

Lydia Lápidus Radlow

MÅKEN vår

En teateroppsetning med
videregående skoleelever

KF-500 Masteroppgave i Kunstfag

Veiledere:

Kristian Nødtvedt Knudsen (UiA)

Marianne Nødtvedt Knudsen (UiA)

Nina Helen Godlibsen (Rogaland Teater)

Forord

Jeg vil først takke mine dyktige, tillitsfulle elever – store kunstnere i eget liv, på og bak scenen. Dere utfordrer meg på en inspirerende og givende måte. Jeg ser frem til å fortsette samarbeidet med dere neste år!

Mine veiledere Kristian Nødvedt Knudsen (UiA), Marianne Nørvedt Knudsen (UiA) og Nina Helen Godtlibsen (Rogaland Teater) har vært viktige og støttende. Takk til Kristian som med sine detaljerte tilbakemeldinger i første semester hjalp meg å se a/r/tografi som sentralt for denne oppgaven. Takk til Marianne, for å alltid stille opp med sin hjelpende, kyndige hånd. For å ankre meg med sin ekspertise og for å oppmuntre meg når jeg var redd for å gå meg vill. Takk til Nina for sine innsiktsfulle kommentarer, stødige kompetanse og for å samtale med meg om *Måken* og livet i det uendelige.

Takk til min kjære, allvitende, kollega og venn Kari Koksvik. Å tenke og ‘teatere’ sammen med deg er noe av det jeg nyter mest her i livet. Til den kloke Sílvia Pereira Magalhães som foret meg med support, litteratur, kunnskap og varme, takk.

Takk til min elskede Bjørn. Jeg hadde aldri klart det uten deg.

Takk til Stavanger Katedralskole og Rogaland Fylkeskommune for å ha gitt meg mulighet til å etterutdanne meg. Og til Fakultetet for Kunstfag ved UiA for praktisk tilrettelegging og tilpasning i forhold til geografisk avstand mellom Stavanger og Kristiansand. Takk til venner, familien, kollegaer og medstudenter som har heiet, trøstet og klappet for meg underveis.

Her står jeg, mot slutten av masterstudiet. Å ha blitt 50 samme året er en feiringskombo jeg ikke visste livet hadde reservert for meg. Jeg kommer ut av studentboblen beriket med lærdom og innsikt, til og med i det som fremdeles gjenstår å lære.

Sammendrag

Dette masterprosjektet er et praksisledet kunstnerisk utviklings- og formidlingsarbeid som tar utgangspunkt i Anton Tsjekhovs dramatiske verk *Måken* i en pedagogisk kontekst, nærmere bestemt i en videregående skoleklasse med drama som programfag. At dette er en praksisbasert oppgave med vekt på den performative forskningen betyr at visningen av teaterforestillingen er resultatet av forskningen (Haseman, 2006) og at denne teksten fungerer som et skriftlig grunnlag. Det skal i tillegg presenteres, i etterkant av teatervisningen, et muntlig framlegg på 20 minutter. Jeg forankrer meg i a/r/tografi som metodologi og metode i min performativ studie. Denne kunstbasert forskningsform gir meg adgang til å undersøke nærmere hvordan det tredelte perspektivet kunstner / pedagog / forsker opererer i en prosess mot en teateroppsetning med disse elevene, samt fungerer som en invitasjon til å utforske sceneteksten i felleskap.

This master's thesis is a practice-led artistic development and mediation work based on the Anton Chekhov's theater play *The Seagull*, in a pedagogical context, more specifically in an upper secondary school class with drama as a program subject. The fact that this is a practice-based project with emphasis on performative research means that the theater performance is the result of the research (Haseman, 2006) and that this text serves as a written foundation. In addition, after the performance, a 20-minute oral presentation will be given. I anchor myself in a/r/tography as a methodology and method in my performative research. This form of art-based research gives me the opportunity to study in more detail how the three-part perspective artist / educator / researcher operates in a process towards a theater production with these students, as well as it serves as an invitation to explore the play together.

Innholdsfortegnelse

FORORD

SAMMENDRAG

INTRODUKSJON	5
ANSLAG	5
MOTIVASJON FOR OPPGAVEN	6
DET DRAMATISKE VERKET	7
FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
BEGREPSAVKLARING.....	9
RAMMER	10
TIDLIGERE FORSKNING	12
AVGRENSNINGER	13
TEORETISK RAMME.....	15
Å FORSKE MED KUNSTEN.....	15
PERFORMATIV FORSKNING	15
PERFORMATIV KUNSTDIDAKTIKK	16
A/R/TOGRAFI.....	16
<i>Hermeneutisk sirkling.....</i>	<i>17</i>
<i>Metodologi og metode</i>	<i>18</i>
<i>Relasjonell karakter.....</i>	<i>19</i>
<i>Spaces in-between – rommene i / mellom</i>	<i>19</i>
<i>Rhizomatisk tenkning i a/r/tografi</i>	<i>20</i>
<i>Renderings - konseptuelle tilganger</i>	<i>20</i>
TEATERTEORETISKE PERSPEKTIVER	22
<i>Dramaturgisk praksis</i>	<i>22</i>
<i>Teaterforestillingen som læringsarena</i>	<i>23</i>
<i>Devising</i>	<i>23</i>
<i>Det faglige innholdet i læreplanene.....</i>	<i>24</i>
<i>Stanislavskijs system for skuespillere</i>	<i>24</i>
<i>Andre faglige innganger</i>	<i>25</i>
<i>Tverrfaglighet</i>	<i>26</i>
EMPIRI.....	27
AMBIVALENS SOM KONSEPTUELL TILGANG.....	29
STOPPMOMENTER OG ANDRE ANSKUELSE	32
AVDEKNINGEN – OPPTRAPPING TIL STOPPMOMENT	32
DEN SVARTE POSEN	36
KOMMENTERENDE EFFEKT	39
TROVERDIGHET, SANNHET OG / ELLER KARIKATUR	41
AMBIVALENSENS KVALER	44
I BEGYNNELSEN.....	46
HVEM GRÅTER? HVEM SUKKER? HVEM JUBLER?	48
AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	51
KILDEOVERSIKT.....	56
VEDLEGG	61

INTRODUKSJON

Anslag

Elevene har spurt, med stor iver helt fra skolestarten i august, hva vi skal sette opp i år. Da vi var på ekskursjon på Talgje rett før sommeren, omringet av røyken fra grillen, klarte jeg ikke å holde det lenger, så jeg nevnte det for noen av dem. Kanskje de ikke husker det helt, eller at de som vet unngår å avsløre meg. Så jeg har unnlatt å si det igjen. Ikke ennå. Jeg vil si det på en annen måte. Jeg vil kanskje først fortelle dem at jeg har lyst til å bruke et 125 år gammelt dramatisk verk. Men, ah, jeg fylles av frykt. Frykt for at de tenker at dette kan dreie seg om noe gammeldags og utdatert, frykt for at historien ikke treffer dagens ungdom. Derfor skal jeg fortelle dem først at det handler om kjærlighet, om kunsten, om livet. Om alle våre ønsker om å bli elsket, sett, akseptert. Det er vi alle midt opp i. Om det komiske i det tragiske og omvendt. Om alt det usagte. Og kanskje da skal de også få sommerfugler i magen når vi sammen setter opp Måken, av Anton Tsjekhov.

I løpet av de to siste årene ved min skuespillerutdanning ved Teaterhøyskolen i Havanna (Instituto Superior de Artes, ISA, 1990-1995) fikk jeg anledning til å fungere som mentor for nyere studenter. Ca. 14 år senere, da jeg tok praktisk pedagogisk utdannelse ved Universitetet i Stavanger, fikk jeg formell kompetanse som lærer. Per dags dato har jeg jobbet som teaterpedagog ved dramalinjen ved videregående skole i ca. 13 år, 7 av dem ved Stavanger Katedralskole avd. Bjergsted. Dette er en praksisbasert masteroppgave med fokus på kunstnerisk formidlings- og utviklingsarbeid med elever ved denne institusjonen.

Å arbeide med a/r/tografi som grunnlagstenkning i dette prosjektet gir meg adgang til å forske videre på noe som har vært til stede i min praksis som teaterpedagog, nemlig det at min identitet som scenekunster er en uatskillelig del av denne praksisen. I dette spesifikke prosjektet er a/r/tografi som metodologi og metode en invitasjon til å utforske sceneteksten *Måken* (Tsjekhov 1985/2004) i en kunstnerisk / pedagogisk prosess.

I denne masteroppgaven ønsker jeg gjennom en praktisk tilnærming, utvikle undervisning som åpner interesse, engasjement og glede for et verk og for teaterfaget. Samt vil jeg designe undervisning som inviterer meg og elevene til å ville oppdage nye perspektiver om hvordan tilnærme seg en scenetekst og skape empirisk materiale som kan være med videre i selve

forestillingen. Det vil være en praktiskbasert forskning i en teaterproduksjonsprosess med disse elevene som denne teksten er et skriftlig grunnlag for.

I introduksjonskapittelet presenterer jeg det som motiverer meg for denne oppgaven og for valget av det dramatiske verket. Videre vil jeg legge frem de vitenskapelige og teaterfaglige teorier som ligger til grunn for forskningen. Deretter vil jeg analysere viktige momenter i prosessen og hvordan jeg ser disse innlemmet i forestillingen før jeg avslutter med refleksjoner så langt vi har kommet før innleveringen av denne teksten.

