygghet, relasjon, følelser, og peker seg ut som hyppig representerte (a/e)ffekter¹⁷ i studien. I denne studien bruker jeg ‘affekt’ som et samleord for følelser og intensiteter, selv om Massumi refererer til to helt ulike forståelser av affekter og intensiteter, der affekter er en kroppslig og ofte ubevisst inngang til sansning mens følelser betegner bevissthet og er et subjektsforhold.

Mot er en egenskap som synes blant elever som kontekstuell ferdighet. Forestillingene om *mot* sammen med *ønske om å mestre*, danner så sterk grad av myndiggjøring at forestillingen omformes til performative agenter, og blir tillagt en transformerende kraft. I følge nevrologer som Stern (2010 s.124) blir våre erfaringer materialisert som nevrologiske og sensoriske spor, og disse sporene er fundamentale for våre framtidige og nye møter. Motet er av diskursiv-

¹⁷ Den språklige forbindelsen mellom affekt og effekt er ofte diskutert, men grammatisk kan vi si at affekt stammer fra verbet *affektere*- å virke på- påvirke. Effekt er ofte omtalt substantivisk; som resultatet av påvirkninger.

materiell kvalitet, hvor kroppens sensoriske erfaringer i intra-agering med diskursive forestillinger, danner utgangspunkt for den neste intra-agering. Det er derfor av absolutt største viktighet at skolen ser potensialet for dannelse i å legge til rette for lek og sanse- didaktisk utfoldelse i de formative år.

6.4.2 Fristelser- en dramaturgisk-dialektisk spenning

Enhjulsykkelen var fristende! Både 10.trinnsjenta og bygningsherre Per lot seg friste av sykkelens materialitet. Sykkelen som objekt blir gitt liv i det den skaper og bringer fram minner og forestillinger, men får også affektiv agens, i det den setter fart i lyst, ønsker, begjær, men også motstand for noen av fokuselevne. Sykkelen var en fristelse for noen elever, og skapte prestasjonsangst hos andre. Sykkelen må regnes som en performativ

agent når den bare i form av å ligge alene på gulvet minner om og skaper en fortelling for jenta og Per. Materialiteter som sykkel, forestillinger, tekst, kropp og rom intra-agerer; både jenta og Per ser seg selv som en som mestrer sykkelen. Sykkelen gjør noe med jenta og Per – deres status og selvbilde er i forandring. De våger å utfordre seg selv, antagelig fordi de husker via kroppslig sansning at de kan mestre sykkelen. Også Farzámé og Arina ønsker å mestre, leke med og beherske sykkelen. De fire fokuselevne turte derimot ikke å bevege seg inn i en slik intra-agering med sykkelen, antagelig av prestasjonsangst. Kanskje disse elevene ikke hadde den samme sanselige erfaringen av å mestre. Derav ønsker de ikke å utfordre narrativet om hvem de tenker seg at de vil være. Sykkelen får forskjellig betydning for ulike aktører i deres intra-ageringer og forestillinger om den - ergo gjør den seg selv til en performativ agent.

I delkapittelet 6.5 fører jeg resultatsammenstillingen et steg lenger gjennom å illustrere hendelsene som rhizome-mønstre. Mønstrene lager linjer og nivåer som endrer seg hele tiden.



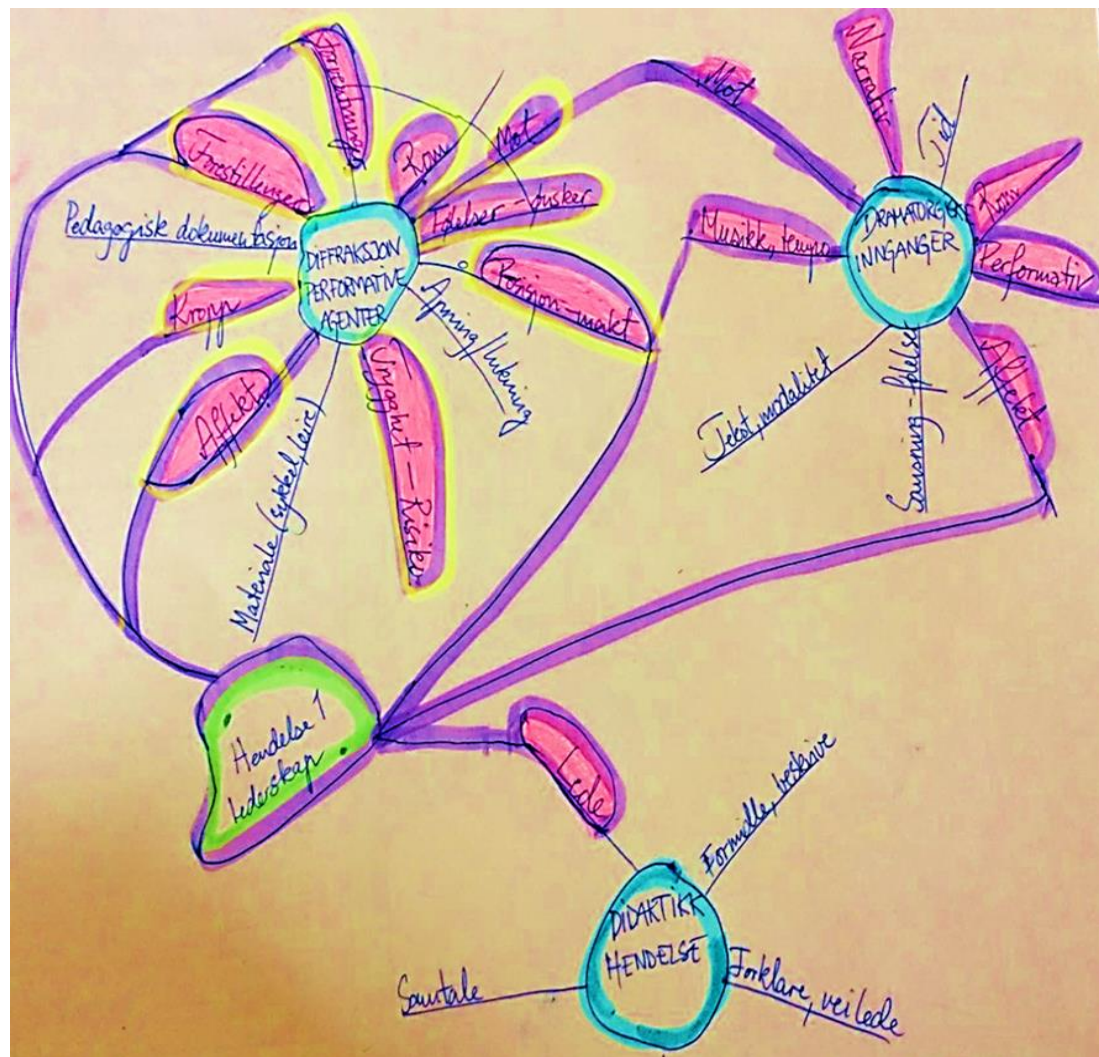
Figur 11 QR-kode Se på meg!!

<https://vimeo.com/334143398>

6.5 Performative agenter som rhizomatiske relasjoner

6.5.1 Hver gang er annerledes

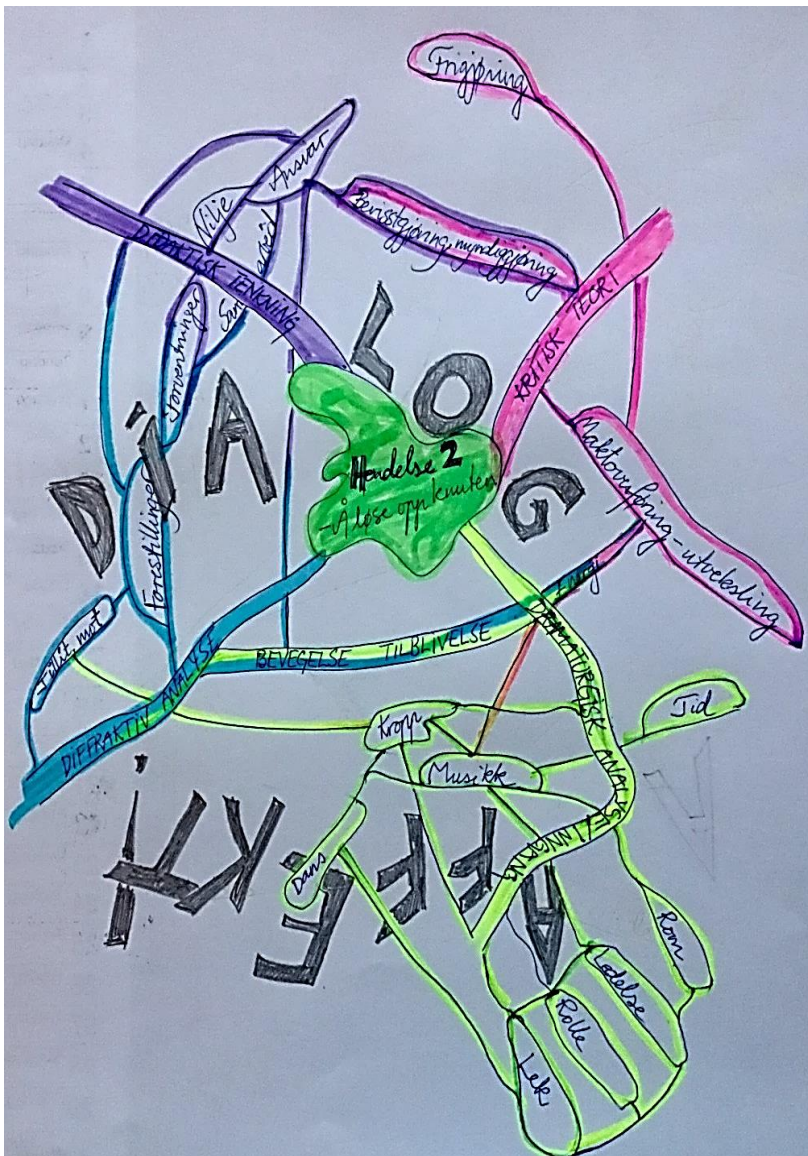
I dette avsnittet plasserer jeg de performative agentene i materialet i rhizomatiske mønstre. Jeg vil vise hvordan de fire første hendelsene ses som komplekse dynamikker som er i bevegelse. Rhizomene kunne ha sett helt annerledes ut- et bevis på at den som lager illustrasjonen er en performativ agent i utformingen av dynamikkene og



Figur 12 Rhizome: Lederskap

figurene. Jeg laget ikke flere enn fire rhizomer, da jeg i formingsprosessen merket at illustrasjonene ser annerledes ut for hvert utkast – betinget det fokus jeg har i det øyeblikk de skapes. Således er figurene bevegelige og potensielle- de kan forenkles, tas utsnitt av, fokuseres, stables om, og hendelsen i midten kan være på venstre eller høyre side avhengig av perspektivet jeg tar i det øyeblikket jeg fikserer. En rhizomatisk forståelse av et performativt resultatlandskap er et plastisk perspektiv i uopphørlig bevegelse.

Jeg sammenstiller rhizomene med utdrag av tekster Anttila har skrevet. Hennes tekster er uthevet av meg.

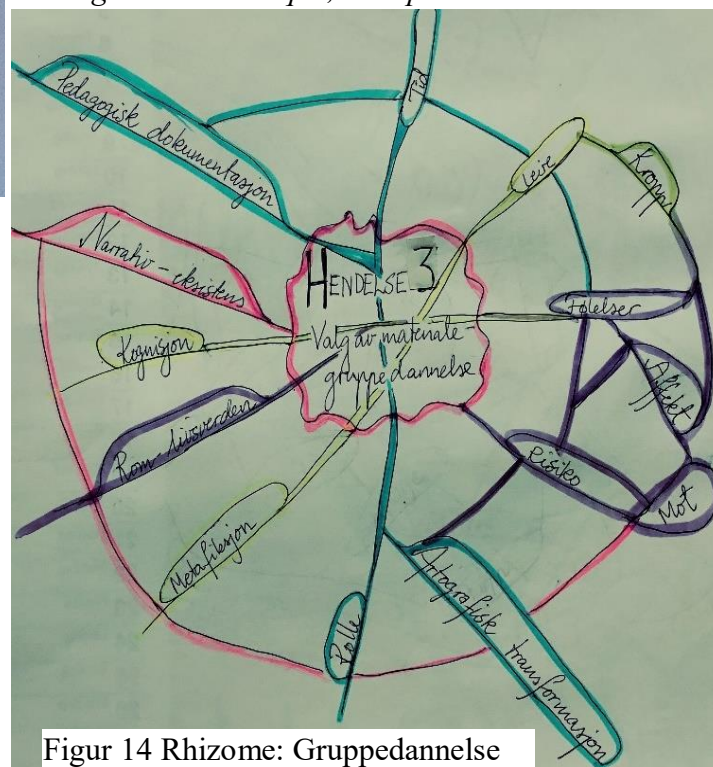


Figur 13 Rhizome: Å løse opp knuten

land of dialogue peculiar is in itself. It is possible to arrive there and in an instant, notice that it is not there anymore. As such, it is like a dream, true and ephemeral at the same time. It is possible that not everyone occupying the same physical space arrives to the land of dialogue; some may, some may not. They may do so at different paces (Anttila, 2003, s.195).

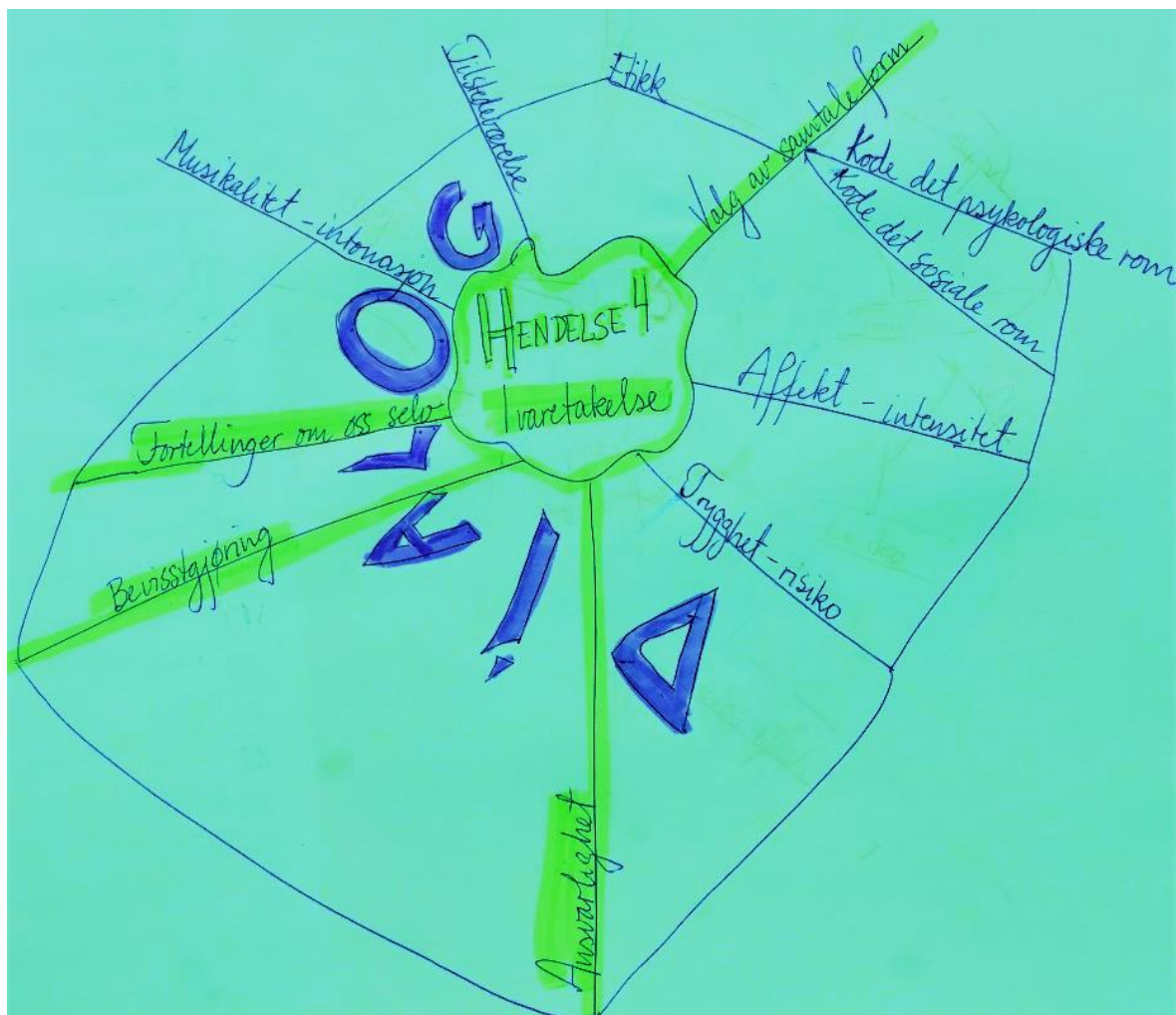
In this “map” there are places to visit, islands, and there are different pathways to take. I conceive it as a map of possibilities, of alternative routes to be explored. And, it is a peculiar map: there are no exact locations or distances; it cannot be used for finding shortcuts. It is peculiar also because the names of the places on the map may mean different things for each traveller. For instance, curiosity denotes more than curiosity; it also denotes belief and love for human beings. Security denotes also trust and openness, silence means also listening and time is related to presence and freedom.

“Thus, each journey into the land of dialogue will be unique, a surprise. The



Figur 14 Rhizome: Gruppedannelse

There may also be secret gardens of dialogue that no one else knows about, or there may be open places that provide stands for speaking for anyone who wishes to make their views public. In this way, it is possible to conceive an array of dialogue that extends from private encounter to a publicly shared event (Anttila, 2003, s.195).



Figur 15 Rhizome: Ivaretagelse

Rhizomene sammenstilt med Anttilas kartbeskrivelser kan ses som hemmelige hager av dialog som ingen vet om, eller åpne plasser som istandsetter muligheter for å iscenesette sin performative kompetanse.

6.5.2 Eksempler på materielle og diskursive performative agenter

Sykkelens pure materialitet betinger og skaper aktuelle livsfortellinger, både for de som leker og intra-agerer med den, men også for de som velger å la være. Sykkelens potensielle agens skyter fart i alvoret for de fire fokuselevens prestasjonsangst. Sjongleringsballer og diaboloer svevde rundt i et lekende rom. Var det rommet som lekte med oss og sirkuseffektene, eller var det elevene som lekte i rommet? Ikke godt å si hvilken performativ agens som var den mektigste- det vekslet hele tiden.

Valget av leire som materiale har vi allerede omtalt i forrige avsnitt. Uansett er leira en performativ agent da den får gruppedannelse til å skje- og den gir antagelig vern for risikoen

og eventuell utrygghet i det å arbeide med hvordan følelser ser ut utenfra. Som materiale kan den formes lett, og tulle med, gi humoristiske former og ironisk distanse, generere en metafiksjon og en form for avreagering på elevenes nervøsitet i forbindelse med muntlig presentasjon.

Forestillinger, ønsker og vilje til eierskap og medvirkning, risiko, mot, ansvarlighet og mestring er eksempler på ikke-håndgripelige diskursive agenter, noe som kan synes som mentaliserte bevegelser i elevenes kroppslige praksiser.

Eksempler på affektive performative agenter er: risiko, trygghet, forhandling, mot, evne til intonasjon (lytte), autensitet, ivaretagelse, behov for beskyttelse, lyst, sansning, minner og ønskete narrativ.

6.5.3 Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent (ref. maskinelt kunnskapsapparat)

Et konkret eksempel på fysisk-diskursiv materialitet er den pedagogiske dokumentasjonen. Den er en relasjon av maskinell og menneskelig materialitet. Stor var overraskelsen da jeg så filmopptakene over all aktiviteten og den forsøksvise samhandlingen i sirkusworkshopen som Kirsten filmet. Hun var til uvurderlig hjelp, men forklarte at hun hadde fått god instruksjon av meg i hva hun skulle se etter. Men enda mer interessant var det å sitte å høre på henne fortelle mens vi ser gjennom opptakene, hvordan gruppedannelsene skjedde. Med kameraet hadde hun fanget opp elevers motivasjonelle bevegelser i rommet. Hun forklarte dette for meg bare et par timer etter filmopptaket, og hadde det ganske ferskt. Hvor lite jeg hadde fått med meg som deltakende kunstner og ryddende og fasiliterende lærer! Jeg prøvde å huske hva hun sa om hvordan hun med kameraet fulgte elevers initiering til gruppedannelser. I analysen prøvde jeg å se videre på disse intra-aksjonene via både filmopptakene og det perspektivet Kirsten søkte seg fram til. Denne samtalen og gjennomgangen av filmen med Kirsten, fikk nettopp hendelse nr. 9 til å fremstå som en hendelse, og var grunnen til at jeg stoppet opp og laget et agentisk kutt av denne intra-ageringen. Den pedagogiske dokumentasjonen var en aktiv agent i analysearbeidet.

6.6 Deltakernes erfaring av det narrative rom, som skapes gjennom lek og improvisasjon.

6.6.1 Elevenes narrativ

Som en inngang til det tredje forskningsspørsmålet om ‘*hvordan elevene erfarer det narrative rom som skapes gjennom lek og improvisasjon*’, ba jeg elevene beskrive hvilke ord som er mest dekkende for følelsen deres, etter å ha gjort Riverdansen tre ganger. Spørsmålet lød:

Hvordan kjenner du kroppen din når vi gjør Riverdance i musikktime? Sett ring rundt det ordet som best beskriver din følelse. Du kan også skrive et annet ord som passer bedre for din følelse (se vedlegg 1).

Opptellingen viser at 5 elever sier de føler seg *sjenerte*, 13 sier de føler seg *fri og løssluppen*, og 4 elever sier de er *i flyt*. Hvis vi tar med 7 elever på *fornøyd*, er vi oppe i at 24 elever mener de er enten *fornøyde, i flyt, fri eller løsslupne*. En elev har benyttet seg av annet-muligheten og har skrevet *usikker*. Mange dager etter at vi har pustet ut etter Riverdansens sier tallenes tale sitt. Kanskje hadde ordene elevene pekte ut - av de på forhånd valgte tilstander - fått en annen frekvens eller et annet tyngdepunkt om de hadde blitt bedt om å beskrive seg selv rett etter at de hadde gjort øvelsen, men tallene representerer uansett elevenes stemmer.

Trygghetsfølelse en sterk indikator på hvordan timene oppleves. Jeg ba derfor elevene rangere hvilket fag de var tryggest i etter 10 uker på ungdomsskolen.

Spørsmål 1: *I hvilke timer er du tryggest?* (Tallet representerer antall elever)

Alle timer: 6, Norsk: 3, Samfunnsfag: 2, Naturfag: 2, Gym: 3, Matte: 2, Spansk: 1, Matte fordypning: 1, Musikk: 7, Timer der jenter og gutter hver for seg: 1

Spørsmål 2: *Hva er hovedfølelsen din i musikktime?*

Trygg: 2, Spent: 7, Nervøs: 2, Rolig: 6, Engstelig: 3, Glad: 10, Annet: Glad og avslappet

Noen elever representerer mer enn *en* følelse, men bortsett fra at denne surveyen ikke er statistisk signifikant, men ment som en stikkprøve, kan tallene være av betydning. 7 elever hevder seg *spent*, og 2 lander på *nervøs*. 3 elever er så ærlige at de skriver at de er *engstelig*. 10 elever skriver at de er *glade*, og 2 *trygge*. Det er viktig å få et bilde av hvordan elevene opplever det følelsesmessige klimaet når vi leker og improviserer.

Sonnys modige valg om å prøve ut sitt lederskap i hendelse 1, Kristines fortvilte gråt i hendelse 9, Johnnys usikkerhet nr de andre sier han virker nervøs når han stammer, i hendelse

6, elevenes anstrengelser på enhjulsykkel i hendelse 8, er alle affektive intra-aksjoner i ungdoms liv og lek på en ungdomsskole.

6.6.2 Lærerens narrativ

I bruk av affekt og autensitet som dramaturgisk inngang utgjør personlige minner om scenskrekke og nervøsitet sterke performative agenter- noe jeg beskriver i Forskerdagboka.

Det er virkelig anstrengende å være sårbar som lærer. Jeg leser Stavik- Karlsen og Peter Høegs «De få utvalgte» fordi det er trøstefull lesing etter forrige mislykkede lekeøkt. Det går opp for meg at jeg ikke lenger klarer å være den voksne de utsatte barna lengter etter, mer enn i kortere perioder av gangen. Det glipper for meg, og jeg henfaller til den diktatoriske lærerversjonen i et hierarkisk skolesystem. Jeg pendler mellom å se meg selv som vekselvis Scrooge og som om en av Høegs utsatte elever, som prøver å redde seg ved å ødelegge de voksnes styring av tilværelse. Jeg liker ikke denne lærerrollen, og jeg liker ikke meg selv. Jeg er inne på tanken om at jeg - i likhet med Eeva Anttila - må foreta en reise tilbake til det ukjente, i et forsøk på å jakte på fortidens spor og arr. Jeg har langt igjen for å planlegge for å skape 'med' som Østern og Hovik sier. «Å skape 'med' krever dialog, samhandling, lytting, tilstedeværelse og åpenhet mot omverdenen – verdier vi setter høyt» (Utdrag 6 fra Forskerdagbok)

Forskerdagboka inneholder ferske, og ofte en blanding av kritiske og såre refleksjoner om hvordan jeg opplever meg selv etter workshopene. Jeg trenger både skjønnlitteratur og forskningsteori som trøst. Stavik- Karlsens artikkel *Konturer av sårbarhetens pedagogikk* brukes som tiltrengt konsolidering. Jeg henter opp igjen motet i lesningen av hans artikkel der «styrken i en troverdig lærergjerning springer ut fra det motet som skal til for å være sårbar» (Stavik-Karlsen, 2014, s.149).

6.7 Sammendrag av resultater

Karakteristika ved lekende undervisning

- Dramaturgisk form: Montasjedramaturgi som skapende mulighet
- Risiko og affektiv resonans/interferens: risiko i utveksling (resonans) av affektive intensiteter, lyst, ønsker og begjær, behov for spenning, mot og trygghet
- Kroppslig agering: frigjøring, rollelek som forløsning,
- Forestillinger om: Lyst, vilje og ønske om lederskap og ansvarliggjøring.

- Forestillinger om og behov for: Fellesskap, mestring, tillit, mot, risiko, trygghet-eksistensielle forestillinger
- Selvframstilling gjennom dybdeforståelse av eksistensielle muligheter

Hvordan Freires kritiske teori synliggjør elevers potensialer

Performative praksiser synliggjøres gjennom potensielle uttrykk som:

- tilhørighet, relasjon, aksept og trygghet
- Bevisstgjøring, forløsning, selvframstilling, (forståelse) og myndiggjøring.
- Forestillinger om: eierskap, medvirkning, ansvarlighet, samarbeid og forløsning.

Hvordan elever erfarer det narrative rom, som skapes gjennom lek og improvisasjon

Elevstemmene artikulere at deres skolehverdag handler om å beherske forhold og fenomener som: Spenning, tilhørighet, relasjon, risiko, trygghet, mot, tillit, evne til intonasjon (lytte), tilstedeværelse, tid, ivaretagelse, vern og beskyttelse, ønsker og lyst, agering, lek, overskridelser, sansning, minner, fortellinger om seg selv.

En oppsummering av Elenas narrativer består i tematikker som:

- Affekt og poetikk
- Affektiv intra-agering
- Kritisk tenkning og ønske om eierskap
- Å være redd skaper mot til å etablere en kritisk stemme

Jeg har nå besvart forskningsspørsmålene. I det avsluttende kapittelet drøfter jeg problemstillingen opp mot tre dimensjoner oppgaven har hatt som omdreiningspunkter: rom, resonans og relasjon. Jeg oppsummerer hva den artografiske forskeridentiteten har hatt å si for denne studien, studiens troverdighet og etiske utfordringer. Jeg konkluderer studiens hovedfunn, og gjør nevner denne oppgaves bidrag til ny kunnskap.

Kapittel 7 Drøfting og konklusjon

7.1 Rom

7.1.1 Et performativt og estetisk rom

I kapittel 6 oppsummerer jeg de romlige muligheter som oppstår i intra-aksjon med lekende undervisning. I dette kapittelet drøfter jeg problemstillingen *hvilke handlingsrom som skapes gjennom undervisning preget av lek og improvisasjon for elever i ungdomsskolen, opp mot teori.*

Et estetisk og performativt rom er i utgangspunktet en intra-aksjon mellom fysisk og diskursiv materialitet. Det er umulig å se hvor grensene mellom aktørens forestillinger, meninger og betydninger går og de ulike rommenes kodete materialitet. Lekende undervisning foregår i elevenes indre psykologiske rom, samtidig som de ønsker å prøve ut den indre fantasien i de ytre fysiske rommene som finnes. Kan den indre verden omsettes, rommes og tåles som en ytre virkelighet? Prosjektet viser til at ungdom vil prøve å mestre både den indre og ytre verden. Dette i seg selv er ikke en nyoppdagelse når det gjelder ungdom. Lekende undervisning gir ungdom muligheter for å knytte sammen den indre forestillingsverden med den ytre realisme. Studien viser til sanse-didaktisk kunnskap om ungdoms ontologiske handlingsrom. Ungdoms lek er en form for bevisstgjøring og øving av sin agens i de rommene som omtales – om det blir lagt til rette for det. I denne sammenhengen henter jeg inn Fagfornyings og Læreplanens perspektiv med tanke på de tre tverrfaglige nivåene¹⁸ som skal gjennomsyre fagplanene. Den fysiske og praktiske tilretteleggingen for utprøving av disse handlingsrommene blir derfor, slik denne studien viser, skolens viktigste bidrag i dannelsen av unge mennesker.

De lekende og performative rommene denne studien beveger seg i, er dynamiske og bærer preg av stofflighet. Rommene er affektive, fylt av intensiteter, svettende, risikable, musikalske, iscenesettende, frustrasjonsrike og gledesfylte. Rommene viser til retning- og handlingsveier i intra-agering med elevenes ønskete fortellinger om seg selv. Det psykologiske rommet i hver og en – er som et potensielt rom, der ungdommen leker mellom det trygge og ivaretagende og det spennende og risikofylte. Det opplevde rom er et estetisk rom full av sansing- avhengig av rommets stratifisering. Rom viser seg å være en av oppgavens sterkeste performative agenter.

¹⁸ Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling

Oppgavens funn, effekter og resultater plasserer seg i et multimodalt og meningsmettet rom, der ønsker om tilknytning og relasjon viser seg i nær sagt alle hendelsene. Dette manifesterer seg i et ennå skjørt og sårbart forhold til mot, tillit, aksept, behov for vern og beskyttelse. Gjennom lekende undervisning forteller elevene at de gjerne vil være i narrative rom som er kodet med muligheter for utfordringer, mestringsbehov og ivaretagelse, og hvor eierskap og ansvar materialiseres. Det er spredning i hvilken grad elevene ønsker og tør å ta i bruk sin ansvarlighet og kritiske stemme (agens). De hendelsene som gjør sterkest affektivt utslag er behovet for tilhørighet -vi vil ikke være alene, men i relasjon.

7.1.2 *The potential space - handlingsrom*

Winnicott tillegger leken en universell sunnhet. Han hevder:

Det spennende ved leg er alltid det risikable i samspillet mellom den personlige psykiske virkelighet og opplevelsen av kontroll over virkelige objekter. Det er det risikable ved selve magien, den magi som oppstår i intimitet, i en relation der betraktes som pålitelig (Winnicott, 1971, s.85).

Lekens sunnhet og magi berører alle, men især representerer leken for ungdom noe nært i tid, noe de skal forlate eller omforme til noe annet. Schechners kategorisering av lekformer er spesielt interessant med tanke på ungdoms utprøving av grenseoverskridende spenningsaktiviteter. Leken åpner opp for et mulighetenes rom, full av spenning, magi og lederskap, noe som skaper kontakt og overgang mellom det indre og ytre- slik den kreative prosessen munner ut i estetisk formproduksjon. Ungdommens lek med sirkusutstyr kan ses som en mulighet til å pendle mellom det Winnicott referer til som å ha *kontroll over virkelige objekter* og ens egen psykiske virkelighet (narrativ). Ikke er det merkelig at det oppstår variasjon og sprik innenfor elevgruppen i deres bruk av og behov for de overgangsobjekter sirkusutstyret representerer.

Studiens relevans ligger i å se lekende, estetisk formproduksjon som nødvendig for ungdomsskoleelevers dannelse av seg selv og sin framtidighet. Bruk av sansedidaktiske undervisningsprosesser er nødvendig brobygging mellom elevenes indre forestillingsverden (fantasi) og den ytre virkelighets ansvar og krav. Jeg så det ikke så godt ved oppgavens start, da jeg skulle definere ungdom, at det som nettopp særpreger ungdomsfasen er å bevise mestring i overgangen fra være barn til å klare seg som voksen. Ungdomsskolen er full av elever som ikke mestrer og utvikler angst. Leken representerer mestring, og kan brukes som et

overgangsfenomen som minner om barndommens mestring. Og i tillegg er det spennende å leke!

Den intra-aksjonen leken og rommet skaper, egner seg som lekeplass til utprøving av den enkelte elevs myndiggjøring og agens. Både Sonny, 10.trinnsjenta og Elena er elever som griper de anledninger handlingsrommet innvilger dem. I intra-agering med deres eget diskursive, agentiske materiale - mot, lyst og vilje til å lede - prøver de ut om de duger som ledere- i en ønsket fortelling om å være ansvarlig og mestre.