Motivasjon for oppgaven

I dette avsnittet vil jeg peke på flere punkt som motiverer meg for dette prosjektet. Jeg opplever sterkt at min kunstneriske praksis og identitet er til stede i mitt pedagogiske arbeid med elevene. Hver klasse ved vår skole har, i tillegg til andre mindre visningssituasjoner som utarbeides i ulike programfag, en større oppsetning hvert år. Min funksjon som lærer flettes med min kunstneriske praksis i det jeg også fungerer som kunstnerisk leder og / eller regissør eller regiassistent for disse årlige produksjoner. Denne sammenflettingen av identiteter er et godt dokumentert og beskrevet fenomen i *a/r/tografi* (Springgay et al, 2005; Irwin & Springgay, 2008; Irwin, 2008, 2013; LeBlank et al., 2019) og jeg ønsker å undersøke dette nærmere i denne studie.

Da jeg i fjor bestemte meg for å arbeide med *Måken*, av Anton Tsjekhov (1985/2004) var det blant annet, fordi jeg ønsket å bruke teksten som et utgangspunkt for en prosessuell refleksjon / dialog om teater og dets former. I prosessen for å velge ut et dramatisk verk med en klasse året før, hadde jeg opplevd at i mitt forsøk på demokratisering, ble diskusjonen om hvilken type teater vi ville sette opp preget av sperrer og generell motstand til de forslagene jeg kom med. Jeg vil anta at en engasjerende invitasjon ville kanskje gitt andre utfall.

Klassen jeg har i år, består av seksten elever med ulik teatererfaring. I tillegg til at alle er mellom 16-17 år og går på andre året i videregående skole, søkte de dramalinjen som første valg da de ble ferdige med ungdomsskolen. I det valget leser jeg en stor nysgjerrighet for teater og en stor tillitt til at skolen (meg inkludert) vil tilfredsstille denne nysgjerrigheten.

Det dramatiske verket

Anton Tsjekhovs *Måken* ble en stor suksess da den ble satt opp av den russiske teaterfornyeren Konstantin Stanislavskij ved Moskva Kunstnereteater i 1898 (Helgheim, 2004, 2015). Dette var viktig for både Kunstnereteateret og for Tsjekhov som hadde mistet troen på seg selv etter en premierefiasko to år tidligere. Stanislavskijs oppsetning av *Måken* markerte Tsjekhovs gjennombrudd som dramatiker og ble også avgjørende for skjebnen til Kunstnereteateret (Helgheim, 2004). Dette er med på å argumentere for stykkets store betydning teaterhistorisk sett, som jeg mener er verdt å formidle i en pedagogisk kontekst.

Likevel er jeg interessert i å se på hvordan dette verket snakker til meg og mine elever i dag, på tross av alle tidsavhengige og kulturelle forskjeller. Hvordan kommuniserer det til et publikum i dag, på tross av alt det som skiller dem fra publikum i Moskva i 1898, som ble betatt av den «naturlige, sannferdige spillestilen» (Helgheim, 2015, s.17). Hva berører? Hva er sant for oss i dag? Hvilke erfaringer og sanselige opplevelser kan dette stykket bidra til å vekke hos mine elever, meg selv og et publikum i dag? Disse er noen av spørsmålene som motiverer meg for å bruke dette verket.

I historien som fortelles i *Måken* er en av hovedrollene, Konstantin, på jakt etter aksept og anerkjennelse på flere plan. Han vil lykkes som teatermenneske og vil samtidig vinne den unge Ninas hjerte. Men fremfor alt vil han få anerkjennelse og kjærlighet hos sin egen mor. Når dette ser ut til å ikke gå seg til, skyter han seg selv (Tsjekhov, 1895/2004). Ifølge den tyske filosofen Axel Honneth er anerkjennelse et av menneskets mest grunnleggende behov, som knyttes tett til følelsen av frihet (Lysaker, 2015). Jeg var nysgjerrig på om dette behovet for anerkjennelse viste seg sterkere eller svakere nå til dags. Jeg registrerer at behovet for 'likes' som sosiale medier har gjort oss mer oppmerksomme på, bunner i hjernens belønningssystem eller begjæret på belønning (Thoresen, 2019). Men jeg lurte på om dette hadde blitt forsterket særlig nå, under pandemien, en omstendighet som har påvirket oss alle i de to siste årene, men særlig, ungdomsfolkegruppen, som denne klassen er en del av. Flere rapporter viser en økning av psykiske vansker hos unge, særlig hos de som sleit psykisk fra før pandemien, men unges psykiske helse har generelt vært utsatt, hvor mange har kjent på ensomhetsfølelse og utenforskap (Mæstad et al., 2021; Nøkleby et al., 2021). Personlig erkjenner jeg også mitt behov for anerkjennelse i møtet med mine elever og kollegaer. Selv drives jeg av dette ønsket om å bli akseptert og likt i mine kretser. Det som Tsjekhov forteller i sitt stykke, ser jeg, er en allegori over mennesket gjennom tidene, en historie om å føle seg

verdsatt, om å kjempe for å høre til. Noe «dypt allmennmenneskelige», som Stanislavskij sier det (Helgheim, 2015, s. 107). Dette er en av grunnene til at jeg velger dette verket som forskningsmateriale.

I tillegg til dette, leser jeg i *Måken* et møte mellom to generasjoner teaterutøvere som settes opp mot hverandre. Den unge, friske, revolusjonerende teaterspiren Konstantin, kjemper som sagt, for å få anerkjennelse av omverdenen. Særlig fra sin mor, Arkadina, en skuespiller som ser på seg selv som en «teaterinstitusjon» (med både negative og positive konnotasjoner) på grunn av sin berømmelse, status og prestisje (Tsjekhov, 1895/2004, s.12, replikk 26; s. 40, replikk 26). Vi møter også Nina, som debutterer som skuespiller for det teatret Konstantin setter opp, og fylles av frykt for å ikke få det skikkelig til (Tsjekhov, 1895/2004, s.17, replikk 60). Og vi kommer innpå Arkadinas nye elsker, Trigorin, som til tross for å være en forfatter med mangfoldige beundrere og stor suksess, ergrer seg over sin egen skrivebesettelse (Tsjekhov, 1895/2004, s. 43-45). Alt dette peker tilbake til noen av dilemma som både elever og teaterfaglærerne / kunstnere erfarer i det vi skal bestemme oss for hva slags teateruttrykk vi skal iscenesette.

Forskningsspørsmål

Min undersøkelse baserer seg primært på mitt arbeid sammen med elevene hvor jeg observerer hvordan i dialog med sceneteksten kan det åpnes til meningsskapende momenter som refererer til ensemblet og de individene som komponerer det, og til selve prosessen mot en iscenesettelse. Parallelt er det aspekter som hører til selve livet og verden vi lever i og som er sammenvevd inn i mine møter med elevene. Disse ligger også til grunn for undersøkelsen i prosjektet.

Forskningsspørsmålet lyder som følger: Hvordan kan en a/r/tografisk tilnærming til et dramatisk verk skape kunstnerisk uttrykk sammen med dramaelever i videregående skole som fanges i en forestilling?

Gjennom å arbeide med det dramatiske verket *Måken*, av Anton Tsjekhov (1895/2004), ønsker jeg som pedagog, kunstner og forsker å åpne opp for tolkninger som forhåpentligvis skaper mening for mine elever, meg og et publikum. Gjennom en pedagogisk og kunstnerisk prosess vil jeg etablere en dialog med sceneteksten der både elevene og de involverte lærerne

er medskapende. Prosessen vil jeg loggføre underveis i kunstnerbloggen maakenvaar.com (Lápidus Radlow, 2022)¹, hvor jeg bruker multimodale former for dokumentasjon.

Begrepsavklaring

I denne oppgaven anvender jeg enkelte begreper. De mest sentrale presenterer jeg her.

Jeg rammer prosjektet innenfor *a/r/tografi*, en av metodikkvariantene innen kunst-, praksisbasert forskning (Springgay et al., 2005; Østern, 2017). *A/r/tografi* smelter rollene kunstneren (Artist), forskeren (Researcher) og læreren (Teacher) sammen, samtidig som den legger vekt på de mellomrommene som oppstår mellom disse rollene. *A/r/tografi* preges av en forståelse for at teori og praksis er foldet sammen gjennom levde erfaringer og undersøkelser av livet i en større sammenheng (Irwin, 2008). Jeg vier store deler av kapittelet om teori til å redegjøre for denne metodologien for så knytte den til mitt arbeid med prosjektet.

Begrepet *stoppmomenter* inspireres i Lynn Fels begrepet ‘stop’ som hun redegjør i sin artikkel *Collecting data through performative inquiry: a tug on the sleeve* (Fels, 2012). Hun henter stop-begrepet fra filosofen David Appelbaums teorier og refererer til de øyeblikkene som trekker vår oppmerksomhet mot noe som dissonerer, det uventede, som kan provosere og inspirere til nye spørsmål og refleksjon (Fels, 2012).

Det engelske ordet ‘rendering’ (Springgay et al. 2005, Irwin & Springgay, 2008) presenteres i *a/r/tografiske* tekster som et handlende begrep i den forstand at det viser til en prosess av å gjengi noe som pågår. Begrepet forklares som en konseptuell / idéprisme som *a/r/tografene* bruker til å analysere og tolke forskningsdata. Jeg har valg å bruke *konseptuell tilgang* som oversettelse av dette begrepet og som jeg forklarer ytterligere i kapittelet om *a/r/tografi*.

Utenom de seks *a/r/tografiske* tilganger beskrevet blant annet i boken *Being with A/r/tography* (Springgay et al., 2008), har jeg også sett på *ambivalens* som en viktig konseptuell tilgang både for å ramme arbeidet mitt inn i og for å analysere noen av stoppmomentene mine.