7.1.3 Rom for eierskap og agens

Aagaard skriver:

Kanskje er det potensielle rommet (Winnicott) et hvilested fordi vi ellers kjemper med selvdefinisjon og atskillelse, mens der kan vi slippe det indre mer til? Vi trenger ikke vokte på det fordi det kan ta over og "ødelegge" vår balanserte/avklarte relasjon til verden? I det potensielle rom kan vi la det indre få plass, samtidig som det er der ute så vi kan se på det, undersøke det, gjenta det, eksperimentere med det? Gjennom distansen blir det mulig å se på det? (Aagaard, 2013, s.61).

Samtalen med Elena viser en kritisk elev, med eierskap til faget og med potensiell agens, hvor hennes narrativ med tiden også er blitt mitt. Vi erfarer at vår praksis endrer seg - via våre affektive forhandlinger og ut fra hverandres motstand skapes diffraksjonsbølger, der den hindring eller motstand i materien som skaper diffraksjonen, forandrer bølgemønsteret. «I et kunstdidaktisk perspektiv kan nettopp motstand i materien (som skaper diffraksjon) ses som et sted for kunnskapsproduksjon og læring» (A.L. Østern, 2017, s.10).

Elenas behov for eierskap til estetiske iscenesettelser oppleves som essensielt for henne.

Behov for eierskap blir en performativ agent, da hun egentlig er utrygg i så mange av skolens andre aktiviteter, at om hun ikke blir gitt eller får forhandlet seg til et slikt eierskap, befinner hun seg i debet av nødvendig trygghet. Hun sier selv at da må hun sabotere undervisningen- antagelig fordi utryggheten blir for sterk. Hun har ikke kontroll over de virkelige objektene. Og hun trenger det potensielle rommet som hvilested.

7.1.4 Lek som trygt og risikabelt rom

Hovik skriver:

Winnicott forklarer barnets forbindelse med verden som et potensielt rom der leketøy kan få en avgjørende funksjon som overgangsobjekt [transitional object] fra den

opprinnelige enheten med moren til et selvstendig og skapende forhold til omverden
(Hovik, 2008 s.26)

I flere av hendelsene - særlig i valget av leire som materiale - ser jeg hvordan ungdommen søker til trygghet og ivaretagelse i et lekende potensielt rom. Winnicott ville ha sagt at leira var et overgangsobjekt som i sin opprinnelse representerer morens bryst. Min søster har arbeidet i en barnehage i 45 år, og refererer til at det alltid skjer noe når barn får sitte med plastelina eller forming med leire: de slapper av. Det er materialet som gjør det, mener hun. Det er som å sutte på totten- det er mykt og formbart og deilig å ta i - vi er kanskje ikke så langt fra «morens bryst» eller hud?

I henhold til de fremkomne resultatene og effektene skissert i kapitlene 5 og 6, kan en lekende og performativ undervisning sies å inneha betydelige elementer av risiko, selv om det er i regi av læreren. Schechner refererer til Deep Play¹⁹ og 'dark play' som lekformer hvor det som står på spill, er så overskridende og risikabelt at det blir fatalt å ikke mestre. Jeg leser dette inn i hendelse 9 med Kristine. Å stå utenfor fellesskapet og ikke ha tilhørighet regnes som en kollaps av et ontologiske narrativ. Da jeg snakket med henne var hun så fortvilet over utestengelsen at det smittet over på meg, og jeg fikk følelsen av at dette ikke lot seg reparere. Når ungdomsskoleelevers forestillinger om tilhørighet står i fare for å kollapse, har du mistet kontroll i leken, og det er fare på ferde. I hennes virkelighet rådde det ingen tillit, og det ble for risikabelt for henne. For Kristine følte det livsfarlig å leke. Jeg fikk derfor dårlig samvittighet for at jeg blandet inn oppdraget om å danne relasjon som ytrestyring av en lekende og helhetsnektende dramaturgi, når jeg så hennes voldsomme reaksjon på å ikke finne tilhørighet. Studien viser til en spredning i elevenes spenningssøken, for mange trenger like stor grad av ivaretagelse, beskyttelse og trygghet som en innramming av de risiki og affekter som settes i spill. Noen elever vegrer seg fra å delta i lek og improvisasjon ledet av andre, og med ønske om å ha kontrollen over leken selv- ellers blir de ikke med. Se bare hvilken spredning hendelsen med enhjulsykkelen genererte. For fokuselevne bød sykkelen på så store utfordringer at de ikke turte å gi seg i kast med den. Elevene hadde antagelig ikke kontroll, og så ikke muligheten til å forbinde sin fantasi med en utprøving av objektet plassert i en ytre virkelighet. Dessuten var det for mange tilskuere. Muligheten for å ikke lykkes ligger snublende nær. Sykkelen som overgangsobjekt, eller lek med sykkelen som

¹⁹ I Deep play er gevinsten satt så høy for vinneren at det kan stå om livet.

overgangsphenomen, er dekkende for Arina og Farzamé s behov for spenning, moro, og relasjon. De er såpass trygge at det ikke fører til prestisjetap om de ikke skulle klare å sykle.

Sonny og Marco liker også å leke, men de er heller ikke så trygge når de ikke eier leken selv. Elevers og voksnes ulike håndtering av hvilke fortellinger sykkelen produserer, minner - ifølge Winnicotts og senere Drotner – om hvilken funksjon overgangssymboler får i løsrivelsen fra det trygge, til et utvidet radiussøk etter spenning og stadig større utfordringer.

7.2 Relasjon

Alt er i relasjon, for uten finnes vi ikke. Alle hendelser er hendelser med ønsket om relasjon, og sammen med rommet er forestillingen om tilhørighet studiens tydeligste performative agent. Å være sammenflettet med elever gjør seg ikke alltid selv. Jeg kan være heldig med intoneringen og elevens affekter skaper resonans med meg- eller omvendt. Men jeg opplever også å måtte spørre elever etter hjelp for at de skal ta meg inn i fortellingen om dem selv. Å ikke være i relasjon med felleskapet kan fortone seg like smertefullt for læreren som for elever.

Når Sonny får muligheten til å ta Riverdance-ledelsen og blir gitt posisjon og myndighet i lekaktivitetene, deterritorialiseres jeg i form av å avgi makt og ledelse. Allikevel merker jeg ikke min posisjon som truet. Jeg opprettholder min status- faktisk kan den bli høyere, og jeg re-territorialiseres ved å bli tilført en ytterligere betydning. Når ungdommen ønsker å leke med meg og ha meg med, blir jeg innvilget medlemskap. Jeg blir regnet med, fordi de har vært med på å velge meg. Mitt avkall på makt avler ikke avmakt, heller relasjon og tilhørighet.

7.3 Resonans

7.3.1 Interferens

Det skapte forstyrrelser å gjøre leken om til noe den ikke kan være- en forestilling, eller hvor performative uttrykk ble forstyrret av lærerens ønske om et performance-opdrag. Dreiningen i dramaturgisk form og betydning skapte interferens. Elevene ble usikre og nervøse- fordi jeg ga beskjed om at leken plutselig skulle bli et produkt- en villet fortelling. Dette skapte frustrasjon og utfallet ble katastrofalt for Kristine. Når jeg helt på slutten tar meg tid til å

snakke med klassen, er elevene reserverte. Med et for høyt affektnivå forsøker jeg å få tilgang til forståelse om hvorfor ikke elevene deler sine opplevelser med meg, og spør dem til slutt (med dårlig skjult resignasjon blandet med desperasjon): Om de ikke hadde lyst til å drive med sirkus mer? Noen mumler: Joda- det har de. Dette skaper ingen lettelse, for det emosjonelle klimaet i rommet skjærer ordene i stykker.

7.3.2 *Artografiske effekter - fra kunstens estetikk til fysikkens optikk*

Metodologisk setter det fryste kuttet de artografiske blikkene i bevegelse. Kuttet gir et bilde av praksisen som fører til en diffraktiv forskyvelse av betydningen til å bli sett gjennom blikket til både didaktikeren, dramaturgen og diffraktøren (forskeren). Alle de tre artografiske identitetene profiterer på den diffraktive analysen når de skal tilrettelegge for framtida. (Formings)læreren får nye ideer basert på kvaliteter ved form, figur og materiale. Kunstnerlæreren ser på hvilke måter uttrykket og formen i leiren iscenesetter og belyser temaet. Forskerlæreren får innsikt om figuren som en metafiktiv presentasjon og representasjon (dokumentasjon) over distansen og selvrefleksiviteten denne eleven lager. Den tredelte artografiske identiteten samles i figurens narrative avtrykk, der nødvendig distanse og nærhet skaper betydning som forskyves.

Å bringe estetiske og affektive læringsprosesser inn i skolen kan fortone seg som å stå på kanten av kaos. Jeg låner Fels' ord, for hun beskriver så godt- den følelsen jeg kjenner meg igjen i når jeg agerer som kunstnerlærer:

If we imagine performance as generative action-interaction—a birthing and rebirthing—of coming to know simultaneously within form and through the destruction of form, we find ourselves within the generative space located between structure and chaos. This is the space that complexity theorists call the “edge of chaos” where, as Waldrop (1992) explains, patterns of interrelations are continually created and recreated through an “endless dance of co-emergence” (Fels, 2004, s.80).

Å befinne seg på kanten av kaos kan representere en åpning ut, og også være en linje inn i noe som du ikke vet hva blir. Studien skaper ulike narrative rom som selvfølgelig ikke lar seg overskue i forkant.

En diffraktiv måte å lese hendelsene på, skaper spennende forskyvelser i hvordan en lekende praksis kan tolkes og forstås. Likeledes hvordan man oppfatter forskningsaktørene og artografen. Læreren må regnes som en performativ agent- i sammenflettet relasjon med

elever, lærestoffet, rommet og andre aktive agenter. Det samme gjelder de to andre artografiske rolleidentitetene. Dramaturgen er sammenflettet og i sterk relasjon til teksten, kropp, estetisk kompetanse og aktørene, og forskeren med sin empiri- sine analyser – alle tre representerer til sammen et konglomerat av aktive agenter. Ingen av identitetene har iboende egenskaper som kan forutsi eksakt hvilke effekter som oppstår, men betinget diffraksjonsapparatet, eller det kunnskapsapparatet (Lenz Taguchi, 2012, s.59) som brukes som pedagogisk dokumentasjon, oppstår annerledes ut fra identitetens perspektiv.

Både lærerens og dramaturgens mål er å skape resonans, vekke, berøre, og koble elevene på eksistensielle innsikter. Det skapes andre mønstre og nyanser ved å se som forsker, enn kun å se gjennom lærerlinsen. I analysen av workshopene beskrev jeg at det dramaturgiske analyseblikket automatisk gled over til å se med en type forskerblikk. Denne glidningen var lekende og ubevisst, og kan ses som at aktive agenter setter seg selv i spill, og nærmest leker med hverandre og meg. Kanskje det glidende blikket søkte etter hvilested i mitt potensielle rom, og fant friksjonsfrihet og resonans. Det diffraktive blikket ønsket seg agens, ble dominant og tok kommandoen, selv da jeg prøvde å fastholde og fiksere dramaturgblikket. Og siden denne studien handler om lek, valgte jeg å følge det diffraktive blikket for å se hva som skjedde.

7.4 Etikk og ansvar

7.4.1 Ansvarlighet og sårbarhet

«Motstand i seg selv....kan forstås som en affekt som oppstår i en intra-aksjon, hvor hun noterer sin affektive inngang til det å være kunstnerlærer» (A.L. Østern, & Moxness, 2017, s.10).

Som et resultat av våre affektive forhandlinger lander elever og jeg oftere i et dialogisk landskap. Men når uteblivelsen av resonans oppstår kjenner jeg det som en smertefølelse. Kollaps av dramaturgisk form og lek fører til at forståelse uteblir og det kjennes på kroppen. En affektiv intra-agering mellom elever og lærer kan få to utganger (effekter); den ene til forståelse og resonans, og den andre preges av forstyrrelse (interferens).

Det har virkelig gått varmt for seg i diskusjonene med Elena, men vi er blitt kjent med hverandres affektive tilganger. Etter hvert avtar min engstelse for vår heftige intra-agering, da tiden har vist seg å være vår beste venn- en performativ agent som virker på oss som trygghet.

Mange lærere får et inderlig og nært forhold til elever som byr dem motstand og er affektive. Jeg er blitt veldig glad i den stridsdyktige Elena. Vi kan si at vår vei til dialogiske møter er bevisstgjørende for meg og myndiggjørende for henne.

Det er et stort etisk ansvar å ta valg på vegne av barn og ungdom i sine formative år. Uansett vil utdannere stå ansvarlig for både korttids- og langtidseffekter. Skolen har tradisjonelt vektlagt å holde affekter under kontroll og passe på at de ikke spiller seg ut. Selv om studien viser til sårbar empiri viser den også at noe viktig skapes - gjennom å sette elevers affekter i spill. Affektiv intra-agering bringer oss inn i en sansende overflate. Det kan være tungt å stå i slike affektive prosesser- både for elever og lærere. Ferdigheter som følsomhet, autensitet, intoneringen og ivaretagelse krever høy bevissthet om hvilket etisk ansvar som ligger på våre skuldre. Forskerdagboka speiler om jeg selv mener at jeg får til denne ivaretagelsen eller ikke. Det er det ikke alltid jeg mener at jeg gjør, og jeg holder den strengeste dom over meg selv. Men så løftes jeg atter.. Det er skummelt for en lærer å vedstå seg sine affekter. Da framstår man tydelig, blir lett lest av andre, og blir gjenstand for andres vurderinger. Heri ligger et etisk ansvar for å beskytte og skjerme seg fra å være fullstendig blottstilt. Lekens form er fylt av *glød og lava*, og det er ikke mulig å *ikke* bli sett gjennom de dampende og drivende intensiteter som gløder når vi leker. Men det er nødvendig å etablere muligheter for skjerming og ivaretagelse, for å se med både et følsomt og modig blick på samme tid. Stavik- Karlsen skriver om læreren at hun må «konstituere egen selvforståelse og handlingsrom» (Stavik- Karlsen, 2014, s.151).

Stavik- Karlsen refererer videre:

Det buberske møtet som forutsetter at en forlater ens opphøyde tilstand av forskanset sikkerhet, og i stedet beveger seg ut i det uvisse, usagte og uventede. Er det ikke nettopp i dette risikable at gevinsten ligger?» (Stavik-Karlsen, 2014, s.150).

Noen vil kanskje kunne anklage meg for å være uprofesjonell når jeg stiller elevene så ledende spørsmål og kaster dem ut i oppgaver der de får beskjed om å bare flyte med og ikke innhente refleksjon eller verbal motstand, men jeg tenker det som teknikker jeg bruker for å komme raskt innpå, og koble på elevene. Allikevel er det ikke sikkert at denne intuitive måten fungerer best for alle typer elever. Heller ikke kan jeg si meg fri fra at teknikken kan avstedkomme reaksjoner på lengre sikt. Læreren har ansvaret for ulike virkninger som vern og beskyttelse - ikke bare for elevene - men også for seg selv. Gjennom et langt lærerliv trækker man feil og flere ganger skaper dette trøbbel – trøbbel som må ryddes opp i - men

hvor det også hender at man i oppryddingsarbeidet skaper øyeblikk og læring som plutselig kan gnistre av gull.

7.4.3 Troverdighet og validitet

Kan språket representere sansning?

Som nevnt tidligere lar jeg ofte være å spørre elevene om hvordan de har opplevd Riverdancen, grunnet i mine erfaringer om hvor vanskelig det er å finne ord som representerer opplevelsen. «According to Damasio (1999, 187) verbal narratives related to a past event do not necessarily accord with what actually happened» (Anttila, 2003, s.292). Språket blir ikke et godt nok representasjonsmedium for den kroppslige erkjennelsen, og jeg ønsker ikke dimинуere opplevelsen til ord som ikke evner å korrespondere med sansenes fornemmelser og det fysiske avtrykket. Verken didaktikerens eller dramaturgens ord vil kunne representere den musiske og kroppslige følelsen. Elevene tror heller ikke på ordproduksjonen om det ikke er samsvar mellom det erfarte og språket - det blir fort en usann og falsk presentasjon av opplevelsen. Performativ forskning oppstår nettopp fordi symbolsk kunnskap ikke fullt ut kan representere materialitetenes og sansenes univers godt nok. Elevenes konsentrerte ansikter og mimikk anses som mer sannferdige avtrykk enn språklige representasjoner. Det er ikke språket som leder til sansning, men omvendt - sansningen skaper språket. Sandvik refererer:

Following Deleuze & Guattari (1994), art seeks to create sensations and sensations that are, if they are complicated and interesting enough, capable of generating thought (Sandvik, 2013, s.132).

I spørsmålet om denne studiens validitet mener jeg å ha synliggjort min egen rolle i arbeidet så transparent som mulig. Jeg har dokumentert mine refleksjoner gjennom en løpende logg. Men da loggen er omfattende legger jeg den ikke som vedlegg. Elevenes stemmer er derimot lagt ved, og er åpen for leserne. Studiens troverdighet speiles gjennom de veivalg jeg tatt, som også viser friksjonsfylte og frustrerte sider ved undervisningen.