Begrepet *ambivalens* beskrives i *Norsk Etymologisk Ordbok* som «det å inneholde to motsatte tendenser, blant annet motsatte følelser og innstillinger [...] dobbeltholdning» (Caprona, 2015, s.1420). Fra latin *ambi* – ‘til begge sider, på hver side’ og *valens*, avledet av *valere* – ‘være

¹ WordPress er leverandør av domene maakenvaar.com, som jeg betaler årlig avgift for.

sterk, være verdt' (Caprona, 2015, s.1420). Begrepet handler om det å forholde seg til motstridende holdninger og verdier på samme tid (Rothman et al., 2017). Beslektet i betydning, men ikke helt tilsvarende er begrepet *tvetydighet*, som Den Norske Akademis Ordbok definerer: «som kan forstås, tolkes på to (eller flere) måter, dobbelttydig», og videre «som det er vanskelig å si noe om; motsetningsfull; ambivalent; gåtefull» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2022). I løpet av prosjektet har jeg observert at begrepet *tvetydighet* presenterer seg som et resultat av *ambivalens*. Når en forholder seg til motstridende holdninger, kan uttrykket ha preg av tvetydighet.

Her anvendes ordet *tekst* i utvidet forstand. Jeg støtter meg til min forståelse av Stephanie Springgay, Rita Irwin og Sylvia Wilson Kinds bruk av det tekstuelle, som presenterer implikasjoner av «tekst» som tangerer det visuelle og det skriftlige (Springgay et al., 2005, s.900). Lignende forståelse presenterer Kennet Lynggaard da han skriver at «tekst favner bredt og inkluderer f.eks. fotografier, teknologier, fysiske objekter, ja, snart alt blir betraktet som typer av tekst» (Lynggaard, 2010, s. 154). Jeg bruker tekst som et paraplybegrep for både dokumentasjon i kunstnerbloggen maakenvaar.com (Lápidus Radlow, 2022), analyse og det empiriske materiale som oppstår underveis. Det refererer til denne skriftlige delen av min masteroppgave, men også de fortellinger eller narrativer som jeg bruker som metodologi og metode i min forskning, samt tegninger, ordkart, bilder, video og lyd. Når jeg referer til replikker, både fra Tjekhovs stykke og de som har blitt til i prosessen, som ikke nødvendigvis uttrykkes i ord, vil jeg også anvende begrepet *scenetekst*.

Begrepet *ensemble* henviser ikke bare til elevene i klassen, men også til lærerne som arbeider kunstnerisk tett med prosjektet, noe som forsterker det samarbeidsskapende perspektivet (*collaborative creation*, forklares i eget avsnitt senere i teksten). Jeg vil se på oss lærere som en del av dette ensemblet, selv om jeg vil synliggjøre at vi er klare over at vi har en annerledes posisjon i gruppen. Prosjektet intenderer til å rokke ved dette skillet, så langt dette lar seg gjøre. Jeg tar i bruk *vi / oss* her for å omtale ensemblet, med mindre noe annet blir spesifisert.

Rammer

Prosjektet rammer seg inn i en tidsperiode som tilsvarer cirka et helt skoleår, nærmere bestemt fra august til slutten av mai. I år underviser jeg elever i andre året ved videregående skole med drama som programfag. Klassen består av 16 elever. Som i alle skoleklasser er det også i

denne, elever med ulike behov og forutsetninger. Skolehverdagen som dramaelev er 5 timer lengre enn i vanlig studiespesialisering. De fleste av elevene i denne klassen har i tillegg en travel hverdag med fritidsaktiviteter som til tider kan være utmattende og delvis i konflikt med arbeidet på skolen. Med dem har jeg 7 undervisningstimer i uken, 5 tilhørende faget Teaterproduksjon 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021a) og de resterende 2 timene i faget Teater og Bevegelse 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Jeg samarbeider tett med Kari Klæboe Koksvik, læreren som underviser klassen i Teaterproduksjon fordypning 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021c) og Teater i Perspektiv 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021d), og med Silvia Magaljães Pereira, læreren som har fått tildelt ressursen for individuell veiledning i klassen, som tilsvarer 1 time i uken. Elevene blir både skuespillere på scenen og samtidig konstituerer de produksjonsteamet. Dette betyr at deres erfaringer blir allsidige i det de arbeider kunstnerisk med utviklingen og formidlingen av sine rollefigurer og er aktive idéprodusenter og fyller kunstneriske funksjoner bak scenen. De er delt opp i arbeidsgrupper som tar for seg produsentområde, scenografi, kostymer / sminke, lyd, lys, rekvisitter og markedsføring. Denne delen av arbeidet ledes av min kollega Kari Koksvik inn under deler av faget Teaterproduksjon Fordypning 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021c) i tett samarbeid med meg. Vi bruker noe av produksjonsbudsjettet for vokalinnstudering med sangpedagog Eva Bjerga Haugen tilsvarende 3-4 skoletimer til sammen. Kostymedesigneren Tanja Huglen har kommet inn i april og fått et konsulentoppdrag og støtter de elevene som har kostymeansvaret.

I år har elevene fått 10 000 kroner i spons fra den lokale bedriften Rosenberg Worley AS. Disse midlene, samt noe billettinntekt, vil dekke produksjonsutgifter som for eksempel, innkjøp av scenografielementer, kostymer og rekvisitter.

Forestillingen vises for publikum den 18. og 19. mai. Disse datoene er lagt inn i skolens årshjul og er en del av et større forløp med konserter og forestillinger på huset. Denne forestillingen er også en vurderingssituasjon for elevene samtidig som den blir den praktiske delen av min eksamen som masterstudent. Elevene har blitt informert om at vurderingskriteriene for deres del er uavhengige av at jeg blir eksaminert samtidig. Det er ikke å legge skjul på at dette kan legge noe tilleggs press på meg som a/r/tograf og på elevene.

Mine fag har blitt tildelt en blackbox som faste arbeidsrom og vi har også forestillingssalen til rådighet i spilleperioden. Rommet er utstyr med en nokså ufleksibel lysrigg, men vi har

tilgang til noen flyttbare lamper og lystårn. Vi får teknisk bistand av skolens interne ressursperson, lysteknikeren / designer Merethe Maberg.

En annen ramme, av etisk karakter, omhandler miljø. Vi har satt oss som mål for denne produksjonen å minimere innkjøp av nytt materiale. Dette nevnes fordi det kan påvirke forestillingens visuelle uttrykk.

Vi tar utgangspunkt i Kjell Helgheims oversettelsene til *Måken* (Tsjekhov, 1895/2004). Rettighetene til oversettelsen har vi fått via Dramas.no. Det har blitt gjort enkelte tilføyinger som resultat av en nåtidig a/r/tografisk tilnærming til stykket.

Prosjektet har blitt meldt inn til NSD (se vedlegg nr.1) og det har blitt vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg nr.2), så fremt det gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema og informasjonsskrivet som ble levert til deltakerne (se vedlegg nr.3). Elevene har signert samtykkeskjema og dokumentasjonen tar hensyn til deres ønsker.

Tidligere forskning

I løpet av prosjektet har jeg prøvd å kartlegge tidligere forskning hvor det også anvendes a/r/tografi som tilnærming til en teaterproduksjon basert på et eksisterende dramatisk verk, med ungdom og / eller videregående skoleelever med drama som programfag. Jeg har ikke funnet noe a/r/tografisk tekst som beskriver akkurat dette. Men jeg har valgt ut tre tekster som viser til a/r/tografisk tilnærming i prosessen mot eller rundt teaterproduksjoner. Det gjelder artiklene til de kanadiske Kari-Linn Winters, George Belliveau og Lori Sherritt-Fleming (2009), George Belliveau (2015), samt artikkelen til David Beare (2009).

Winters, Belliveau og Sherritt-Fleming (2009) ser på hvordan ulike identiteter oppfører seg bak kulissene hos et ferskt teaterkompani, som har pedagogiske mål med sine forestillinger. De ønsker å utvide og utvikle forståelsen av hvordan teatertekst komponeres. De ser på hvordan dramatikere og utøvere forhandler om hva det vil si å være kunstner / forsker / lærer / dramatiker. Dette gjør de i håp om å inspirere lærere til å tenke nytt om teaterforestillinger som engasjerende pedagogiske rom der elevene genererer og reviderer sine egne historier, forsker og føler at de har en dyptgående tilnærming til litteratur (Winters et al. 2009). Belliveau (2015) utforsker måter a/r/tografi og forskningsbasert teater har blitt dynamiske

metodiske tilnærminger for pedagogisk forskning. Han bruker teaterkonvensjoner og performative metoder for å presentere og formidle forskning. Dette vil si, at i hans arbeid er det selve forskningsdataen som blir dramatisert (Belliveau, 2015). I David Beares tilfelle, observerer og reflekterer han over sin egen a/r/tografiske praksis som teaterpedagog i videregående skole. Hans erfaringer baserer seg på en teaterproduksjon hvor elevene (aktørene) utvikler manus selv. Prosjektet *The theater of possibilities* er Beares samarbeidende prosess for å skape en forestilling med 109 elever, inspirert i Jerzy Grotowskijs teorier om det fattige teateret. Beare bruker hovedsakelig det a/r/tografiske konseptet om *contiguity* for å reflektere og ramme inn sine erfaringer (Beare, 2009).

På denne bakgrunn ser jeg at mitt bidrag til det a/r/tografiske feltet og til den videregående opplæring i drama- og teaterfagene gir nye innsikter fordi det gir adgang til en tekst som peker på og belyser aspekter ved en prosess som ofte opererer i det skjulte. Jeg vil her kaste lys over den sammenvevdede, komplekse praksisen som drama- og teaterlærere utøver i sin hverdag med elevene. I tillegg, og til tross for at a/r/tografiske forløp er unike på grunn av sine kontekster og historisiteter, vil kunnskaper om denne metodologien forhåpentligvis foreslå nye vinklinger i det didaktiske arbeidet med sceniske fag.

Avgrensninger

Selv om mitt kunstneriske virke med oppsetningen innbefatter regiarbeidet, vil jeg i denne oppgaven ikke gå spesifikt på regi som fagfelt fordi dette det ville vært et for omfattende sidespor. Jeg ønsker heller å se på hvordan min rolle som regissør fletter seg inn i mitt pedagogiske arbeid, for så generere uttrykk som kan være med i en forestilling. Likevel vil jeg presentere i korthet, i eget avsnitt, noen aspekter ved *den handlende analysen*, som Malochevskaja refererer til som «regissørens profesjonelle instrument» (Malochevskaja, 2003, s. 52) under den teaterfaglige teorien og senere i kapitlet om stoppmomentene. Dette gjør jeg for å gi et innblikk i det grunnleggende arbeidet som lærerne / elevene har gjort når vi har behandlet læreplanmålet om grunnleggende kunnskaper om regi. Fra Stanislavskijs system presenterer jeg også grunnleggende teori om skuespillerfaget for å gi et innblikk i den inngangen elevene fikk undervisning om. Jeg presenterer den teorien som vil være nødvendig for å analysere et av stoppmomentene.

Jeg har valgt å gå inn på a/r/tografi som en måte å se på hvordan de tre hovedperspektivene trer inn i prosessen mot en teateroppsetning. A/r/tografi motstår kategorisering og fastlegging av definatoriske maler og inviterer heller til å se nærmere på selve bevegelsen mellom teori og praksis innen spesifikke prosesser (Springgay et al., 2005). Jeg ser det kunstneriske arbeidet og det pedagogiske / teaterfaglige arbeidet som to fokusområder som er sterkt viklet inn i hverandre i mitt prosjekt, hvor forestillingen er et bestemt punkt i læringsforløpet. Jeg vil redegjøre ytterligere i teksten om hvordan det kunstneriske og det pedagogiske / teaterfaglige arbeidet opererer sammen, gjennom å se nærmere på bestemte momenter i prosessen.

I løpet av dette skoleåret har jeg ønsket å prøve ut og deretter observere hvordan ulike didaktiske performative forslag gir utslag i meningsskapende momenter, altså *stoppmomenter*. Disse vil være eksempler tatt fra et større hele, heller enn eksplisitte funn, da dette kanskje vil miskreditere andre momenter som har lik tyngde, men som ikke får plass i denne teksten. Undervisningsoppleggene som ble gjennomført er dermed ikke direkte fremhevet her, men blir henvist rundt disse stoppmomenter. Disse stoppmomentene jeg har valgt vil jeg beskrive og argumentere for betydningen de har hatt i prosessen.

Denne skriftlige delen av oppgaven leveres tre uker før selve forestillingen, hvilket innebærer at andre viktige stoppmomenter kan oppstå som ikke vil bli synliggjort her. Forestillingen i seg selv anser jeg som ett stoppmoment. Refleksjoner over forestillingen som begivenhet og som grunnlag for et slik stoppmoment er det heller ikke mulig å ta med her, men disse får jeg anledning til å legge frem i den muntlige presentasjonen i etterkant. Innen leveringsdatoen for den skriftlige delen, det vil si, 27. april, har ensemblet kommet godt i gang med innstuderingen og med arbeidet innen produksjonsområdene, det vil si, produksjonen og anskaffelsen av scenografi, rekvisitter, kostymer.

I oppgaven bruker jeg den konseptuelle tilgangen om *ambivalens*. At jeg gir større plass til dette konseptet utelukker ikke alle de andre som tidligere a/r/tografiske tekster har løftet frem (Springgay et al., 2005; Irwin & Springgay, 2008). Konseptuelle tilganger er tett viklet inn, i rhizomatisk forhold med hverandre. Jeg redegjør for ambivalens som konseptuell tilgang fordi denne har gjort seg spesielt bemerket i forbindelse med arbeidet med *Måken*.

Teoretisk ramme

Dette kapitlet vies til å redegjøre for de vitenskapelige og teaterfaglige teoriene som jeg har støttet meg til i min forskning. Jeg legger vekt på a/r/tografi i mitt kunstneriske, pedagogiske og forskningsmessige arbeid, siden a/r/tografi rommer nettopp disse tre områdene. Men jeg ønsker å begynne dette kapitlet med å trekke inn begrepet *å forske med kunsten* (Østern, 2017) som premiss for mitt arbeid og med å skrive meg inn i det performative forskningsparadigme (Haseman, 2006). Begrepet *performativ kunstdidaktikk* (Aure, 2013) vil hjelpe meg med å sette Hasemans og Østerns teorier i en pedagogisk kontekst.

Å forske med kunsten

I sin artikkel *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*, bruker Tone Pernille Østern begrepet *å forske med kunsten* som et paraplybegrep for de mange varianter innenfor kunstbasert forskning som har vært i utvikling de seneste tiårene (Østern, 2017). Østern definerer det å forske med kunsten «som en meningsseekende prosess der man aktivt tar i bruk ulike formspråk og modaliteter» (Østern, 2017, s.9). Hun nevner *performativ forskning* og *a/r/tografi* som to av de variantene som inngår i det å forske med kunsten (Østern, 2017). Jeg vil referere til performativ forskning og a/r/tografi som de to metodologiske grunnmurene i mitt prosjekt. I tillegg støtter jeg meg til Venke Aures teorier om relasjonsorientert og performativ kunstdidaktikk (Aure, 2013).

Performativ forskning

I *A Manifesto for Performative research*, skriver Brad Haseman (2006) at de etablerte kvalitative og kvantitative forskningsmetoder ikke tilfredsstiller de praksisledede forskningsbehovene. Kvantitativ forskning har som mål å generalisere funn og formulere ufravikelige lover hvor forskerens individuelle perspektiv blir borte. Kvalitativ forskning, på den andre siden, omfavner både forskerens og deltakernes perspektiv. Men siden denne typen forskning vektlegger skriftlige resultater, er den utilstrekkelig når den prøver å kommunisere og legge frem praksiser (Haseman, 2006). Haseman henviser til en alternativ metode fra de andre to, nemlig den performative forskning. Performativ forskning deler mange av verdiene til kvalitativ forskning, men i motsetning til den siste, velger den å vise sine funn gjennom andre former enn ord i diskursiv tekst, den blir uttrykt gjennom symboler ledet av selve praksisen

(Haseman, 2006). Jeg benytter meg av den performative forskningsmetoden da min praksis som scenekunstner og teaterpedagog er hovedaktiviteten i forskningen.

Performativ kunstdidaktikk

For å knytte Hasemans performative forskningsmetode med det pedagogiske arbeidet, støtter jeg meg til Venke Aures (2013) begrep *relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk* som «tilstreber å forankre kunsten i samtidens virkelighetsfortellinger» og som er epistemologisk forankret i et kunstsyn der verk, ideelt sett, åpner seg for ulike situasjoner, tolkninger og deltakelse (Aure, 2013, s.14). Denne dialogforankrede kunstdidaktikken legger til rette for en mer dynamisk og flersidig prosess og for at aktørenes medskapende rolle får en større vekt (Aure, 2013). Mitt prosjekt tar utgangspunkt i den pedagogiske og kunstneriske praksisen som jeg har med elevene i de teaterfagene jeg underviser. Jeg har ønsket å forankre meg i en kunstdidaktikk som er deltakende, utforskende og som fremhever kunsten som didaktisk premissleverandør, slik Aure forfekter (Aure, 2013, s.3), hvor elevene ikke bare har innsyn i de analytiske prosessene, men at de, gjennom performative kunstdidaktiske prosesser, blir medskapende aktører mot en oppsetning av det dramatiske verket *Måken*. En kan spørre seg om ikke dette relasjonelle, performative aspektet ved denne kunstdidaktikken, allerede er en immanent del ved teater som kunstart, fordi felleskapet og kollektive prosesser er en uatskillelig del av det å drive teatervirksomhet, men i dette prosjektet vil jeg se nærmere på hvordan den dialogen mellom sceneteksten og ensemblet kan utvides.

A/r/tografi

A/r/tografi springer ut fra et post-strukturalistisk, hermeneutisk og fenomenologisk paradigme, men har videreutviklet seg i de senere tider med inspirasjon fra post-humanisme, post-kvalitativ forskning, ny materialisme og feministisk teori (LeBlanc & Irwin, 2019; Illeris et al. 2021). I tillegg til at det peker til tre identiteter, roller eller perspektiver – *a* for *artist* (kunstner), *r* for *researcher* (forsker), *t* for *teacher* (lærer) knyttet til hverandre ved hjelp av skråstrek, sameksisterer ordet med suffikset *grafi*- fra gresk: «som er skrevet eller tegnet» (Kruken, 2020). I sin artikkel *A/r/tography as living inquiry through art and text*, understreker Springgay, Irwin og Kind denne sterke sammenkoblingen mellom kunstneriske praksiser, didaktikk og tekst (Springgay et al., 2005). Bruken av skråstrek ønsker å produsere en meningstvetydighet, den snakker om en dialektisk relasjon der det skapes et bevegelig rom mellom disse rollene, hvor disse funksjonene rører ved hverandre, overlapper og tar avstand

for så å røre ved hverandre igjen (Springgay et al., 2005). A/r/tografene Winters, Belliveau og Sherritt-Flemming ser også på disse rollene som i konstant fluktusjon (Winters et al., 2009). Det er ikke bare snakk om tre perspektiver, men at a/r/tografen beveger seg mellom flere identiteter avhengig av den sosiale konteksten eller omstendigheten. Eksempelvis, kan læreren / guide sees på som en tilrettelegger, forskeren som observatør eller utenforstående, kunstneren som kunstkritiker (Winters et al., 2009). I mitt tilfelle trer eksempelvis fram identitetene som regissør, prosjektleder, skuespiller, formidler, enkeltvis eller i sammenheng med hverandre. Min identitet som innvandrere, cubaner og jøde er også uløselig knyttet til alle de andre. Dette kan for eksempel skinne gjennom måten jeg instruerer på, der det språklige blandes med det kroppslige, kanskje forårsaket av mangelen på det nøyaktige norske ordet. Jeg har også fått høre at min måte å kommunisere på kan være direkte og brå, noe som kanskje er kulturelt betinget. Og så kaster jeg meg ut i å tenke at denne summative kulturelle bakgrunnen hjelper meg til å forstå bedre denne fluktusjonen mellom identiteter.