Studios empiri er performativ og dermed noe flyktig i sin form. Jeg ønsker å være trofast mot det jeg ser, hører og sanser, som nettopp omfatter elevenes performativitet dokumentert gjennom video- og lydopptak, samt gjennom deres estetiske formproduksjon. Elevenes stemmer, (samtaler og intervjuer) samsvarer med det jeg opplever og sanser.

7.4.4 Pedagogisk dokumentasjon som bevisstgjørende agent

Elena spurte om å få lese om seg selv når masteroppgaven var ferdig, og det svarte jeg positivt på. Jeg tolket det som at hun ønsker å se seg utenfra. Jeg har snakket med henne om hvordan jeg framstiller henne i oppgaven. Hun kan vise til seg selv som potensiell agent i framtidighet- når hun nå går ut av ungdomsskolen. Betydningen av mitt masterarbeid; det praktisk- sceniske arbeidet, og den skriftlige oppgaven, får kraft som pedagogisk dokumentasjon. Oppgaven blir annerledes seg selv når den viser til en betydning og agens som den opprinnelig ikke hadde.

Jeg oppdaget ikke viktigheten av å nevne det før senere i masterarbeidet, men jeg var streng mot 10.trinnsjenta, noe som førte til at vi ikke har snakket med hverandre de siste 2 årene. I etterkant av sykkelhendelsen kunne jeg ikke dy meg for å sjekke ut med henne om den nå nedskrevne tolkningen av hendelsen medførte riktighet? Jeg lot henne fortelle sin versjon først, før jeg leste opp min tolkning. Hun nikket bekreftende. Våre versjoner samsvarte, og hun ville gjerne se videoen. Igjen er den pedagogiske dokumentasjonen performativ som agent. Det stemte altså at sykkelen fristet så sterkt at hun valgte å la meg hjelpe henne- enda hun av stolthet egentlig ikke ville ha min hjelp. Det gjorde noe med meg også- selvfølgelig. Vår hemmelige hage av friksjon og interferens ble omdannet til å skape dialogisk ivaretagelse.

7.5 Fortellinger om oss selv

7.5.1 Estetikk som overgangsfenomen

Workshop 2 ble brukt til å undersøke hvilke betydninger følelsene spiller i arbeidet med muntlig presentasjon. I intra-aksjonene mellom materialiteter som: leire, papir, penn, ipad, og elevenes kropper og relasjoner, oppstod det en slags selvironisk distanse. Kanskje var det en fornemmelse av å søke ly og beskyttelse hos hverandre for å utligne alvorret i det de nylig var blitt utsatt for- at følelsene deres ble gjenstand for å bli sett og vurdert av et ytre blikk. Elevenes kropper var fremdeles følelsesladet. Valget av leire som materiale, ledet mot å søke trygghet og ivaretagelse i det en gruppedannelse kunne tilby. Leira var overgangsobjektet som lot elevene pendle mellom det risikable og det trygge.

Drotner referer til Adornos utsagn om at dannelsen er å reflektere over dannelsens grunnvilkår (Drotner, 2003, s.2). Gutten som laget denne leirefiguren formidler et metafiktivt og kritisk blikk på hvilke følelser og affekter som kan oppstå i pressete situasjoner, og uttrykker således et distansert syn og problematiserende syn på hva dannelsen er for en ungdom.

7.6 Konklusjon

7.6.1 Å bygge en bro mellom magi og realisme

«Vandringen mellom virkeligheter kan vi tillige betrakte som en forhandling mellom lysten til og angsten for en sammensmelting» (Drotner, 1991, s.80).

Jeg innledet oppgaven ved å ikke gjøre ungdommen så spesiell, og normaliserte dem ved å definere dem som kun som kronologiske individer. Oppgaven viser hvordan ungdom er noe mer egenartet som gruppe enn jeg først beskrev dem. Drotner som bygger på Winnicotts overgangsteori, hevder at barnet ved hjelp av estetiske overgangssymboler skaper et nøytralt opplevelsesfelt – *a neutral area of experience* – for å tåle og akseptere tapet av en indre verden, og erkjenne de begrensinger den ytre verden setter (Drotner, 1991, s.75). Som småbarnets stadige utvidelse av sin bevegelsesradius fra foreldrene – en sentral fysisk aktivitet med stor psykologisk risiko, løsriver det seg gradvis. Denne første individuering, der målet er en selvutvikling henimot å bli seg selv betyr ikke en lukning, men en avgrensning. Denne studien viser til hvilke risiki det er for ungdom å bevege seg fra sin magiske og fantasirike verden til en voksen realisme. Drotner sier at estetisk produksjon ikke bare er en utforskning av eksperimenter, men også en avprøving av realiteter (Drotner, 1991, s.138) Ungdomsalderen medfører frustrasjon og smerte over å tape barndommens forestillinger av allmektighet til å måtte bli voksen. Ungdom er altså inne i sin andre individueringfase, og det er utrygt, spennende, og risikofylt å møte mestringskrav fra den ytre verden: å bli voksen, myndiggjort og uavhengig. I denne overgangen ligger det store muligheter- for å mestre, og for å mislykkes. Fallhøyden er stor. Drotner refererer til at estetiske prosesser kan være svært betydningsfulle i tenårene «fordi de tillater de unge å holde flere virkeligheter i spil på en gang» (Drotner, 1991, s.81). Ungdom trenger altså å ha en rekke estetiske muligheter og uttrykk (formdannelser og prosesser) tilgjengelig - som overgangsfenomener til trøst, støtte og bruk til å bygge denne broen inn i det videre og voksne livet. Lek er for ungdom en vel kjent og trygg symbolform. Gadamer viser til at lekens vesen bærer preg av ontologisk erkjennelse i form av en pendlende bevegelse fram og tilbake. Schechner refererer til lekformer med karakteristika av risiko, spenning og alvor, og Winnicott og Drotner konkluderer med hvor viktig leken er som overgangsfenomen. Ubevisst betyr leken for ungdom en pendling fra det ene hjørnet i trygghetssirkelen til det andre- som en andre individuering. Både Per og 10.trinnsjenta ble fristet til å bevise at de mestret enhjulsykkelen. Arina og Farzamé brukte relasjonen seg imellom som tryggende da de ga seg i kast med enhjulsykkelen - som et lekende overgangssymbol - for å utforske sin mestring. Studien konkluderer med at elever kan

forhandle seg fram til myndiggjøring og dialog, gjennom affektive og lekende prosesser hvis skolen gir dem handlingsrom og legger til rette for det.

7.6.2 Relasjon som væren

Denne studien har som hensikt å undersøke hvilke handlingsrom som skapes ved å ta i bruk affektive og lekende undervisningsdesign. Bidrar estetisk læring til å myndiggjøre ungdom? Når Sonny feiler i sitt lederskap, men blir gitt sjansen på ny, griper han ansvaret og får til lederskapet. Når elevene hjelper læreren og overtar regien, velger elevene lederskap og ansvar. Når Farzámé og Arina velger relasjonen som redskap for å mestre enhjulsykkelen, foretas det viktige og overbevisende valg om å mestre overgangen fra fantasiens indre verden til den ytre verdens krav. Det er nemlig noe som står på spill: En eventuell kollaps av en ontologisk narrativ om den livsviktige relasjonen.

Fantasiaen er hver enkelt aktørs forestillingsverden der det lille lekende livet lever seg selv. Blikket fra den ytre og voksne verden, fanger opp lekerne som springere, som i blodig alvor svinser fram og tilbake mellom beskyttelse og risiko, lyst og smerte, i håp om å gjenskape ferdigheter og stemninger vi opplevde som barn. «Den æstetiske praksis får sin betydning, idet den bliver en del af unges forskellige livshistorier» (Drotner, 1991, s.85).

7.7 Kritisk perspektiv – et framoverblikk på ny kunnskap

7.7.1 Fortellinger om gutter og jenter

Jeg la inn et frampek om at jeg skulle komme tilbake til delingen i kjønnete grupper, og hva dette skapte for jentene, guttene og meg. Kontaktlærer Bente og jeg har diskutert hva vi skal gjøre med at de fleste av jentene ikke tør å fremføre foran guttene.

Identitet, kropp og kjønn er tre sider av samme sak, og utgjør til sammen et sterkt meningsskapende forhold for ungdom. Kropp og kjønn er ikke tatt opp som spesifikk tematikk i denne oppgaven da begrepene fyller et spekter med omseggripende spørsmål. Allikevel fikk jeg tidlig i prosjektperioden en sterk følelse at, av disse tre begrepene er særlig kjønnsbegrepet friksjonsskapende i skolens forestillingsverden. Før elevene hadde sin første muntlige presentasjon hadde jeg på forhånd snakket med engelsklæreren og tipset om å la elevene framføre i kjønnede grupper. Særlig var jentene opptatt av at de ikke turte å presentere foran guttene. Det er forsket mye på kjønn i skolen - likheter og forskjeller og utjevning av disse. Allikevel er politiske forestillinger om likhet mellom kjønnene et

tabubelagt område i skolen, fordi man i Norge pretenderer likhet mellom kjønnene. Elevenes stemmer sier noe annet, og dette «noe annet» utgjør betydningsfulle utslag- noe som bør bevisstgjøres, forløses og gis støtte til, især om elever skal bli myndiggjort. Lærere framstår ikke troverdige om de formidler likhet mellom kjønnene- når elevene ser og kjenner at det ikke stemmer.

I februar snakket Bente først med jentene om hva de ønsket at guttene skulle gjøre for å trygge miljøet, og deretter la hun fram jentenes ønsker for guttene. Da Bente formidlet jentenes ønsker til guttene, tok Sonny straks på seg lederansvaret for gutta og fremførte en vakker tale til jentene om at han på vegne av guttene beklaget så mye og skulle sørge for at slikt ikke kunne skje igjen-altså de ubehagelige kommentarene jentene ble utrygge av. Da Bente fortalte dette til meg, ble jeg berørt, for jeg tenkte at Sonnys utspill var tegn på at de egentlig ville være sammen med hverandre i denne klassen. Deres felles ønske var å være i relasjon og ta vare på hverandre. Kanskje var Sonny på vei til å skjønne noe da jeg ga han sjansen den andre gangen om å lede Riverdancen. Kanskje ønsket han virkelig å bevise at han ville være modig, snill og hjelpsom for å være i relasjon. Og dermed forfattet han et narrativ om seg selv som alle kunne se var sant- han tok på seg et etisk ansvar for samspillet i klassen.

7.7.2 Studiens bidrag til å løse sosialpedagogiske utfordringer

Studien bidrar til å se hvor viktig estetiske læreprosesser er for ungdom. Lekende undervisningsdesign kan bidra til myndiggjøring og bevisstgjøring av ungdoms forståelse av sin agens på flere sosialpedagogiske områder i ungdomsskolen. Ungdom trenger *The potential space* som utforsknings- og handlingsrom, med tanke på å kunne svinse mellom risiki og spenning og trygging og ivaretagelse. Studien viser at leken kan bevisstgjøre ungdom for å gjøre seg klar til den ytre virkelighet.

Samfunnets økende bevissthet på skolevegring og mobbing mangler forskning på hva som kan demme opp for ungdoms eventuelle fall i mestringsspekteret. Det har aldri vært så mange henvisninger til BUP²⁰ og PP-tjeneste blant ungdom som nå. Det er paradoksalt at utryggheten tar bolig i de unges indre verden i vårt «trygge» velstandssamfunn. Hver enkelt elevs indre fantasi og forestilling om den ytre verden trenger derfor leken som den estetiske røde løper - som bro til den ytre og voksne virkelighet. Denne studiens funn fyller et forskningsrom, som viser til lekens mulighet for å pendle mellom den indre, magiske og

²⁰ BUP er forkortelse for Barne- og ungdomspsykiatriske tjeneste- en av skolens nærmeste samarbeidsinstanser

fantastiske virkelighet til den ytre, og realistiske verden. Studien bidrar til å bygge kunnskap om ungdommens behov for estetisk produksjon og lek som sansedidaktisk og multimodale overgangsområder - fra å være barn og ungdom til å bli livsdyktige voksne. Det er nødvendig at skolen som dannelsingsinstans legger til rette for lekende undervisningsdesign- særlig i ungdomsskolen. Skolen må skjele til barnehagers fasilitering av menneskebarnets viktigste aktivitet- den tredimensjonale, kroppslige leken.

Denne studiens forskningsmateriale er fullt av affekter, følelser, spenninger, intensiteter, risiko, mot, og behov for skjerming og beskyttelse. Vern mot farer blir ikke for ungdommen å tilkalle foreldrerepresentanter, men å søke tilhørighet inn i flokken. Det hjelper å lage gyldige og ekte fortellinger om seg selv- med seg selv i hovedrollen- som et overgangsnarrativ inn i et voksent univers. Oppgaven viser at relasjonen -ungdommens adgang og inngang til fellesskapet – er den viktigste formasjonen som finnes for dem. Utestengelse kan ikke eksistere – våre onto-epistemologiske fortellinger MÅ handle om potensiell tilhørighet.

Epilog:

Antilla oppdager etter å ha skrevet logg i lang tid- over flere år, essensielle kvaliteter som: å lytte, sanse, og ha respekt, i forståelse av hva dialogen er som fenomen. Dette er kvaliteter som oppstår i prosesser, der tid blir en viktig faktor. Et halvt år ut i mitt masterprosjekt, oppstår effekter som at elever tør å synge høyt.

Etter jul begynte Ola plutselig å synge Bæ, bæ, lille lam- høyt, lenge og ivrig sang han. Vi hadde gitarundervisning, men han klarte ikke å stoppe. Hele 8A slo følge og sang av full hals, mens de klimpret mer eller mindre treffsikkert på gitarstrengene. Elevene var ikke så sjenerte for hverandre lenger, men turte å spille og synge gamle barnesanger. De lekte popstjerner og spilte gitar samtidig mens de sang det de hadde lært som barn- Bæ, bæ- lille lam.. (Utdrag 10 fra Forskerdagbok).

I likhet med Freire anser jeg elever som undertrykte, men vil jo ikke at de skal være det. I skrivende stund (mai-19) må jeg få tilføye at Elena nylig skapte et agentisk rom der hun og klassen har overtatt regien for Sal og scenetimen. Hun møtte meg i korridoren på min vei inn til timen - sprekkeferdig og forventningsfull over hvordan jeg ville imøtekomme et forslag fra hele klassen- kanalisert via henne; om at de skulle drifte seg selv og lage sitt eget stykke? De ønsket å styre seg selv. – Joda, jeg ga henne all makt og myndighet og endte selv opp med en rolle der elevene instruerte meg. Stykket var lekende og preget av alles stemmer. Jeg holdt meg taus, og kom ikke med et eneste forslag - bare spilte roller på elevenes oppfordring. De

hadde konstituert et lekende fellesskap, fordi de skjønte at de kunne forhandle med meg. Jeg er nå på vei oppover igjen – mot stjernene- til universets stillhet.



Figur 16 Å mestre den indre og ytre virkelighet

Litteraturliste

- Aagaard, E.M. (2013). «Let's play being sisters ...»: *Det potensielle rom -mellom lek og virkelighet*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim
- Anttila, E. (2003). *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. (Doktoravhandling). Theatre Academy, Department of Dance and Theatre Pedagogy: Helsinki
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2 (1) 24 sider. <https://doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Baarts, C. (2010) Autoetnografi. I Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter, Signs: *Journal of Women in Culture and Society* 2003, vol. 28, no. 3], The University of Chicago
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus : Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press
- Drotner, K. (1991). *At skabe sig selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. Copenhagen: Nordisk forlag.
- Drotner, K. (2003). *Andethedens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet*. Artikkel er omarbejdet fra forfatterens hovedforedrag holdt på Den fjerde nordiske Drama Boreale-konference i Stockholm, august, 2003.
- Fels, L. (1999). *In the Wind Clothes Dance on a Line: Performative Inquiry as a Research Methodology*. <https://10.13140/RG.2.2.20650.21442>
- Fels, L. (2004). Complexity Theory: Releasing the Butterfly, Teacher Education and the Restless Jury: Pedagogical Moments of Performance. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1(1), pp. 73–98, Hentet fra www.complexityandeducation.ca
- Fels, L. (2008). Performative Inquiry: Arresting the Villains in Jack & the Beanstalk, *Journal for Learning through the Arts*, 4(1). Hentet fra <https://escholarship.org/uc/item/9qn621v8>
- Fels, L. og Belliveau G. (2008). *Exploring curriculum: performative inquiry, role drama, and learning*. University of British Columbia, Vancouver Canada: Pacific education press.
- Gadamer H.G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Norsk utgave. Oslo: Pax forlag
- Gouzouasis, P. (2008). Toccata on assessment, validity, & interpretation. I S. Springgay, R. Erwin, C. Leggo, and P. Gouzouasis (Red.). *Being with a/r/tography* (s. 212-232). Rotterdam: Sense Publications.