Hermeneutisk sirkling

I sin artikkel *The Hermeneutic Dialogic: Finding Patterns Amid the Aporia of the Artist/Researcher/Teacher* refererer kanadiske Alex de Cosson (2002) til hermeneutikk som en sirkling som går fra den andre (som de Cosson plasserer i studenten), til seg selv og til den andre igjen. De Cosson understreker denne tilbakevirkningen som en viktig forutsetning for meningsdanningen (de Cosson, 2002). I Hans-Georg Gadamer's teorier får hermeneutikk en dialogisk karakter (Skorgen, 2006). Han bruker det å lese og fortolke tekster som eksempel, hvor leseren må nærme seg en forståelse av teksten ut fra sin egen historiske tidsbundne ståsted. Det som Gadamer sammenfatter under «forståelsens historisitet» understreker hvordan vi, for å bevege oss mot framtiden, må til enhver tid ta med oss våre fortidige opplevelser og erfaringer (Skorgen, 2006, s.223). Gadamer's hermeneutiske sirkelen betegner en evigværende bevegelse mellom subjekt og objekt, hvor «ved å praktisere kommunikativ åpenhet» oppstår det dialogiske rommet (Skorgen, 2006, s.230). Tankegangen om at våre kunnskaper og forståelser er i en vedvarende omstilling, i uendelig dialog med den andre og med verden rundt oss, gjennomsyrrer a/r/tografien. I min oppgave bruker jeg denne dialogiske sirklingen eller spiralen for å designe undervisningen, for å skape empirisk materiale i prosessen og for å analysere empirien.

Metodologi og metode

I avsnittet som følger vil jeg se nærmere på a/r/tografi som forskningsmetodologi og metodisk redskap. De kanadiske kunstpedagogene og forskerne Nathalie LeBlanc og Rita Irwin sier i sin artikkel *A/r/tography*, at denne formen for kunstsforskning er en generende undersøkelsesmåte som er opptatt av kunstskapning, forskning, undervisning og læring og hvordan disse praktiseres inn i hverandre over tid (LeBlanc & Irwin, 2019). Det er en utdannings- og praksisbasert metodologi og metode som anerkjenner kunstnerens og lærernes praksis som reflekterende, refleksive og tilbakevendende handlinger i deres undersøkende tilnærming til livet og verden de lever i (LeBlanc & Irwin, 2019). For å forstå begrepene *metodologi* og *metode* støtter jeg meg igjen til Østerns tidligere nevnte artikkel *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*. Østern definerer begrepet *metodologi* som «forskerens tenkning, sansing, opplevelser, praktisk-kunstneriske arbeid og tekstarbeid, alle valg og all håndtering av etiske dilemmaer knyttet til prosessen» (Østern, 2017, s.8). Metodologi er prosessrettet og praksisledet. Begrepet *metode* ligger på det konkrete nivået inn i det metodologiske for, på en side, å produsere forskningsmateriale, og på den andre, for å analysere forskningsmateriale (Østern, 2017). Når a/r/tografi omslutter begge disse to begrepene er det fordi det er en forskningsvariant som innbefatter det å sanse, oppleve og handle i praksis, samt analysere og reflektere over det igjen i en hermeneutisk relasjon med hverandre.

A/r/tografi karakteriseres for sin multimodale karakter (Winters et al., 2019; Østern, 2017). I dette ligger ulike tilnærminger til den performative og idéskapende utforskningen for å produsere forskningsmateriale. Disse metodene er en blanding av didaktiske prosesser som improvisasjoner basert på sceniske tekster, samtaler, utforskende/skapende fysiske og stemmemessige arbeid på gulvet, tematiske undersøkelser, som inngår i det å utvikle en forestilling. Jeg har i tillegg brukt *propositions*², et a/r/tografisk verktøy som jeg anvender for første gang som sådan i en prosess med utgangspunkt i et dramatisk verk. *Propositions* defineres som en «situert begivenhet, en åpning som gir anledning til å la verden utvikle seg i nye retninger» (Illeris et al., 2021). A/r/tografene Sarah E. Truman og Stephanie Springgay definerer *propositions* som en hybrid, noe som springer ut fra virkeligheten så vel som det

² Jeg støtter meg til ordbruken i Helene Illeris, Kristian N. Knudsen og Lisbet Skrekelid (2021) upublisert manuskript på dansk. Der forklarer Illeris, Knudsen og Skrekelid at ordet oversettes til «'forslag' eller 'tilbud'», men at i forskningssammenheng holder de seg til det engelske ordet 'proposition' på dansk (Illeris et al. 2021, s.4), noe som jeg også gjør på norsk.

foreslår det som muligens kan være (Truman & Springgay, 2016). Jeg bruker dem som invitasjoner til å oppleve en situasjon, eller se på et objekt på en ny måte, der vi ikke på forhånd vet resultatet av. Jeg har også brukt *propositions* som et utgangspunkt for improvisasjoner. Senere i oppgaven vil jeg beskrive hvordan jeg brukte to *propositions* med utgangspunkt i sceneteksten.

Relasjonell karakter

LeBlank og Irwin (2019) understreker den relasjonelle karakteren i a/r/tografisk forskning når de skriver:

“It is an invitation for artists, researchers, teachers, and learners to continue exploring the contextual, cultural, social, and political dimensions of making art, researching, and teaching, especially if this requires breaking away from more conventional ways of conducting research that have difficulty accepting insight, imagination, or intuition. Working in this manner creates possibilities for exploring the relations between theory and practice by promoting processes that are more fluid, open-ended, and open to possibility.” (LeBlank & Irwin, 2019, s.16)

Det innebærer i tillegg en invitasjon til å dokumentere disse relasjoner ved hjelp av kunstneriske praksiser (LeBlank & Irwin, 2019). Dette relasjonelle aspektet kan sees i lys av det tidligere forklarte begrepet relasjonell performativ kunstdidaktikk, som legger vekt på deltakernes medskapende rolle (Aure, 2013).

Spaces in-between – rommene i / mellom

Karakteristisk for a/r/tografi er tenkningen om liminale rom som åpnes mellom polariteter. LeBlank og Irwin betegner disse rom som «spaces in-between» (LeBlank & Irwin, 2019), som en aktiv åpning av rom mellom tvedelinger, eksempelvis mellom kaos / orden, sikkerhet / usikkerhet, teori / praksis. Flere a/r/tografiske tekster beskriver disse spenningsfylte, som ubehagelige rom, men samtidig fruktbare, generative, transformative rom for bevegelse (LeBlank & Irwin, 2019), der nye måter å se verden og kunnskap på kan oppstå. Dette konseptet er hentet fra arbeidet til den kanadiske professoren Ted Aoki. Disse rommene er steder hvor, for Aoki, «this *or* that» blir til «this *and* that», siterer LeBlank og Irwin (LeBlank & Irwin, 2019, s.7). Man kan visualisere det som et tredje rom som åpnes, der det ukjente for oss ønskes velkommen. Jeg velger å bruke en skråstrek i min oversettelse til norsk for å

lettere visualisere dette. Disse *rommene i / mellom* gjør seg gjeldene i mitt prosjekt på ulike måter. Blant annet behandler jeg konseptet *ambivalens*, som peker nettopp mot to ideer som er til stede samtidig. Senere i oppgaven vier jeg et avsnitt som forklarer hvordan konseptet ambivalens åpner disse *rommene i / mellom*.

Rhizomatisk tenkning i a/r/tografi

Ledende i a/r/tografien er den rhizomatiske tenkningen som springer ut av filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattaris begrep *rhizoma* (Irwin et al. 2008; LeBlank & Irwin, 2019).

Rhizoma eller jordstengel, i motsetning til trær eller trærnes røtter, kobler et hvilket som helst punkt til et hvilket som helst annet punkt (Deleuze & Guattari, 1987). Gjennom denne metaforen likestilles alle delene og den klassiske lineariteten fra start til slutt, brytes. Uten begynnelse eller endinger, er rhizomatiske prosesser i en konstant tilblivelsesprosess (Irwin et al. 2008; LeBlank & Irwin, 2019).

For mitt prosjekt vil rhizoma påvirke måten jeg ser på forholdet mellom teori og praksis, produkt og prosess, hvor relasjonene mellom komponentene forgrener seg, multipliseres og kan potensielt være i en evigvarende bevegelse. Å peke på noe og omtale det som det viktigste i den meningsskapende prosessen ville ikke vært hensiktsmessig fordi alt det andre også er i uatskillelig forhold til det. Min stemme, min kunnskap kobler seg på en eller annen måte til andre sine stemmer og kunnskap og dette er skapelsesprosessens iboende egenskap.