- Gouzouasis, P. & Kit Grauer, Irwin R.L., Leggo, C., Pantaleo, K. Sinner, A.S. (2011). Linger in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language arts class, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24:2, 239-256, DOI: 10.1080/09518391003641908
- Green, A. (2005). *Play and reflection in Donald Winnicotts writing*. EBSCO: eBook Collection (EBSCOhost) - printed via NTNU UNIVERSITY LIBRARY
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"*(no. 118): pp. 98-106.
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Doktoravhandling). NTNU: Trondheim
- Hovik, L. (2005), Lek som dramaturgisk veiviser. I S. Gladsø, E.K. Gjervan, L. Hovik og A. Skagen (Red.), *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ibsen, H. (1861). *Terje Vigen*. (Dikt). Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/ekstern/ibsen/terje-vigen.html>
- Kuby, C.R. (2017). Why a paradigm shift of ‘more than human ontologies’ is needed: putting to work poststructural and posthuman theories in writers’ studio, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30:9, (877-896). Hentet fra <https://10.1080/09518398.2017.1336803>
- Leavy, P. (2018). *Handbook of art-based research*. New York: The Guilford Press.
- Letnes, M. A. (2017). «Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon undersøkt – gjennom et A/r/tografisk blikk». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Special Issue: «Å forske med kunsten» Vol. 1, 2017, s.112–130. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect, *Cultural Critique, No. 31, The Politics of Systems and Environments, Part II*. (83-109), University of Minnesota Press.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(2), 69-88.
- Remlov, T. og Hem L. (1969). *Forsøksgymnas i praksis*. Oslo: Pax forlag
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doktoravhandling). University College/Norwegian University of Science and Technology, Norwegian Centre for Child Research: Østfold.
- Schechner, R. (2002). *Play. I: Performance studies: an introduction*. London: Routledge
- Stavik -Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi didaktisk kontekst* (149-168). Bergen: Fagbokforlaget
- Stavik- Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (234-259). Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning

hos H-G Gadamer. I K. Steinsholt & K. Pedersen Gurholt, *Aktive liv i kontekst, Pedagogiske perspektiver på lek, dans, kroppsøving og idrett*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer: Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling*. København: Hans Reitzels forlag

Østern, A-L. og Moxness, L. (2017). Å undervise i sirkus som kunstfag - en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. *På Spissen*, 2017 (3).

Østern, T.P. og Engelsrud, G. (2014). Læreren som kropp. I A.-L. Østern (Red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 67-85) Trondheim: Fagbokforlaget.

Østern, T.P. (2017) «Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Special Issue: «Å forske med kunsten» (s.7-27) Vol. 1, pp. 7–27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Østern, T.P. og Strømme, A. (2104). *Sanselig didaktisk design SPACE ME*. Bergen: Fagbokforlaget

Østern, T.P., Dahl, T., Strømme A., Petersen J.A., Østern A.-L. og Selander S, (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget

Winnicott, D. (2003). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reitzels forlag.

Linker:

<https://tv.nrk.no/program/KMTE30000117>

https://snl.no/virtuell_virkelighet

<https://snl.no/dramaturgi>.

<http://performativeinquiry.ca/>

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

https://no.wikipedia.org/wiki/Martin_Buber#Buber_på_norsk

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Vedlegg:

Vedlegg 1 Survey- en sammenfatning

Vedlegg 2 Samtale med klassen

Vedlegg 3 Intervju med guttene etter workshop 2

Vedlegg 4 Intervju med jentene etter workshop 2

Vedlegg 5 Intervju med 2 gutter fra workshop 3

Vedlegg 6 Intervju med Elena

Vedlegg 7 Samtykke fra NSD

Vedlegg 8 Informasjonsskriv til elever og foresatte om prosjektet

Vedlegg 9 Sammenstilling av performative agenter og hendelser/agentiske kutt

Vedlegg 1 Survey- en sammenfatning

Sammenfatning av loggspørsmål etter workshop 1

1. Hvordan kjenner du kroppen din når vi gjør Riverdance i musikktime? Sett ring rundt det ordet som best beskriver din følelse. Du kan også skrive et annet ord som passer bedre for din følelse

Sjener: 6 Fri: 6 Løssluppen: 7 I flyt: 4 Stengt: Fornøyd: 7

Annet: Usikker

2. Hva er hovedfølelsen din i musikktime?

Trygg: 2 Spent: 7 Nervøs: 2 Rolig: 6 Engstelig: 3 Glad: 10

Annet: Glad og avslappet

3. I hvilke timer er du tryggest?

- Alle timer:6
- Norsk:3
- Samfunnsfag:2
- Naturfag:2
- Gym:3
- Matte:2
- Spansk:1
- Matte fordypning:1
- Musikk:7
- Sal & scene: 1
- Kunst & håndverk: 2
- Fysisk aktivitet og helse:1
- Når vi er jenter og gutter hver for seg:1

4. På aksene mellom *rolig og fornøyd* i den ene enden og *panikk og redd* i den andre enden- **hvor befinner du deg i timer der du skal presentere noe muntlig?** Tegn et punkt på linjen nedenfor.

Rolig og fornøyd

Panikk og redd

10	9	5
----	---	---

5. Fredagstimene bruker vi til å leke og eksperimenter. Hvor trygg eller utrygg føler du deg i disse timene?

- Veldig trygg
- Midt i mellom
- Trygg /sjenert
- Spørs nøyaktig hva vi gjør
- «Ganske trygg», skriver 4 elever
- 90 % trygg og glad
- Jeg er trygg på det
- «Trygg» skriver 3 elever
- Føler meg veldig trygg når vi er med jentene
- 3/4 utrygg
- Litt midt i mellom
- «Jeg føler meg trygg», skriver 3 elever
- Jeg er ikke trygg samt trygg
- Utrygg
- **Hva er grunnen til at du føler deg slik du beskriver?**
- Fordi det er egentlig bare gøy og ikke så seriøst
- Litt spent, men det går bra
- Redd for at jeg gjør feil. Vet egentlig ikke jeg
- Det er ikke nøyaktig det samme hver time, ikke i nærheten engang
- Fordi det er sånn jeg er skapt. Med de følelsene
- Det er fordi jeg egentlig ikke bryr meg om hva jeg gjør
- Føler det er et godt miljø og at alle blir behandla bra
- «Vet ikke» er skrevet av 3 elever
- Jeg føler meg bare veldig trygg med folkene i klassen
- Fordi jeg kjenner jentene så godt
- Siden det er gøy
- Ingen, hva skal jeg være redd for?
- Hater å stå foran andre
- Det kommer an på
- Jeg synes det kan være morsomt

- Fordi det bare er gutter
- Jeg kan slippe meg litt løs fordi vi skal tulle litt uten å få kjeft
- Trygg, fordi jeg er trygg i musikktime
- Fordi jeg er redd for at jeg må gjøre noe

6. Hvordan tenker du følelsene dine synes på kroppen din før en muntlig presentasjon?

- Jeg er litt nervøs, men når jeg begynner så går det helt fint
- Spent og litt nervøs
- Litt redd for å gjøre feil, ellers bra
- Ganske tydelig, litt skjelven, eller på randen til å gråte
- Øynene/ blikket
- At jeg er redd noen ganger og sånn. OK andre ganger
- «Nervøs», sier 2 elever
- Jeg kan være nervøs
- Litt spent og har litt nerver og prestasjonsangst- går over med en gang jeg starter å presentere da.
- Litt nerver
- «Jeg vet ikke», sier 2 elever
- Jeg tror alle ser at jeg er nervøs
- Det er ekkelt, svett og kaldt
- Godt
- «Kan være litt stresset», sier 2 elever
- Jeg vet ikke, hvis jeg er redd, så går jeg veldig sakte opp
- Jeg er stresset, men jeg tror ikke det synes så godt
- Det er hvis jeg skjelver
- Jeg vet ikke, kanskje bare det at jeg er litt stille
- At jeg er stille og egentlig bare vil hjem

7. Er du redd for at andre skal se følelsene dine?

- Nei, egentlig ikke
- «Litt», sier 4 elever
- «Nei, bare noen ganger» sier 2 elever
- Spørs hvem det er

- «Nei», sier 13 elever
- Noen ganger eller som oftest
- Nei, ikke så veldig
- Ja

8. Hva er forskjellen på om det du skal prestere er planlagt eller at man bare blir bedt om å gjøre ting- som f.eks i mine timer-der du ofte blir «kastet ut» i øvelser?

- Jeg er veldig glad i å forberede ting når jeg er forberedt, men når jeg blir kastet ut i ting blir jeg ofte nervøs. Men det er bare når det gjelder faglige ting og ikke i musikken.
- Jeg liker best når ting er planlagt, men i musikk går det bra siden det er gøy
- I fag er det vanskelig men i dine timer er det helt greit
- Man får ikke tid til å være nervøs eller stresset, og jeg føler ikke at det blir like høye krav.
- Man er bedre forberedt
- At du ikke er forberedt er også helt greit.
- Nei, ikke liker å bli kastet ut i det
- Det er samme for meg- jeg gjør det jeg får beskjed om
- Hvis du vet det på forhånd kan du planlegge litt eller forberede deg, men det kan du ikke hvis du ikke blir spurt på forhånd.
- Jeg kan egentlig ta begge.
- Kommer an på hva man skal og hvilke fag
- Det er tryggere å vite at man skal presentere
- Nei, vet ikke
- Begge deler
- Det er at når man vet at man skal presentere, så blir det bedre enn når man må gjøre det på sparket
- Når det er planlagt kan man planlegge hva du vil gjøre, men når du blir kastet ut i det må man improvisere
- Det gjør ingenting- begge deler går bra
- Du vet liksom hva du skal gjøre
- Du er mer forberedt og klar
- Planlagt
- Fordi hvis det er planlagt kan jeg det, det er ikke sikkert hvis jeg blir bedt om det
- Planlagt har jeg øvd og vet hva jeg skal si. Ikke planlagt er jeg litt mer nervøs

Vedlegg 2 Samtale med klassen

Narrativ: Forskningsspørsmål 3. Hvordan erfarer elevene det narrative rom, som skapes gjennom lek og improvisasjon

Narrative inquiry- og fokusere på stop-moments. Dvs- du kunne spørre samme sak etter hver workshop: Hva husker du spesielt fra denne workshopen? Noe du er spesielt fornøyd med. Noe du ikke fikk til. Hva lærte du? Og etter den fjerde workshopen spør du samme, men kan fokusere på de performative agentene du har identifisert gjennom analysen av spørsmål 2.

Intervju med Sonny, Franny

Samtale med klassen

Sonny forteller om hvorfor de valgte en sang som het Look at me, fordi han som sang ble skutt. Sonny forteller at han tenkte på at vokalisten var med i aktiviteten siden han sang, så denne gruppa løste oppgaven om at var du først født måtte man leva på en nydelig måte. Jeg ble veldig beveget da han forklarte meg dette- nesten så jeg begynte å gråte. Jeg hadde ikke visst dette, om jeg ikke hadde spurt han i etterkant. Snakk om å lete etter dialogen!!

Sonny følte seg modig, fordi han turte å vise fram til alle, i stedet for å bare stå der.

Sonny vil at vi skal gjøre noe nytt- bare med kroppen, når Mari foreslår det.

Samtale i klassen viser til stemmer som sier:

Linny: Når du satt oss i grupper, så var det ingen som hadde bestemt at den personen ikke kunne være med på gruppa di. Når vi bestemte selv var det noen som ble lei seg, fordi de ikke fikk være med de de ville være med.

M: Er det godt å være en som ikke behøver å bestemme?

Flere sier resolutt: Ja!

Gry sier at det er deilig av og til å ikke være den som skal bestemme..

Jeg spør videre om det bare er Gry som tar ansvar i klassen, og da sier en elev: Du tar ansvar.

Når jeg spør om det er kjent for elevene at det er deilig å slippe å få skylda for ting som kan gå dårlig når man tar ansvar, svarer flere positivt på det.

Er vi forskjellige der?

Elever svarer: Ja, men jeg tror de svarer det bare for å bli ferdig, og fordi det er så varmt i klasserommet.

M: Vet dere veldig godt hvem som tar ansvar i denne klassen.

Elev: Gry tar ansvar for alle.

M: Er det riktig at bare Gry tar ansvar for alle?

Elev: Det vet jeg ikke helt.

M: Det er veldig fint at dere svarer ærlig.

Linny: I fagtimene tar Gry ansvar for alle, fordi det er mange som ikke vil snakke høyt.

M: Hvis ikke noen tar ansvar og snakker høyt- hva skjer da?

Elev: Da sier vi ingenting og hele klassen blir stille. Og ingen liker stillhet. Da blir det sånn rar stillhet og sånn.

M: Er det i noen timer dere merker at dere ikke har noe dere skulle ha sagt?

Elev: Musikktimene

M: Ja, er det ganske stram regi der? Jeg blir ikke fornærmet. Liker du det, eller liker du det ikke?

Elev: Noen ganger liker jeg det, andre ganger synes jeg det er dårlig.

M: Har dere noen tips til hvordan jeg skulle legge meg der?

Elev: Vi kan ha mere avstemninger om hva vi kunne gjøre

M: Er det noe som dere synes kunne ha vært lurt?

Flere elever sier Ja.

Så oppstår en situasjon der jeg spør Sonny om jeg kan få lov til å fortelle at Sonny har sagt at han vil at jeg skal bestemme. Han husker ikke at han har sagt det, og synes antagelig at løftet ut i klasserommet liker han ikke at jeg fronter hans mening om styring av timen. Jeg merker det på måten han forholder seg unnlattende på. Han lar meg pro forma få lov til å verbalisere og hente opp igjen det han har sagt, men når jeg gjør det merker han at dette må han stå for foran alle i klassen, og det vil han ikke bli tatt til inntekt for. Det kan jo også hende at han har forandret standpunkt. Dette er sårbart, og vanskelig å trenge gjennom. Det er som å svømme

under vann, synes jeg. Jeg når ikke fram- jeg prøver men alle bevegelser blir langsomme og fortrukne. Jeg tror vi er ved et ståsted på stupebrettet der jeg kan dytte eleven utfor kanten, eller han kan hoppe selv, eller han kan gå ned fra stupebrettet selv. Det er stor risiko ved å uttale seg i klassen, merker jeg. Jeg spør Oscar som jeg gjerne vil høre hva mener, og griper lynraskt anledningen når jeg tror han rekker opp hånda, men dessverre han skulle bare legge blyanten bak øret. Jeg sier høyt at jeg så gjerne ville høre hva han hadde å si, men nei. Oscar er en elev hvor ansiktuttrykk og kroppsspråk viser mye, men alt holder han inni seg når jeg er i nærheten av å komme nær han. Jeg spurte han tidligere i høst om hva han mente, for jeg sa at jeg så på han at han ikke likte det jeg drev med i musikken. Men det var en svært farlig samtale for han, han ble veldig sårbar overfor den avslørende holdningen jeg viste når jeg sa at jeg ser at han ikke trives i timene. Han begynte nesten å gråte da jeg presset litt på for å få han i tale, og jeg følte meg direkte slem som gjorde det i min iver etter å komme i dialog med han. Jeg tenkte veldig på han den helgen, og lofte meg selv at jeg skulle si noe om det til han førstkommende anledning- at jeg ikke skulle gjøre det mer, så han slapp å være redd for meg. Jeg gjorde det, og merket at han ble mer avslappet i mitt nærvær, og i sin stadige erfaring om at jeg lar han i fred. Men hvor i all verden er dialogen da? Er den i stillheten og pakten om avtalt distanse oss imellom?

Elev: Jeg synes Linny tar mye ansvar i klassen, angående vennskap og sanne ting, for hun prøver å gjøre det sånn at ikke så mange blir alene

Linny: Ja, sikkert.

M: Synes dere at læreren skal ha avstemninger på alt mulig?

Elever: Nei.

M: Så dere vil at læreren skal bestemme litt?

Elever: Ja.

M: Hva vil du at læreren skal bestemme da?

Elev: Når det står mellom valget av to aktiviteter synes jeg vi kan få være med å stemme

M: Det skal dere få lov til etterpå faktisk

M: Var det noen som ikke hadde visning som egentlig syntes det var litt dumt at dere ikke viste. Elevene sier ingenting- total ansvarsfraskrivelse.

Vedlegg 3 Intervju med guttene etter workshop 2

Intervju med guttene etter workshop nr.2

Mari sa:

Jeg vil egentlig bare høre hvordan dere opplevde å ha muntlig presentasjon?

M:Theis- du var første alle gutta. Hvordan opplevde du det?

T: Jeg var litt stressa. Det var litt fordi jeg var litt uforberedt. Jeg forventet ikke at jeg skulle være først.

M: Hvem var som bestemte at du skal være først?

T: Nelly (Lærer).

M: OK. Hvis du tenker at du var stressa, hvordan tro du de andre så at du var stressa?

T: Jeg tror de hørte det når jeg snakka.

M: Kan noen andre si noe om det – husker du det Seb?

Fredrik: Jeg så det på blikket hans.

M: Hvordan var blikket hans?

Fredrik: Stressa.

M: Hvordan har du et stressa blikk?

Fredrik: Veldig vanskelig å forklare egentlig. Jeg greier ikke å sette ord på det.

M: Er det noen som kan hjelpe til?

Marco: Man ser opp og rundt omkring, og så ser man ned.

Hvordan opplevde du at de andre gutta støtta deg?

T: Det var noe som ledde litt av meg.

M: Var det? Hvordan kjente du det?

T: Det gikk greit.

M: Ble du ikke usikker?

T: Nei.

M: OK. Sonny- du var nummer 2. Da så vel du veldig på Theis hvordan han gjorde det? Hvordan følte du deg?

Sonny: My jeg følte meg mye bedre enn han. (Latter)

M: Er du seriøs?

Sonny: Jeg er 100 % seriøs.

M: Hvorfor følte du at du var mye flinkere?

Sonny: Jeg syntes han var veldig flink han også, men jeg syntes jeg var hakket bedre.

M: Er det konkurranse mellom dere to?

Sonny: Nei, det er vel ikke det? Jeg vil bare- det er jo gøy å få det til.

M: Men hvis jeg spør resten av Gutta om du gjorde det bedre enn Theis- er du redd for det svaret?

Sonny: Nei.

Så hvis du ikke gjorde det bedre enn han, så ville du godta det også?

Sonny: Nei (lett latter)

M: Den følelsen du hadde nå var det en slags indre følelse om at du ville gjøre det bedre?

Sonny: Nei.

M: det var du selv som sa at du gjorde bedre?

Sonny: Ja, det var ikke meningen at jeg skulle gjøre det bedre.

M: Du syntes det var gøy, du kanskje?

Sonny: Ja jeg synes det var modighet.

M: Ja, er du god i engelsk?

Sonny (lavt): Ja.

Marco: Ja, han er ganske god. Han har den kraftige norske aksenten.

Sonny: Nei, jeg synes ikke det faktisk. Theis har like sterk aksent.

Kavian: Nå synes ikke jeg vi skal mobbe Theis.

(Flere gutter melder seg på og det blir utydelig å dechiffrere hvem som sier hva. Men det diskuteres med intensitet hvem som startet å kritisere og mobbe hvem. Sonny ender opp med å anklage Marco for å mobbe han, hvorpå Marco argumenterer for hva som er kritikk og hva som er mobbing eller erting).

Sonny: Men du sa jeg kom til å få 6-er?

Marco: Ja, jeg sa du kom til å få 6-er, for du hadde en godt gjennomført framføring og god grammatikk.

Sonny; (nikker) og sier Ja, ja.

M: (rettet til Marco) Er du dommeren du da?

Marco: Nei, jeg er ikke dommer. Jeg bare synes at han hadde en mye bedre presentasjon enn meg. (Mari prøver å gå videre, men blir avbrutt av Sonny, som sier

Sonny: Det er jeg ikke enig- jeg synes Martin hadde en fin presentasjon.

Theis: det synes jeg også.

Marco: Men jeg stresset litt fordi jeg trodde jeg hadde tatt en alt for lang presentasjon.

M: Men Theis, hvordan følte du akkurat dette her nå da?

Theis: Det går fint.

M: Så du tåler det du- at han satte seg litt opp mot deg og følte seg litt bedre enn deg?

Theis: Ja, jeg er bedre enn han i det meste uansett, så det ...*(fnising og lett latter blant gutta)*.

M: Dette er så spennende. Driver ikke dere og konkurrerer litt hele tida?

Theis *mumler lavt*: Jo. *(Det oppstår et intermezzo hvor jeg velter et vannglass)*.

M: Fredrik - du er god i engelsk?

Fredrik: Ja.

M: Gruer du deg?

Fredrik: Nei.

M: Var det noen som grudde seg ganske mye?

Marco: Jeg var ganske engstelig, for jeg hadde skrevet litt for mye. Det var derfor jeg ikke forklarte bilende mine.

Johnny: Sånn som meg- jeg synes jeg hadde litt mye tekst jeg også.

M: Hvordan var du når du var engstelig da?

Johnny: Stressa

M: Ja, hvordan var du når du var litt stressa?

Johnny: Veit ikke, jeg.

M: Kan jeg få lov til å spørre noen andre

Johnny: Ja.

M: Hvordan er Johnny når han er stressa? Var det noen som så det?

Søren: Akkurat sånn som han er nå- stammer litt,

Johnny: Stammer? (Flere av guttene gjentar at han stammer). *De viser og hermer etter hvordan han stammet*). Ja, sånn.

Sonny: Stakkar Johnny, da. Jeg synes han er flink. *Parallelt sier Søren: Nå gjorde det du igjen!*

M: Og vet du hva- stakkars, ja- kanskje jeg egentlig fokuserer på noe du ikke var så klar over? Kanskje ikke du var klar over at du var litt stammende når du var stressa, men du opplevde at du var stressa?

Johnny: Ja, jeg gjorde det.

M: Det er ganske touchy- det er egentlig ganske følsomt dette her, så vi må prøve på å ta vare på hverandre i det.

Kavian: Man skjønner det på kroppsholdningen hans.

M: Hvordan var det- kan vi tåle å høre det?

Johnny: Ja.

Kavian: Kroppsholdningen stod veldig rett

Sonny: Jeg synes han hadde en veldig godt gjennomført presentasjon.

Johnny: Tusen takk, Sonny!

Sonny: Bare hyggelig

M: Bra! Og du mener det og? Det var ikke bare for at jeg sa det?

Sonny: Jeg mener det- jeg mener det.

Theis: Han var litt sånn norsk- engelsk- sånn som meg

M: Javel- dere er klar over hvordan dere er, da? Harald, var du der og? Hvordan opplevde du dette her da? (*Harald leter etter ordene*) Var du glad når det var over?

Harald: Ja, det var jeg.

M: Hva slags følelse hadde du da?

Harald: Jeg var letta

M: Nå skal alle si ett ord- hva kjente du når det var over? *Jeg prøver å spørre de som ikke har sagt noe, men de vil ikke si noe.*

Jeg sier navnet deres, så de må si ett ord: Lettet, Bra, Ferdig, Stolt, Skuffet, Guffent

M: Guffent, sa du- hvordan kjente du det?

Marco: Jeg synes ikke jeg gjorde mitt beste

Sonny: Du var kjempeflink, Marco!

M: Du var litt skuffa over deg selv?

Marco: Ja, det var det,

M: Hva var det du var skuffet over?

Marco: Jeg bare syns ikke jeg gjorde mitt beste- opp til mitt fulle potensiale

M: Og du da Kavian- Stolt! Hvordan var den følelsen?

Kavian: Glad!

M: Så du gjorde det du kunne- dette var ditt beste?

Kavian: Ja, ut i fra forutsetningene, synes jeg det.

M: Dere som nå skal i ilden- gruer dere dere?

Fredrik: Nei.

M: Ingen? Søren, gruer du deg?

Søren: Ikke nå lenger

M: Hvorfor ikke?

Søren: Fordi jeg føler at jeg kan det litt.

M: Men du grudde deg før?

Søren: Ja, for da følte jeg at jeg ikke hadde gjort noen ting, men nå har jeg forbedra meg.

- er villig til å være sånn da kan jeg egentlig fokusere på deg når du er trist at det er egentlig ganske følsom. • 6:59 - 7:47 Sånn at vi må vi må prøve å ta vare på hverandre i det var så det på kroppsøving Hans og Hvordan var det året det også Ha det Ja jeg synes å lade en godt gjennomført muntlig presentasjon Tusen takk for hyggelig bra Og du mener også ja reklame Hvordan er du der Å ja Det hadde du dette her er du klar over det var så da kan du bare si at alle skal si et ord hva heter du når var over Oscar fikk gjennomført. • 7:49 - 8:49 Hei Alexander Hva har du et ord en samtale med til et annet ord lette litt bra bra Nei Ferdig hoppende glad Ja det er greit det helt ferdig skuffet hvis du flytte var litt men jeg måtte bare skuffet sa du var hvordan sette den på det var litt skuffa ble selv det var det Hva var det du var skuffet over det var det bare. • 8:49 - 9:49 Det er jo ikke hva det er julegave til min fulle potensiale da OK Og du da Kasper stolt Ja hvordan har den følelsen glad Ja så du gjorde det Du absolutt tenkte Dette kan dette var det beste kunne på noe så bruker vi snakker bruke så lang tid dere som nå Skal Har dere Gruer dere dere Ingen har du ikke noe Er du sier du det Hvorfor ikke det der før som har det bedre det var det var det Alexander du hadde hatt Oscar du får du i ferd med å gjøre da jeg kom inn av døra du egentlig blir du ikke ferdig Du da Og så dum. • 9:49 - 10:11 Hvordan opplevde du det når Vi drev å komme inn av døra den var veldig tatt for Alexander Hæ Nei jeg mener Oscar Det gikk fint men skal du fortsette skal du få lov til å ta den en gang til da Ja den ble liksom litt ødelagt du det ikke Jonas Gruer du deg ikke Magnus meldte seg ut. • 10:13 - 10:21 Ok vi går tilbake Tusen takk det er bra Da går vi ut å plukke for oppvasken Sondre. • 11:13 - 12:13 Ja det er greit at jeg har ikke fått på telefonen og da er det sånn at det var veldig veldig bra fordi du svarer veldig spennende å høre hvordan ville dere følte Vis alle jentene visste. • 12:13 - 12:21 Dette for at jeg glemte å spørre noen om men jeg glemte å spørre gutten om det. • 12:22 - 13:04 Men da var det ingen sånn og da er det kanskje litt annerledes når du sier det jeg hører på håret ditt nå skal vi gjøre noe få lov til å gjøre noe Det handler om representasjon av fordi at oppgavene Så skal vi gjøre nå men jeg har lyst at du skal i storyen Oliver Flekke maling inspirasjon Så hvordan du leser vi den skal Oliver lese den. • 13:10 - 13:51 Ok det var kjempefint jeg skulle ikke tro at jeg er bare sånn demontere Hallo alle sammen med men jeg synes.»

Vedlegg 4 Intervju med jentene etter workshop 2

Intervju med jentene etter workshop 2

M: Hvordan var det å fremføre Ina?

Ina: Det var skummelt fordi det var alvorlig. For når læreren så på oss, kunne vi ikke tulle.

M: Ok, Franny?

Franny: Jeg synes ikke det var noe skummelt, fordi det bare var foran jentene. Også latet jeg bare som om læreren ikke var der, så hadde jeg forberedt meg ganske godt, så jeg gjorde bare det jeg hadde øvd på.

M: Hvordan lata du som læreren ikke var der?

Franny: Jeg prøvde å se ut som jeg ser på henne, men egentlig ikke, så jeg ser rett over hodet hennes. Så ser jeg henne ikke inn i øynene.

M: Hvor stod læreren da?

Franny: Hun satt i midten på andre rad – alle satt seg forover.

M: Hadde du bestemt deg for det på forhånd?

Franny: Ja.

M: Hvorfor tenkte du det?

Franny: fordi at som Ina sa, så kan det bli litt skummelt å tenke at man liksom har en som vurderer deg hele tiden.

M: Så du hadde den forestillingen på forhånd?

Franny: Ja.

M: Arina?

Arina: Jeg synes det var litt sånn- ikke akkurat skummelt, men ekkelt på en måte, for akkurat da jeg gikk opp først, så tenkte jeg sånn: Det her går bra, men så fikk jeg på en måte sånn stress. J vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men det var skikkelig skummelt.

M: Så dere andre at Arina syntes det var stress?

Franny: Ja, litt, men så ble det bedre mot slutten.

M: Syns du det var fælt at det andre så det?

Arina: Nei, jeg tenkte sånn at alle sammen ser det. Jeg tenkte skikkelig at alle sammen ser det- at jeg stresser. *(En elev bryter inn, og sier: jeg så det ikke. En anne sier jeg så det bittelitt. En tredje sier: Jeg så det på starten, men ikke etter at du begynte å fortelle om din efrie- da så man det ikke).*

M: Hvordan kan dere se sånne ting?

Linny: På blikket hennes

Franny: Hun skalv litt i stemmen, og hun stokket ordene, så da hørte vi at hun var nervøs. Eller når hun skulle fortelle ut fra sånne bilder - når hun ikke hadde noe manus. Da så hun sånn rett ned.

M: Anna?

Anna: Jeg så det litt sånn at hun begynte å le litt når ikke husket helt hva hun skulle si, eller sa noe feil.

M: Hadde du sympati med det også- prøvde du å være vennlig mot henne på en måte? Du syntes ikke hun var dum?

Anna: Nei.

Farzana: Først syntes jeg var veldig sjenert. Nei, ikke sånn generelt men jeg var litt redd, selv om jeg vet at ingen skal begynne å le og sånt. Men det er jo litt flaut å gjøre litt feil. Men så tenkte jeg sånn okey, men så glemte jeg liksom hvordan jeg skulle si en ting. men så bare fortsetter jeg. Jeg bare spurte henne: How do I say? også sa jeg det på norsk, også fortalte hun det til meg og det skjedde ingenting. Ingen begynte å le. Alle bare fulgte med. Hvis jeg stoppet opp, så jeg bare litt på ipaden

M: Arina?

Arina: På starten var det litt stressende for det var noen som drev og snakket og begynte å le litt. også tenkte jeg bare at det var meg. Så jeg skulle til å si at jeg ikke ville da jeg skulle gjøre det

M: Var det noen som lo av deg, tror du?

Arina: Nei. Jeg tror de bare snakket om noe.

M: kan dere se hvor veldig oppmerksom man blir på sånne små, små forstyrrende ting.

Hvordan ville det ha vært hvis alle gutta hadde vært der? Aline?

Aline: Skummelt

M: Syns du det var skummelt nå?

Aline: Ikke så mye.

M: Men hvorfor ville det være skummelt når alle guttene er der?

Ina: Hvis alle hadde vært der, så hadde jeg ikke jeg prestert å være i klassen. Jeg syns bare det var veldig skummelt nå- når det bare var jentene.

M: Var det litt skumlere enn du trodde?

Ina: Ja, for jeg har aldri kjent at det var skummelt å presentere, så jeg tenkte dette går bra, men så var det skumlere enn jeg trodde enda det bare var for jentene.

Anna: Hvis guttene hadde vært der, så hadde jeg jeg turt å presentere heller. Jeg ville egentlig ikke presentere for jentene heller.

M: Enda du har jo våget litt her, vil jeg si.

Anna: men nå er det på et annet språk.

M: Det er det, ja. Det skjønner jeg.

Franny: Hvis vi hadde hatt foran hele klassen, tror jeg hadde vært litt mer nervøs, men når jeg først hadde begynt, tror jeg ikke at jeg hadde brydd meg så mye egentlig, for jeg hadde øvd så mye, så jeg var egentlig helt klar. Hvis alle guttene hadde sitter der nå, tror jeg ikke jeg hadde brydd meg så mye egentlig.

M: Antagelig så har du god selvtillit, for du lager en strategi på at jeg ser bare litt over hodet på læreren - at du tør å faktisk gjøre det. Det synes jeg har bra.

Linny: Hvis guttene hadde vært der så hadde det sikkert vært litt mer stressende når man gikk opp på en måte, men jeg tror at når man er midt i det, så glemmer man at de sitter der. Jeg var stressa med engang, men så gikk det over at jeg vet liksom selv at jeg har øvd og gjort så godt jeg kan, så kan jeg liksom ikke gjøre det noe bedre.

M: Du er forholdsvis trygg fordi du har forberedt deg så godt.

Franny: Samtidig så skjønner jeg hvorfor noen kan synes at det er litt sånn ekkel, fordi at gutten er liksom sånn som vi så nå- de er litt sånn som tuller veldig mye. Hvis for eksempel sånn som nå, når (nevner navnet på en lærer som ikke er så god i norsk) spør hvordan uttaler man det? Så er jeg ganske sikker på at det var så mange gutter hadde begynt å le.

Linny: Ja, sånn som når (nevner navnene på 3 gutter i klassen) hadde begynt å le, er det ikke sikkert at de ler av den personen, men siden de ikke vil si hva de ler av, så tror man at de ler av deg.

M: Dere så det på- sikkert- at jeg følte det inni klassen?

Franny og Linny: Jeg tror det er noen av grunnene til at ganske mange av jentene ikke vil presentere i klassen foran guttene eller snakke høyt. Man kan bli litt usikker- selv om de ikke ler av deg, kan de le når du prater. Og tillegg når de ikke vil si hva de ler av, så blir det litt sånn.

Linny: Sånn som nå- hvis vi sitter og prater og de begynner å le, føler ikke jeg at de ler av meg på en måte, men det er jo forskjellig ut fra hvor godt du kjenner en person.

M: Hvordan føler dere dere, som skal presentere- gruer dere dere?