Renderings - konseptuelle tilganger

Irwin og Springgay hevder at *renderings* er konsepter som leder a/r/tografens aktive deltakelse i meningsskapelsen, gjennom kunstnerisk, pedagogisk og skapende forskning (Irwin & Springgay, 2008). *Renderings*, eller *omdreiningspunkter* (Illeris et al. 2021), er en integrert del av prosessen, et redskap a/r/tografen bruker for å beskrive rammene for sitt arbeid for andre (Irwin & Springgay, 2008) eller for å utforske en idé gjennom prosessen med å lage kunst, og for å kunne tolke funn som anses som betydelige gjennom det kunstneriske, kreative prosessen (Beare, 2009). Springgay, Irwin og Kind, understreker at disse konseptuelle tilgangene ikke er kriteriebaserte modeller eller metoder, men har til hensikt å informere om forskningen, om det endelige uttrykket og / eller om måter seeren / leseren kan forstå eller nærme seg en a/r/tografisk tekst på (Springgay et al., 2005).

Jeg ønsker å skildre i sin aller enkleste grad, 6 av de konseptuelle tilganger som har blitt brukt i tidligere a/r/tografiske feltarbeid:

Contiguity – som hjelper oss å forstå de ideene som ligger nært hverandre. Det understreker de mellomrommene som oppstår for eksempel, mellom kunst og tekst, mellom rollene (a/r/t) i sterk sammenheng;

Living inquiry – som understreker den pågående praksisen sammenvevd med erfaringer og refleksjoner som blir en iboende del av våre liv i en større sammenheng. Dette konseptet sier noe om forskerens tilstedeværelse og skjerpede fokus i de relasjonene som skapes, istedenfor å plassere seg utenfor disse;

Metaphor and metonymy – dobbeltheten i disse to språklige uttrykk gir oss muligheter til å forholde oss til to ideer samtidig. Å skape mening og miste den er i konstant relasjon da begge tropene påkaller tilstedeværelsen av det som ikke er, og også det som kan bli;

Openings – understreker dialogen og det å søke seg til ny kunnskap og forståelse gjennom kontinuerlig utveksling og sammenfiltrering av opplevelser mellom kunstner / forsker / lærer, lesere / tilskuere;

Reverberations – refererer til den dynamiske bevegelsen som får a/r/tografene til å endre deres forståelse om gitte fenomener. Det påpeker nye meninger, nye oppdagelser;

Excess – rammer det som ligger utenfor kontroll, normer og forskrifter, som oppfordrer oss til å endre våre tidligere oppfattelser (Springgay et al., 2005 s. 900-909; Irwin & Springgay, 2008, s. xxvii-xxx).

I det a/r/tografiske arbeidet vårt mot en oppsetning med utgangspunkt i *Måken*, kan jeg se at alle disse konseptuelle tilgangene er til stede. Jeg observerer en sterk sammenheng mellom mine identiteter og mellom disse og min dokumentasjon, og genereringen av det empiriske materialet. Dette skjer i konstant dialog og utveksling mellom de involverte og deres / våre egne opplevelser (*openings*). Å gi seg hen til det faktum at man risikerer å måtte revidere tidligere forståelser, for eksempel av hva som er sant på scenen når det kommer til spillestil, og hva som er ekspressivt eller teatralt for dette spesifikke ensemblet og hvorfor skal vi bestrebe det, forfekter *reverberations*. Å plassere meg selv i en posisjon som oppfordrer det tidligere mesterlærersynet snakker om *excess*. Jeg observerer også at prosessen ikke er en separat del av det livet vi lever, men en iboende del av det i konstant påvirkning av hverandre. Jeg forsøker å sette meg selv inn i skapelsessituasjonen ved å undersøke og handle i relasjon med mine elever samtidig som våre liv utfolder seg, validerer det som Springgay, Irwin og Kind kaller *living inquiry* (Springgay et al., 2005).

Konseptuelle tilganger kan i realiteten ikke sees uatskillelige fra hverandre selv om de skisseres hver for seg i artiklene til Springgay, Irwin og Kind. Le Blank og Irwin utfyller at det ikke finnes regler når det gjelder arbeidet med konseptuelle tilganger og legger til at nye kan bli skapt i utviklingen av praksiser (LeBlank& Irwin, 2019). For mitt prosjekt er konseptet *ambivalens* i rhizomatisk relasjon med de tidligere skildrede tilgangene.

Teaterteoretiske perspektiver

I dette kapittelet går jeg inn et rhizoma av teaterteoretiske perspektiver som forsøker å danne et bilde av mitt teaterfaglige ståsted / bakgrunn, som jeg bruker i mitt kunstneriske og pedagogiske arbeid med oppsetningen. Disse er utgangspunkter. I realiteten bruker jeg all min teaterfaglige bagasje når jeg utforsker performativt. Jeg presenterer utsnitt av disse, vel vitende om oppgavens begrensninger. Istedenfor å se på undervisningen / formidlingsarbeid og det kunstneriske arbeidet som to separate deler, presenterer jeg disse i tilknytting til hverandre og med forestillingen. Jeg vil bruke begrepet *dramaturgisk praksis* for å dekke disse.

Dramaturgisk praksis

Når en ser nærmere på begrepet *dramaturgi* i boken *Dramaturgi: Forestillinger om teater*, kan en se at begrepet utvikler seg fra det å være en akademisk lære om teater på det litterære nivået, til det å bli et begrep som forholder seg til teater som scenisk kunst og som ivaretar det praksisrettede. Den dramaturgiske praksisen som boken redegjør for, er altså «alle forhandlinger og refleksjoner rundt tilretteleggelsen og gjennomføringen av teaterprosessen, både av kunstnerisk, organisatorisk og kommunikativ art» (Gladsø et al., 2015, s.19). Denne forståelsen av dramaturgien snakker om en praksis som understreker relasjonen og samspillet mellom skaperne, teaterhendelsen og publikum (Gladsø, et al., 2015) og som vi kan se igjen i a/r/tografiens kunstneriske og pedagogiske potensialer for å skape interaksjon og nettverk (LeBlank & Irwin, 2019). Jeg vil da se på teaterproduksjonen som en dramaturgisk praksis, der jeg fungerer som kunstnerisk og pedagogisk tilrettelegger for at forestillingen kan realiseres.

Teaterforestillingen som læringsarena

“You are not alone in this room — and you are not alone across time” - Med denne frasen oppsummerer den amerikanske regissøren Bryan Doerries (Tippett, 2021) teatrets potensiale til å skape samvær og til å speile oss selv i tidligere fortellinger. Pedagogen Trond Eriksen refererer i sin artikkel *Teaterets pedagogiske muligheter – i regi av Bakhtins dialogforståelse* (Eriksen, 2021) til teorier om hvordan fiksjonelle tekster lar oss tre ut fra vår egen virkelighet for å prøve ut andre ideer og verdier. I denne handlingen tar vi med oss våre egne erfaringer fra vår virkelighet inn i fortellingen og dette igjen virker inn på vår forståelse av verden (Eriksen, 2021). I denne vekselvirkende kraften ser jeg et stort læringspotensial. Det dramatiske verket blir som et springbrett mot nye innsikter om oss selv som individer og som kollektiv. Ut ifra denne teorien alene ville det kanskje vært nok at denne handlingen holdes lukket ved å prioritere kun deltakernes opplevelse. Men «teateret er en gammel arena der fortellinger ytres. Her kommer følelser, ønsker, vilje og intensjoner til uttrykk» (Eriksen, 2021, s. 99) for de andre i samfunnet. Eriksen forankrer seg videre i Bakhtins dialogbegrep for å belyse hvordan møtet mellom ulike stemmer kan gi grunnlag for kunnskapsbygging: «uten den andre kan vi ikke se oss selv, ha bevissthet om oss selv, være oss selv» (Eriksen, 2021, s. 105). Forestillingen blir et dialogisk samspill mellom alle de involverte på kryss og tvers, hvor aktørene deler historier og erfaringer som engasjerer på det emosjonelle plan.

På institusjonsteatrene er forestillinger som oftest gjentatt såpass mange ganger at aktørene får lov til å ‘modne’ deres relasjon med fiksjonen i samspill med publikum. Denne muligheten har vi dessverre ikke. Å åpne opp for publikum to kvelder blir derfor å presentere noe som bærer potensialet av det som også kunne blitt.

Devising

I scenekunstheltet finner vi begrepet *devising*, som kan forstås i sin enkleste grad som et sett av ulike strategier som fokuserer på skapelsesprosessen av originalt scenisk materiale (Heddon & Milling, 2016). Selv om begrepet *devising* i seg selv ikke gjør krav på flertall når det gjelder antall deltakere, brukes det også *collaborative creation* for *devising* (Heddon & Milling, 2016) noe som understreker det kollektive. Alison Oddeys introduksjon til *devised* teater viser også til kollektivt samarbeid der gruppen deler og former et produkt «that directly emanates from assembling, editing and re-shaping individuals’ contradictory experience of the world» (Oddey, 1997, s. 1). På veien mot en oppsetning av et dramatisk verk, vil jeg påstå at vi bruker *devising* når lar jeg aspekter ved ensembles prosess ta del i det ferdige produktet.

Dette betyr for eksempel, at nytt scenisk materiale og scenetekst basert på ensembles empiri kan være med, side ved side med Tsjekhofs, noe som kan skape et lag til i fortellingen. Dette grepet underbygger den relasjonelle kunstdidaktikken (Aure, 2013) og den relasjonsskapende karakteren til a/r/tografien.

Det faglige innholdet i læreplanene

De teaterfaglige teoriene er i stor grad valgt ut basert på de sentralt gitte læreplanenes overordnede styring i den videregående skole. Læreplanene gir føringer når det gjelder hvilket verdigrunnlag arbeidet skal basere seg på og vil være et anker for elevene og læreren for å identifisere innholdet i faget. Fagenes relevans og de sentrale verdiene som Utdanningsdirektoratet beskriver i læreplanene er vårt faglige stillas når vi setter i gang designen av undervisningen. I teaterproduksjon står begrepene *skuespiller*, *samspill* og *respons*, *improvisasjon* og *arbeidsetikk* som kjerneelementer. Faget handler om å erfare det å skape og medvirke i en teaterproduksjon og å tilegne seg grunnleggende kunnskaper som skuespiller, samt å forstå teater som en kollektiv kunstform. Faget skal gi innsikt i ulike teaterfaglige perspektiver og innganger og på denne måten utvikle toleranse for ulike kulturelle uttrykksformer, ideer og tradisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021). I faget Teater og Bevegelse står kroppen, den fysiske og mentale helse, og skapende evne i teaterfaglig arbeid som relevant. Faget bidrar til å forstå kroppens muligheter i arbeid med ulike teatertradisjoner og innganger. Vi finner også her kjerneelementet *skuespilleren*, samt *basistrening for skuespillere* og *fysiske uttrykksformer*. Begge læreplanene definerer kjerneelementer og læreplanmål uten å peke på spesifikke faglige innganger, noe som oppleves som åpent og som gir pedagogen faglig frihet for å designe undervisningen.

Stanislavskijs system for skuespillere

I faget Teaterproduksjon 1, så jeg det som gunstig å bruke den teaterfaglige basen som har kommet til oss fra Stanislavskij som startpunkt i det første semesteret for å etablere grunnleggende felles begreper og forståelser omkring skuespillertekniske aspekter. Den norske teaterpedagogen Torill Øyen hevder at Stanislavskijs system er teaterkunstens vitenskapelige teori, samtidig som «den rommer ubegrensede muligheter for eksperimentering og oppdagelser», så den ikke står stille (Øyen, 2001, s. 13). Systemet viser til praktiske prinsipper som ligger bak skuespillerhåndverket, hvis hovedmål er «å finne veiene til den organiske skapelsesprosessen», slik professor Irina Malochevskaja uttrykker det (Malochevskaja, 2002, s. 16). Arbeidsetikk, som utgjør et eget kjerneelement i læreplanen for

faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a), er også spesielt lagt vekt hos Stanislavskij. Parallelt ser vi på systemets prinsipper for scenisk troverdighet og de fysiske handlingers metoden (Stanislavskij, 1917; Øyen, 2001; Malochevskaja, 2002).

Den handlende analysen

Stanislavskijs metode gjennomsyrrer også regitenkningen. I Stanislavskijs lære står *metoden for handlende analyse* sentralt, som fremgangsmåten «for å oversette én kunstart – litteratur og dramatikk – til en annen kunstart, nemlig scenekunst» (Malochevskaja, 2002, s. 54).

Denne analytiske metoden ikke bare hjelper regissørens til å ta beslutning om hvordan stykket skal virkeliggjøres på scenen (Malochevskaja, 2002), det fungerer som en base for en felles forståelse, for å rette fokus til hvilken historie vi forteller sammen. Malochevskaja understreker at regissøren aleine gjør en «undersøkelse av skuespillet med forstanden» (Malochevskaja, 2002, s.52) i forkant av prøvene, men jeg har villet, så langt det lar seg gjøre, å gjøre denne undersøkelsen sammen med elevene og med Kari, og brukt den hermeneutiske spiralen som redskap for å utdype og / eller revidere de forståelsene jeg har om verket.

Andre faglige innganger

I det 2 timers faget Teater og Bevegelse 1 startet vi med grunnleggende partnerkontakt med enkle len- og løfteteknikker. Etter lang periode under pandemiens avstandskrav, ble fysisk kontakt noe jeg anså som viktig erfaring for elevene. Jeg ga deretter en kort innføring i Vsevolod Meyerholds system om *biomekanikk* (Law & Gordon, 1996) for så senere se på Jacques Lecoqs inngang til skuespillerarbeidet gjennom hans forståelser av gester, materialer og dyr (Lecoq et al., 2009). Arbeidet holdte seg til læreplanens fokus på skuespilleren og det fysiske uttrykket (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Videre ønsket jeg gjennom emnet *Commedia dell'arte* å rette oppmerksomhet mot det fysiske, arketyperiske og «ikke naturalistiske» spillestilen (Grantham, 2000; Rudlin, 2002).

Læreplanen åpner for at elevene skal bli kjente med et flertall teaterformer, men det også ligger en kunstnerisk begrunnelse til grunn for at jeg har valgt å sidestille disse i oppsetningsprosessen. I undervisningen har vi lagt vekt på Stanislavskijs lære for å studere, spesifikt, hvordan å spille på situasjon og partneren og ikke på følelser. Vi har brukt grunnleggende kunnskaper om Stanislavskijs teknikker som kan hjelpe skuespilleren å oppnå det som er sant for hen. Med ved å sidestille andre skuespillerfaglige innganger med den som

Stanislavskij representerer ønsket jeg å se nærmere på om forståelsen om *scenisk sannhet* (Stanislavskij, 1917, s. 127–162) kunne kombineres med forståelsen om *teatralitet*. *Scenisk sannhet* forstås som skuespillerens evne til å behandle ting og personer slik hun/han vil at publikum skal oppfatte dem som. Det handler om å “lyve” så godt at publikum blir overbevisst om at det han gjør på scenen er sant og troverdig (Øyen, s.16). Begrepet knyttes til den realistiske teatertradisjonen som Stanislavskij representerer, der publikum skulle oppleve den sceniske handlingen som om det var ekte liv. Begrepet *teatralitet* betyr og brukes forskjellig i ulike teaterhistoriske, teoretiske og filosofiske tradisjoner (Christoffersen, 2007, s.89), så det er vanskelig å definere kort. I pedagogisk sammenheng vil *teatralitet* fungere som et begrep som peker på teater som iscenesettelse, på det “kunstige” i motsetning til det “ekte”. Meyerholds Biomekanikk (Law & Gordon, 1996), Lecoqs tilganger til det fysiske arbeidet (Lecoq et al., 2009) og Commedia dell’artes overdrevent fysiske uttrykk (Grantham, 2000; Rudlin, 2002) underbygger det teatrale i teatret sett i skuespillerens arbeid.

Tverrfaglighet

Det fysiske arbeidet elevene gjorde med teknikkene for løft og len nevnt ovenfor, munnet ut i en klassevisning hvor, med utgangspunkt i utstillingen *Manifestation of Presence* (Amenor, 2021) til den iranske kunstneren Masoud Sadedin i det lokale galleriet Amenor, inngikk Teater og Bevegelsesfaget et samarbeid med Teaterproduksjonsfordypning – loggført i maakenvaar.com, uke 40 (Lápidus Radlow, 2022). I denne visningen eksperimenterte elevene med sceniske virkemidler, der særlig lyd og lys var sentralt, etter innføring i dette emnet i Teaterproduksjon Fordypning med lærer Kari. Jeg nevner dette fordi, et slik samarbeid og en slik tverrfaglighet som vi opplevde rundt det prosjektet, ga meg en forsmak og en motivasjon til å se på hvordan vi kunne trekke det elevene lærte da under prosessen med *Måken*.

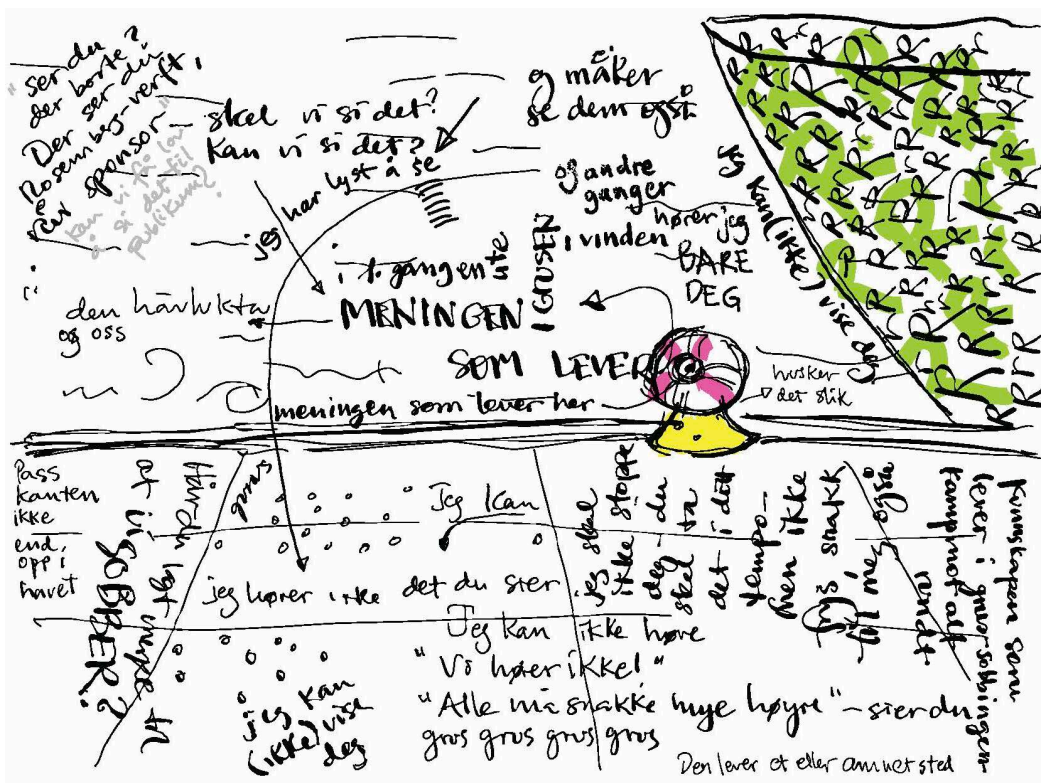
I dette samarbeidet har elevene tatt for seg ulike produksjonsområder og utforsket muligheter for realiseringen basert på impulsene: *ambivalens*, *tvetydighet* og *gjennom tidene*.