Mona: Jeg gruer meg litt, for jeg føler ikke at jeg er så veldig flink i engelsk.

Farzame: Jeg var også helt ny i klassen, og kom fra Stovner. Jeg kjente ingen, men klarer- og får veldig mange venner- fort – jeg vet ikke hvordan, men

M: det er fordi du er som du er.

Farzame: Jeg klarer å få venner veldig fort, for jeg er ikke redd for å snakke med dem.

Flere jenter legger til: Det er fordi du er hyggelig og utadvendt.

Farzame: Ja, og hvis guttene hadde stått der, jeg hadde visst at det var det samme som det Franny sa.

Vedlegg 5 Intervju med 2 gutter fra workshop 3

Spørsmål til workshop 3

Hva husker du spesielt fra denne workshopen?

Noe du er spesielt fornøyd med?

Noe du ikke fikk til?

Hva lærte du?

Musikk: Hvordan merket du musikken? Hjalp den deg? Fikk den deg til å tenke på noe spesielt?

Rommet: Hvordan merket du forskjellen på rommet vi brukte forrige onsdag og denne onsdagen?

Tiden: Hadde du god nok tid til å øve på nummeret ditt- følte du deg klar?

Sonny:

Mari (M): Forrige onsdag hadde vi sirkus som workshop- hva husker du spesielt fra denne workshopen?

Sonny (S): det var mange sånne coole greier som enhjulsykler som var morsomt. Det var coolt med pinnen. Jeg prøvde enhjulsykkelen, men det gikk ikke så bra.

M: Kunne du tenke deg å prøve enhjulsykkelen igjen?

S: Ja, men det var litt vanskelig da.

M: Om noen holder deg, da?

S: Men det er vanskelig- jeg tror ikke jeg får det til- bare sånn...

M: Hva var det du fikk til da?

S: Sjongleringsballer- jeg ble litt flinkere. Også gjorde jeg pyramiden.

M: Var det noe du ikke fikk til, bortsett fra enhjulsykkelen?

S: Nei, egentlig ikke. Jo, det var den derre pinnen- jeg fikk det til noen ganger.

M: Hva lærte du fra den timen?

S: Jeg kunne sjonglere, men etter timen kunne jeg det bedre enn før timen.

M: Hva tenkte du om rommet? Det var flere elever som kom til.

S: Jeg synes det gikk helt fint, men det var litt rart. De skulle stå og se på.

M: Ble du sjenert da?

S: Jeg ble ikke sjenert, men andre folk som hadde på seg kostymer ble kanskje det.

M: Men du ble ikke det? Du er ikke så veldig sjenert?

S: Nei, jeg syntes det var ok.

M: La du merke til musikken?

S: Ja, det var sånn indisk. Det er bra når det er musikk.

M: Er det noe du vil legge til ift musikktime vi har hatt til nå?

S: Hm...Nei, jeg synes det er best at du bestemmer-

M: Du fikk lov til å lede den gangen- det jeg kaller Riverdance- den gang nr. 2. For meg så det ut til at du fikk det til. Syntes du det var ok at du prøvde en gang til?

S: Ja!

M: Det ga deg litt mer mestringsfølelse kanskje?

S: Ja.

Marco (MA)

M: Hva husker du spesielt fra forrige onsdag?

MA: Jeg husker sjongleringstingene, og tallerkene, og de andre lekene- og kostymene.

M: Hva var det du prøvde av det?

MA: Jeg prøvde alt sammen- utenom enhjulssykkelen.

M: Hvorfor prøvde du ikke enhjulssykkelen?

MA: Jeg vet ikke om jeg hadde klart det.

M: Men hadde du lyst til å prøve den?

MA: Jeg ville heller prøve alle de andre lekene først, og så kanskje enhjulssykkelen.

M: Kunne du tenke deg å prøve den i morgen?

MA: Ja, sikkert.

M: Hva var det du fikk til eller var fornøyd med?

MA: Tegnetingen- båndene, var det jeg klarte.

M: Du var ikke med på den pyramiden?

MA: Jeg visste ikke at de skulle gjøre det akkurat da?

M: Var det noe du ikke fikk til?

MA: Den flygende tallerken.

M: For den hadde du lyst til å få til?

MA: Ja.

M: Hvis jeg spør deg hva lærte du fra denne timen?

MA: Ingenting egentlig

M: Husker du hva jeg snakket med deg om?

MA: Hva slags rolle jeg hadde i klassen?

M: Ja, var det det?

MA: Jeg sa at jeg på en måte var klassens klovn på en måte, jeg og Sonny.

M: Sa du det til meg? Jeg kan ikke helt huske det- jo kanskje det var det? Jeg kommer til å sette deg på en spesiell gruppe i morgen, for jeg ser at du har en slags glede av å stå fram i klassen- det ser jeg at du har. Så lurte jeg på om du ville være med i konferansiergruppen. Vet du hva en konferansier er?

MA: Ja.

M: Så det du må bruke den timen i morgen til da, er å se på hva de andre gjør og skrive ned et par stikkord om hva de andre gruppene gjør for å annonsere dem. Synes du det er greit?

MA: Ja.

M: Du er litt spilletype ift at du kan overdrive litt og markere det litt. Jeg har studert filmen fra forrige gang, og ser at du søker deg litt bort.

MA: Ja, men da visste jeg liksom ikke helt hva jeg skulle gjøre. Du pratet om hvorfor jeg ikke ryddet opp.

M: Det jeg ser er at du melder deg ikke helt på. Det ser jeg med den pyramiden også, du melder deg ikke på der, men hadde du lyst til det?

MA: Nei, på en måte ikke- jeg har lyst til å gjøre ting selv.

M: Så hvis jeg sier at du er en slags sirkusdirektør- synes du det kan være ok rolle for deg?

MA: Ja.

M: Du skal ha med deg et par stykker til, men da vet du hvordan dere skal gjøre det. Er du litt sånn at du ønsker å jobbe for deg selv?

MA: På en måte ja, og på en måte nei.

M: Det var spennende.

MA: Jeg vet ikke helt, det er egentlig hva jeg føler for, og når jeg føler for å være med andre, gjør jeg det.

M: Men samtidig har du lyst til å være sammen med andre av og til?

MA: Ja, av og til, ja.

M: Er det veldig forskjellig?

MA: Ja, det avhenger av hvordan jeg føler meg i dag. Hvis jeg føler meg sliten vil helst være for meg selv, men hvis jeg har mye energi kan jeg være sammen med andre.

M: Liker å du å velge dette i farta- når du er i farta?

MA: J.

M: Disse musikktime ser jeg at du av og til er helt med, og av og til er du ikke med- hva tenker du er grunnen til det?

MA: Jeg kan være sliten, men det kan variere litt ift hvor mye jeg sover og spiser.

M: Jeg skjønner, så det er dagsformen som gjelder litt hos deg?

MA: Ja,

M: Det skjønner jeg- sånn er det litt hos meg også. Men hva er det du synes er morsomst ift det vi har gjort da?

MA: Det veit jeg faktisk ikke. Husker ikke

M: Hvis du tenker litt etter?

MA: Det er de tingene vi gjør i Kultursalen, da. Det er litt avslappet der.

M: Rommet har litt å si. Rommet på onsdag var utfordrende- hva tenker du om det?

MA: Jeg har ikke noe problemer med å være i det rommet, jeg bare er litt mer avslappet i Kultursalen, og

M: Jeg har så lyst til å pushe deg litt videre med den tanken. Jeg skjønner deg, og har en ide om grunnen, men jeg har ikke lyst til plante den tanken hos deg før jeg hører hva du sier.

MA: Det er litt mer stille og avlåst fra de andre- det er et mørkt rom.

M: Jeg er enig med deg- det var ganske utfordrende at det kom andre elever inn, ikke sant? Du la merke til det? Det var jo noen som kontaktet deg også?

MA: Ja, det går på en måte bra, at folk filma og sånn, men jeg liker å være mer avslappet når jeg er med andre.

Mener du med avslappet at du er mer i settingen- at den er mer lukket?

MA: Ja, jeg er ikke flau- hvordan blir det, det er litt rart. Det er bare det at jeg liker å gjøre ting med andre. Det er derfor jeg gjør ting med andre

M: Når noen ser, er jeg litt annerledes, merker jeg.

MA: Det er ikke det at jeg er annerledes, jeg bare- når det er foran andre- når det bare er oss har jeg ikke noe problem med å være sammen med vennene mine. Da har jeg ikke såne grenser- da kan jeg tulle litt mer.

M: La du merke til noe med musikken?

MA: Det var tradisjonell musikk- gitarer, fra spesiell kultur.

Vedlegg 6 Intervju med Elena

Transkribering av intervju med Elena- elev på 10.trinnet om myndiggjøring og agens.

Mine samtaler med en elev på 10.trinnet er basert på stadig argumentasjon rundt sceniske løsninger. Elena har vært elev i mine sal- og scenetimer gjennom 2,5 år. Hun er svært flink til å synge, og har meget gode rolletolkninger. Noe av det mest spesielle ved henne er hennes kritiske sans og uredde holdning. Hun følger en slags stemme inni seg, og er uredd for min autoritet. Hun gir seg ikke i sin argumentasjon og har overbevist meg mange ganger i våre heftige diskusjoner hvor hun mener at jeg tar feil.

Mari: Du er jo en elev som mener veldig mye, og det er det ikke alle elever som gjør, har du lagt merke til det?

Elena: Ja.

Mari: Jeg synes det er veldig spennende, som jeg har sagt til deg før- disse litt heftige diskusjonene som du og jeg har. Hva tenker du om det?

Elena: Jeg vil helst si min mening. Og at folk vil høre min mening Og hvis jeg ikke er overbevist om at de faktisk hører hva jeg har å si, men - «Ja, ja jeg hører hva du sier», men at de faktisk ikke liksom vil tenke over det- da vil jeg heller si det flere ganger. For å få en person til å faktisk høre det jeg sier og liksom tenke på det, istedenfor å bare -«Ja, jeg hører det». Og så bare ikke tenke på det, og ikke huske hva jeg sa en gang.

Mari: Merker du da at ikke den ideen du har går inn hos meg da, eller andre?

Elena: Nei det var mer sånn at jeg helst ville snakke med alle, og høre om de har noen ideer, og lappe sammen alt. Da må jeg høre hva de sier, og ikke bare gjør det og det- uten å tenke først. Får vi ikke snakket sammen, så vet ikke de hva de faktisk skal gjøre.

Mari: Så krangler du, eller.. ikke krangler- du argumentere veldig godt, egentlig?

Elena: Ja, fordi jeg vil at vi skal snakke sammen, fordi da du sa: Kom igjen bare spill! Så visste ikke jeg engang hvilken scene du ville at vi skulle spille, og da spilte jeg feil scene....og da sa du at det var feil. Men da skjønner ikke jeg hvordan jeg i all verden skulle ha visst

hvilken scene vi skulle spille siden du sa at vi ikke skulle snakke sammen? Det var derfor jeg sa: Jo vi må snakke sammen for hvis ikke så skjønner ingen hva vi skal gjøre.

Mari: Og da gir du deg ikke?

Elena: Nei.

Mari: Det synes jeg er veldig fascinerende, og jeg synes det egentlig er veldig spennende fordi i mange sammenhenger så overbeviser du meg faktisk, eller jeg har den erfaringen nå. Du overbeviser meg om at det du mener- det står du på at du mener. Jeg opplever ikke at du gjør det sånn- at du bare står på - for å få fram meningene, for å vinne over meg?

Elena: Nei, det er ikke sånn at det er den beste løsningen, men hvis du hadde hatt en bedre løsning enn meg hadde jeg hørt på deg.

Mari: Ja, så du følger hjertet ditt, eller det du tenker, men da har du en slags bevissthet om hva du mener er best, da? Har du alltid en slik bevissthet?

Elena: Nei, ikke alltid. Det som vi gjorde i dag var veldig bra. Det var takket være at vi faktisk snakke sammen. Fordi jeg snakket med Camilla og Ferdes veldig lenge hele forrige time. Vi kom fram med masse ideer som dessverre ikke ble med fordi det ble for mye. Men så kom vi fram til det som vi hadde nå, og jeg synes det er veldig bra. Og jeg tror ikke vi hadde fått til det om vi ikke hadde snakket sammen.

Mari: Det kan jeg være veldig enig med deg i, sånn at hvis jeg bare hadde kjørt på, så hadde du merket at det funker ikke?

Elena: Ja det var det jeg merket.

Mari: Ja, og da stopper du, og da klarer du liksom ikke helt å følge det læreren sier da?

Elena: Ja, da blir jeg frustrert, fordi ingen hva som skjer og hva vi skal.

Mari: Er du sånn i andre sammenhenger, eller er det særlig? ... (i *Sal og scenetimer*). Du har jo veldig peiling, og det jeg tenker om deg, da- det er at du egentlig har veldig sans for det sceniske arbeidet.

Elena: Ja jeg synes det. Jeg har lyst til å lage, selv om jeg ikke kan danse, men jeg har lyst til å lage en dans til folk som faktisk kan danse til sanger, fordi jeg tror det kan bli veldig gøy selv om jeg ikke kan danse.

Mari: Du er jo storesøsteren, og vant til å gi litt regi hjemme?

Elena: Jo, men de hører ikke så mye på meg- (Mari ler)

Mari: Men du opplever at elevene her hører på deg?

Elena: Ja.

Mari: Ja, for jeg var litt usikker på om jeg hadde gitt deg litt for stor oppgave sist,

Elena: Det var ikke alle som hørte på meg, men jeg fikk noen som gadd til å gjøre noe. De som ikke gadd å høre, de bare satt der og gjorde ingenting.

Mari: Hva kjente du da? Følte du på det eller?

Elena: Jeg bare ble litt sånn der: «Ja, Ja, da er det deres problem», fordi de vil ikke være med å bidra til stykket. Og da får de bare sitte der og så er det deres skyld hvis de sier at de ikke visste hva de skulle gjøre. Så er jo det løgn, fordi nå har jeg snakka mange ganger med de som ikke ville gjøre noe, og spurt hva er det du har lyst til? Kan du tenke deg å gjøre sånn eller sånn? De sier bare: «Nei». Så da er det jo egentlig ikke noe problem- at de ikke hører på det.

Mari: Men det som jeg synes også er litt spennende med deg, er at vi lærere, vi skal lære elevene å være kritiske, men når vi lærere får kritikk i form av sånn argumentasjon som du for eksempel kommer med, så opplever jeg at jeg gir deg motstand tilbake igjen, men at du på en måte ikke gir deg allikevel, men følger på en måte en slags stemme inni deg. Det synes jeg er veldig spennende.

Elena: Det har jeg jobba veldig, veldig lenge med å få. Jeg har også sceneskrekk, selv om jeg kan gå bananas på scenen. Det går helt fint. Men jeg har litt mer sceneskrekk, og føler en sånn frykt inni meg, at jeg får frysninger i kroppen de første 10 sekunder jeg står på scenen. Men så går det bra etter hvert, og hvis jeg glemmer replikkene mine, bare improviserer jeg. Men jeg er også ganske sjenert, og jeg snakker ikke når det er mange folk der egentlig. Og jeg blir veldig nervøs og jeg får panikk om vi skal ha muntlig presentasjon foran klassen eller noe. Men da var det sånn at ingen hørte på meg uansett hva jeg ville si. Jeg tenkte at jeg ville si min mening og ville at folk skal høre på meg, og jeg vil at hvis noen gjør noe til meg som jeg mener ikke er riktig, så skal jeg tørre å liksom sette ned foten og si i mot.

Mari: Hvordan har du klart det? Har du alltid vært sånn?

Elena: Jeg ble mobbet fra 1. til 7. klasse, og det har gjort at jeg har liksom....og da jeg var liten, så ble jeg bare sint. Men jeg skjønnte etterhvert at det funka ikke i det hele tatt. Så da begynte jeg å liksom snakke istedenfor. Jeg husker kontaktlæreren min på barneskolen sa at

jeg var veldig, veldig flink til å snakke. Så når jeg faktisk snakka, så var det veldig meningsfullt, og i det jeg sa var meningen veldig bra.

Mari: Du skjønnte at du hadde noe å komme med?

Elena: Ja

Mari: Og det er veldig viktig fordi at det har du jo. Og jeg synes jo at det som er spennende med deg er jo nettopp at du egentlig bærer frem din stemme, selv om jeg på en måte er autoriteten og læreren, så beundrer jeg deg for det motet du viser egentlig- ved å følge din stemme- for det er ikke så mange elever som tør. Det jeg synes er litt spennende er at du har en litt myndig- hva skal jeg si for noe- altså du følger en stemme inne deg.

Når du var med på det endringsprosjektet i vår, så husker jeg at vi skrev logger - ikke sant? Og da skrev du at du når det kom noen gutter inn i salen- da opplevde du at det skjedde en endring som du ikke likte. Hva var det for noe?

Elena: Det kom mange folk inn i salen som bråkte og gjemte seg, og da vil jo ikke jeg det selvfølgelig.

Mari: Og da tok det liksom litt fra deg eierskapet, for det jeg opplevde da vi sto og diskuterte for 2 uker siden, var at jeg tok fra dere eierskapet. Jeg tenkte veldig mye på deg og diskuterte med søsteren min, som er dramalærer i Trondheim, og hun sa at: «Ja, men da krangla jo de med deg om eierskapet- nettopp fordi det var deres ide? Du tok liksom fra dem ideen», sa søsteren min. Var det din opplevelse?

Elena: Ja, men jeg sa det også: «Når du gjør sånn så, blir hele ideen vår borte». Og du sa:» Nei, den blir jo ikke det». Men den ble jo det.

Mari: Jeg mente at de andre skulle koble seg på din ide.

Elena: Det kan godt hende at du tenkte det, men det du gjorde var at hver gang vi gjorde noe du ikke likte, som egentlig var hele tiden, så stoppet du oss, liksom «Nei ikke gjør sånn, gjør sånn isteden. Hvis vi hadde noe å si på det, så hørte du ikke på oss, så det var derfor vi ikke likte det. Og så begynte vi å snakke tilbake på det.

Mari: Syntes du det lønte seg å gjøre det?

Elena: Ja, fordi denne gangen så fikk gjort veldig, veldig mye. Fordi du lot oss ta styringa litt, eller lot oss komme med ideer når vi fikk ideer, og det funka veldig bra.

Mari: Synes du at du er modig når du snakker mot meg, eller synes du bare at Mari tar feil?

Elena: Nei, jeg synes jeg er modig, for før hadde jeg aldri turt å si sånn.

Mari: Du er modig. Jeg synes du er kjempemodig. Jeg beundrer deg for det, sånn at du må bare følge den, men jeg vet ikke hvordan du er i andre sammenhenger?

Elena: I andre sammenhenger så er jeg den lille personen som ingen ser. Jeg pleier å gjemme meg eller gå vekk, og ofte så er det sånn i timen at jeg går ut, for jeg blir så stressa at det er så mange der. Jeg har veldig mye angst og jeg er veldig nervøs og redd, og har depresjoner og sånn, og det er ganske vanskelig i sosiale sammenhenger. Men i sånne teatering, også sånn som sal og scene, så blir det for det meste borte. fordi jeg har det så gøy med det. Så når jeg er på scenen og sånn, kan jeg bare vise meg fram og ingen kommer til å dømme meg for det. Så det er liksom det eneste stedet jeg klarer å gjøre noe. Nå for eksempel sliter jeg veldig mye med skole og konsentrere meg og sånn- i alle fag- bortsett fra sal og scene.

Mari: Da må jo du drive med noe teater, drama et eller annet?

Elena: Ja, jeg kommer aldri til å slutte med teater. Når jeg slutter på ungdomsskolen- hvis jeg ikke har et fag på skolen som er Sal & scene, så begynner jeg på teater på fritiden.

Mari: Ja, du skal søke på videregående- tenker du å søke på Lillestrøm på drama, musikk og teater?

Elena: Ja

Mari: Men det var jo veldig hyggelig. Jeg synes du er kjempereflektert, og en veldig alright elev å ha med her. Du er et veldig fint korrektiv til meg. Skjønner du hva jeg mener med korrektiv? Du er en som på en måte justerer meg. Og jeg stoler på deg. Nå skal jeg prøve å høre på stemmen din, og jeg ser at det flyter godt. Nå kommer dere til å få lov til å ha mer eierskap til det å ordne ting sjøl.

Elena: Ja det setter jeg veldig mye pris på.

Mari: Så bra. Tusen takk for den fine samtalen- fordi at alt dette hadde vi ikke klart å få med i en logg, Elena!

NTNU
Att: Sunniva S. Hovde
sunniva.s.hovde@ntnu.no att: Mari
Branaas braanaas@stud.ntnu.no
mafi.braanaas@ralingen.kommune.no

Vår dato: 24.08.2018 Vår ref: 61 1 56 AMS/LR Deres dato: Deres ref:
VURDERING AV BEHANDLING AV ALMINNELIGE PERSONOPPLYSNINGER I
PROSJEKTET «I SPENNINGSFELTET MELLOM MAKT OG MORO»

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS viser til meldeskjema innsendt 17.06.2018.
Meldingen gjelder behandling av personopplysninger til forskningsformål.

Etter avtale med den behandlingsansvarlige, NTNU, har NSD foretatt en vurdering av om den planlagte behandlingen er i samsvar med personvernlovgivningen.

Resultat av NSDs vurdering:

NSD vurderer at det vil bli behandlet alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2019.

NSDs vurdering er at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, og at lovlig grunnlag for behandlingen er samtykke.

Vår vurdering forutsetter at prosjektansvarlig behandler personopplysninger i

tråd med: - opplysninger gitt i meldeskjema og øvrig dokumentasjon -
dialog med NSD, og vår vurdering (se under)

■ NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet, herunder regler om hvilke tekniske hjelpemidler det er tillatt å bruke

■ NTNU sine retningslinjer for bruk av databehandler, felles behandlingsansvar med andre institusjoner, og/eller behandling av personopplysninger utenfor EU

Nærmere begrunnelse for NSDs vurdering:

1. Beskrivelse av den planlagte behandlingen av personopplysninger

Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan læreren virker på sine elever gjennom å akHvt jobbe med lekformet og humoristisk metodikk.

61 1 56 AMS/LR 2

Prosjektet vil innebære observasjon i klasserom der det tas lyd- og videoopptak. De som ikke ønsker å delta vil ikke bli filmet. I tillegg til observasjonene vil elevene samtykke til å besvare et spørreskjema. Læreren skal delta i intervju.

Prosjektet skal pågå til juni 2019, deretter skal alle personopplysninger slettes eller anonymiseres. Dersom det er aktuelt å arkivere og gjenbruke datamaterialet med personopplysninger vil studenten be om et eksplisitt samtykke. Hl dette før prosjektet avsluttes.

Datamaterialet skal behandles på en lokal forskningsserver ved NTNU.

2. Personvernprinsipper

NSDs vurdering er at behandlingen følger personvernprinsippene, ved at personopplysninger; - skal behandles på en lovlig, rettferdig og åpen måte med hensyn til den registrerte - skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og der personopplysningene ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med formålet.

- vil være adekvate, relevante og begrenset til det som er nødvendig for formålet de behandles for. - skal lagres på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere de registrerte lengre enn det som er nødvendig for formålet.

3. Lovlig grunnlag for å behandle personopplysninger

Det lovlige grunnlaget er samtykke (art. 6.1 a)

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger er lovlig fordi det skal innhentes samtykke fra de registrerte.

4. De registrertes rettigheter

NSD finner at informasjonsskrivet mottatt 21.07.2018 vil gi de registrerte god informasjon om hva behandlingen innebærer og om hvilke rettigheter de har.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har NTNU plikt til å svare innen en måned. Vi forutsetter at prosjektansvarlig informerer institusjonen så fort som mulig og at NTNU har rutiner for hvordan henvendelser fra registrerte skal følges opp.

5. Informasjonssikkerhet

NSD forutsetter at personopplysningene behandles i tråd med personvernforordningens krav og institusjonens retningslinjer for informasjonssikkerhet.

6. Varighet

Ifølge meldeskjema skal personopplysninger behandles

- 1) frem til 30.06.2019. Opplysninger som kan knyttes til en enkeltperson skal da slettes/ anonymiseres.

NTNU må kunne dokumentere at datamaterialet er anonymisert.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan bli identifisert. NTNU må kunne dokumentere at datamaterialet er anonymisert.

61 1 56 AMS/LR 3

Meld fra om endringer

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

Informasjon om behandlingen publiseres på Min side, Meldingsarkivet og nettsider Alle relevante saksopplysninger og dokumenter er tilgjengelig: -

via Min side for forskere, veiledere og studenter - via Meldingsarkivet for ansatte med internkontrolloppgaver ved NTNU

NSD tar kontakt om status for behandling av personopplysninger

Etter avtale med NTNU vil NSD følge opp behandlingen av personopplysninger underveis og ved planlagt avslutning.

Vi sender da en skriftlig henvendelse til prosjektansvarlig og ber om skriftlig svar på status for behandling av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt ved spørsmål. Vi ønsker lykke til med behandlingen av personopplysninger.

Med vennlig hilsen

Marianne Høgetveit seksjonsleder


Anne-Mette Somby
spesialrådgiver

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«I spenningsfeltet mellom makt og moro!»

Dette er en forskningsstudie i hvilke handlingsrom som skapes gjennom undervisning preget av lek og improvisasjon for elever i ungdomsskolen, og hvor du får om å delta. Studien har som formål å *utforske hvilken betydning det har for ungdomsskoleelever og lærere, å ta bruk av lekende og iscenesettende undervisning. Kan for eksempel metoder som lek og improvisasjon være med på å få deg til å kjenne deg myndiggjort i ditt eget liv?* I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra med kunnskap om hvordan læreren og elever virker på hverandre gjennom å aktivt jobbe med lekende og iscenesettende metodikk. Jeg vil undersøke hva vi oppnår ved å bruke dramaturgisk tenkning i undervisningen. Viktig er også hvordan denne tenkningen kan bidra til å bevisstgjøre maktkonstellasjoner, og anskueliggjøre eventuelle forskyvninger av makt i klasserommet, eller på skolen.

Problemstilling: Hvilke handlingsrom skapes gjennom undervisning preget av lek og improvisasjon for elever i ungdomsskolen?

Forskningsspørsmål jeg skal analysere er:

1. *Hva karakteriserer iscenesettelse av undervisning med lek og improvisasjon?*
2. *Hvilke performative agenter kan identifiseres, og hva produserer de- med Freires begreper som optikk?*
3. *Hvordan erfarer elevene det narrative rom, som skapes gjennom lek og improvisasjon*

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i regi av NTNU Trondheim, Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon. Studieretning: Kunstfag.

Opplysningene som fremkommer gjennom prosjektet skal kun brukes i en masteroppgave, eller internt på skolen- til å modellere lignende undervisningsformer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student er Mari Braanaas. Veileder er Anna- Lena Østern, professor emerita, ansatt ved ILU, NTNU. Biveileder og instituttansvarlig ved ILU er Tone Pernille Østern, professor i kunstfagdidaktikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt deg som forskningsobjekt da jeg har hatt deg i Sal og scene gjennom hele ditt ungdomsskoleforløp, og fordi jeg forsker i hvilken betydning en dramaturgisk og lekende undervisning kan ha i ungdomsskolen. Du er valgt ut fordi du representerer interessante

forskningsdata for mitt prosjekt. Intensjonen er selvfølgelig at jeg håper vårt samspill og kommunikasjon vil kunne bidra til å sette et positivt avtrykk på livet ditt videre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene jeg vil bruke for å samle inn data er: spørreskjema, intervju, observasjon, samtaler og diskusjon. Opplysninger som samles inn er knyttet til hvilke produkter som skapes - dine og medelevers, samt læreres refleksjon rundt produktene og prosessen. Framkomne opplysninger vil bli registrert ved hjelp av lyd-opptak.

Intervjuet blir registrert elektronisk, med en koblingsnøkkel, slik at din anonymitet blir ivaretatt, og ingen andre enn jeg kan finne ut av hvem du er, og knytte opplysninger til din identitet. Du har for øvrig fått et fiktivt navn i 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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke kunne påvirke din karakter og/eller ditt forhold til lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare Mari Braanaas, som behandlingsansvarlig, som vil ha tilgang til prosjektinformasjonen. Utover dette skal veileder Anna- Lena Østern lese/se/forholde seg til informasjonen, men da du er anonymisert er det kun Mari Braanaas som kan identifisere deg. Datamaterialet vil bli lagret på kryptert og innelåst minnepinne. Veileder for prosjektet ved NTNU, Anna- Lena Østern, skal til enhver tid være i veiledningsposisjon, men elever er under full anonymitet mht til personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektets feltarbeid skal etter planen avsluttes 1.januar 2019. Deretter skal datamateriale samles, sorteres, arkiveres, bearbeides, og brukes i en masteroppgave med innleveringsfrist i 27. mai 2019. Hvis ikke annen skriftlig avtale foreligger vil personopplysninger og eventuelle opptak bli slettet ved prosjektslutt juni-19.

Hvis det viser seg at datamaterialet kan ha ytterligere verdi og brukes, og ikke skal anonymiseres ved prosjektslutt: skal du motta skriftlig formål med videre oppbevaring/bruk av personopplysninger Du vil kunne på nytt få gi skriftlig samtykke eller trekke deg fra arkivering for senere forskning. Om så skulle være tilfelle, vil du få vite hvor opplysningene skal lagres, hvem som vil ha tilgang, samt endelig tidspunkt for anonymisering, eller få presisert at personopplysningene skal lagres på ubestemt tid.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: NTNU, v/ veileder og prof. emerita i fagdidaktikk kunstfag Anna-Lena Østern,

anna.l.ostern@ntnu.no

eller professor i kunstfagdidaktikk Tone Pernille Østern, tone.pernille.ostern@ntnu.no.

Kontaktopplysninger til masterstudent Mari Braanaas: mari.braanaas@ralingen.kommune.no.

Vårt personvernombud: Ole Kristian Hauan: ole.kristian.hauan@ralingen.kommune.no.

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

Med vennlig hilsen

Mari Braanaas

Anna- Lena Østern

Student og forsker

Veileder

Mailadresse: mari.braanaas@ralingen.kommune.no

Mobilnr: 91323164

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *I spenningsfeltet mellom makt og moro!* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*,
- å delta i *samtaler og diskusjoner*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 9 Sammenstilling av performative agenter og hendelser/agentiske kutt

Tabell 6 Sammenstilling av performative agenter og hendelser/agentiske kutt

Person	Performative agenter	Hendelser / agentisk kutt
Workshop nr. 1 - Riverdans- survey og kvantitativ sammenstilling		
Mari og klasse 8A	<i>Sonny – en jente som makker – elever som aktive agenter - mot - forestilling om mestring – vilje til å lede – Kultursalen som rom – musikkens energi – Mari og elevenes affektnivå</i>	Hendelse 1: Lederskap på tilbud! Noen må lede de andre i bevegelsene og retningene i rommet
	<i>Forestilling om å mestre – hjelpe oss selv ved å hjelpe andre – forventninger om å oppnå sanselig tilfredsstillelse</i>	Hendelse 2: Hjelp til å løse danseknoten
Workshop nr. 2 visuelle affektuttrykk i leire, og som tegninger		
Mari, kontaktlærer og 8A	<i>Leire – iscenesettelse - affektnivå – følelser - forestillinger om utrygghet – risiko – trygghet</i>	Hendelse 3 Valg av leire som materiale- om gruppedannelse
Mari og guttene	<i>Mennesker – affektnivå -intonasjon – risiko – lytte – tilstedeværelse – evne til ivaretakelse</i>	Hendelse 4 - Valg av samtaleform
Mari og klassen	<i>Leire – fantasi – kreativitet -iscenesettelse – evne til å perspektivere: å se med avstand og nærhet - pedagogisk dokumentasjon</i>	Hendelse 5 – å ta den pedagogiske dokumentasjonen på alvor
	<i>Affekter – autensitet – ivaretakelse - åpenhet – behov for beskyttelse</i>	Hendelse 6 - Kropp og etikk, sårbarhet og påkobling
Workshop nr. 3 Sirkus – videoklipp og transkribering av intervju med 4 fokuselever		
Mari -8A, -medelever -andre lærere -håndverkere/ arbeidere	<i>Rom – lyd - rolle - materialitet i form av kropp (mennesker), sirkusutstyr og filmkamera - diskurs</i>	Hendelse 7: Mari må mime hvordan vi kan bruke sirkusutstyret, og hun går inn i rolle som klovn pga lydforholdene i rommet.
	<i>Per – Pers minner - Mari - klassen – sykkel – narrativ (ønsket fortelling om seg selv)</i>	Hendelse 8:

- Jenta – jentas minner - Mari – medelever –
avdelingsleder sykkel- narrativ (ønsket fortelling om seg selv)
som filmet

Instruksjon -ønske om relasjon – affekt –
følelser - diskurs – utestengelse – narrativ
5 jenter fra (ønsket fortelling om seg selv)
8A

A) Per demonstrerte enhjulsyssel for oss- fordi han fikk så lyst da han så den ligge der når han kom om morgenen.

B) En 10.trinnsjente fristes så sterkt av enhjulsysselens materialitet at hun «stjeler» den, for å bruke den når jeg ikke legger merke til det

Hendelse 9: Jentene går inn i en relasjonsdannelse, der en jente er sår fordi hun føler seg utenfor

Intervju med 10.trinnselev om agens, bevisstgjøring, dialog og myndiggjøring

Mari og Elena **Affekt – forhandling – relasjon -**
Tid – trygghet -agens – dialog - myndiggjøring

Opplevelse av medvirkning og eierskap rundt ideer og faglige synspunkter.

Opplevelse av myndiggjøring og agens gjennom dialog.