Empiri

Jeg har benyttet meg av kvalitative forskningsmetoder som deltakende observasjon, loggføring, innsamling av bilde- og lydmateriale og fortelling, som danner narrativer om prosessen og som jeg samler i kunstnerbloggen maakenvaar.com (Lápidus Radlow, 2022). Dette materialet forsøker å være i konstant dialog med min kunstneriske praksis og mine forkunnskaper om teaterteori og teaterfaglig didaktikk. Jeg har prøvd å registrere det som min oppmerksomhet har fanget, selv om noe av dette i etterkant kan se ut som mindre viktig for selve forestillingen. Jeg tar som regel utgangspunkt i observasjoner, inntrykk og refleksjoner som kan åpne opp til temaer som opptar meg i min egen praksis som kunstner, lærer og student, samtidig som de gir innpass i den levende undersøkelsen ensemblet (med meg inkludert) står midt opp i. Innleggene er av fenomenologisk karakter, dette vil si at de baserer seg på min erfaring av situasjonen, det som kommer til syne eller framtrer for min bevissthet (Jacobsen et al., 2010).

Bloggen intenderer å organisere mine observasjoner, refleksjoner og assosiative fortellinger. Innleggene får tittel i tall som tilsvarer uken de er skrevet i. Omformingsstrukturen av innleggene varierer, det vil si at dokumentasjonen presenteres både på en skriftlig, visuell og auditiv måte. Jeg merker at innleggene også får en mer fortellende form med tiden.

Her vil jeg vise et eksempel på en av tekstene som fanger min empiri (Figur 1). Denne er fra den første scenepøven i området utenfor skolen. Min invitasjon til å spille stykkets akt 1 ute ble en erfaring som traff på ulike plan. Jeg befant meg en plass i / mellom det jeg hadde forestilt meg, potensialet, og virkeligheten.



Figur 1: Tekst der jeg samler mine observasjoner under en sceneprove utenfor skolen (maakenvaar.com, uke 7).

Som a/r/tografisk tilnærming velger jeg å bruke narrative analyser av det empiriske materialet i bloggen. I sin artikkel *Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blikk på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere*, sier a/r/tografene Jenny Elise Øyen og Gry Olsen Ulrichsen at «narrativ metode er en tolkning av en tekst og / eller visuelle elementer, der fortellingen er utgangspunktet for å forstå og forklare deltakernes opplevelser» (Øyen & Ulriksen, 2021, s. 216). Øyen og Ulriksen påpeker også i den samme artikkelen at denne tilnærmingen reiser spørsmål omkring hvem som eier historiene. I mitt tilfelle er jeg klar over at mine innlegg i bloggen er mine tolkninger av undervisningssituasjoner og / eller av erfaringer jeg har hatt i løpet av prosessen som jeg har sett som relevante i mitt arbeid som kunstner / lærer / forsker. Jeg benytter meg av disse narrative for å gjøre tematiske analyser, i regelmessige 'zoom inn' og 'zoom ut' av helhetlig og enkeltvis observasjon. Dette har gitt grunnlag for utvalget av stoppmomentene som jeg skal analysere i denne teksten. Disse stoppmomentene har bidratt til utformingen av kunstnerisk uttrykk og regivalg langsmed andre som ikke blir redegjort og analysert her.

Ambivalens som konseptuell tilgang

Hvis vi trekker oppmerksomheten mot de liminale rommene nevnt ovenfor, de mellomrommene som oppstår mellom polariteter eller motsetninger (Springgay et al., 2005; Irwin & Springgay, 2008; LeBlank & Irwin, 2019), er disse i sterk tilknytning til begrepet *ambivalens* som jeg har latt å få egen plass i mitt arbeid. Denne har gjort seg synlig i min forskning og blitt en tydelig konseptuell a/r/tografiske tilgang. Jeg bruker ambivalens også i tilknytning med *tvetydighet* fordi jeg kan se at et resultat av det ambivalente kan gi tvetydige uttrykk. På en annen side er disse også brukt uavhengig av hverandre. Følgende presenterer jeg hvordan disse tilganger knytter seg til min tilnærming til sceneteksten i første omgang. Senere vil jeg også beskrive hvordan det gjør seg gjeldene i min didaktiske grunntanke.

Ambivalensens simultanitet av to likeverdige, men motstridende ideer skaper et spenningsfelt som jeg knytter til a/r/tografiens *rommene i / mellom* (LeBlank & Irwin, 2019). Hvis jeg tar først og fremst min tilnærming til sceneteksten, er det kontrastfulle forholdet mellom det komiske og det tragiske noe som gjorde inntrykk ved mine første gjennomlesninger. Under stykkets tittel kan en lese spesifiseringen «Komedie i fire akter» (Tsjekhov, 1895/2004), en detalj som fanget min oppmerksomhet. Basert på renessansens sjangerteoretiske forståelse av de to dramatiske former skal komedie, blant andre innholdsmessige parametere, alltid begynne i en tilstand av kaos og ha en fredelig utgang, mens tragedien skal gå motsatt vei, og ende i katastrofe (Gladsø et al. 2015). Dette indikerer en gammel og nokså rigid distinksjon som eksisterer i Vestens teater mellom de to dramatiske former (Gladsø et al., 2015). Sjangeroverskridelse og «feilklassifisering» som vi finner, for eksempel, hos Shakespeare (Gladsø et al, 2015) viser oss at denne distinksjonen utfordres i teaterhistorien. Men Tsjekhovs kategorisering pirret min nysgjerrighet. I *Måken* følger vi flere parallelle kamper hvor den ene, Konstantins kamp for annerkjennelse hos sin mor og kjærlighet hos Nina, er den viktigste. Når han ser seg selv forlatt, skyter han seg i hodet, først en gang, for så til slutt gjenta selvmordsforsøket rett ved stykkets slutt (Tsjekhov, 1895/2004). I disse hendelsene og i omstendighetene rundt disse ser jeg noe dypt tragisk. Disse hendelsene står i kontrast med noe farseaktig i relasjonen mellom andre karakterer, for eksempel, mellom rollene Polina og Dorn. Disse to fremstår som karikaturer vi er ment å le av. Jeg har hittil ikke funnet litteratur som forklarer årsaken til Tsjekhovs kategorisering. En kan spekulere om ikke *Måken* heller ville falle inn under sjangeren tragikomedi, og om Tsjekhov hadde andre formmessige årsaker som fikk ham til å betegne *Måken* som en komedie, men dette fungerte som et spørsmål jeg ville forske på i praksis.

Jeg ba elevene komme med synspunkter rundt det faktum at det står «komedie» som undertittel. En elev refererte til klovner: «Litt det samme med når klovner faller og slår seg. For publikum er dette morsomt, men for klovnen kan det være vondt» (elevutsagn under samtaler i klassen). En annen elev sa at sett fra rollens ståsted vil man oppleve det som tragisk og alvorlig, men når man ser det fra utsiden vil man kunne oppleve det som latterlig og komisk, for eksempel når rollen Medvenko insisterer på å få den ubarmhjertige Masja med hjem i akt 4 (Tsjekhov, 1895/2004, s. 64-66).

«Det er ingen som ønsker å VÆRE karakterene fordi de er så tragiske, men at for oss som ser på kan det nesten være morsomt hvor tragiske disse karakterene er. Sett fra rollen sitt perspektiv er det ingenting morsomt med at de er ulykkelige- de tenker nok ikke på at det er komisk at de er så ulykkelige, men heller at det er en tragedie. Men vi som publikum ser det komiske i det, samtidig som historiene til karakterene er helt tragiske. Dette synes jeg er kult fordi som karakterer er hele historien en ren tragedie, men for publikum er det komisk og jeg synes dette skillet er veldig interessant» (transkripsjon av elevutsagn under samtaler i klassen (Lápidus Radlow, 2022, 44)).

Videre ser jeg i *Måken* tvetydige aspekter i måten karakterene kommuniserer med hverandre. I stykket har alle rollene store aspirasjoner, enten kjemper de for å vinne kjærligheten hos noen som ikke elsker dem tilbake, eller bestreber de noe i livet som de ikke er i stand til å få. Konstantin, som tidligere nevnt, elsker Nina, uten at han lykkes med å få hennes gjensidighet (Tsjekhov, 1895/2004). Men det ville være feil å påstå at han er håpløs i sin kamp. For at denne kampen skal være reel, må Nina gi noen tegn som fyller Konstantin med forventninger. Nina avviser aldri Konstantins kjærlighet med klart språk. Disse tegnene virker i det skjulte, men de må være der slik at Konstantin kan ha en grunn til å fortsette å kjempe. Denne uklare, tvetydige oppførselen som Nina, eksempelvis, fremtrer med i teksten ønsket jeg å se nærmere på. Jeg vil påstå at denne tvetydigheten er et resultat av det ambivalente forholdet som Nina har til Konstantin, for på en side vil hun få hans oppmerksomhet, opptre i hans teaterstykke (Tsjekhov, 1895/2004, s.15, replikk 42) og på den andre ønsker hun å holde ham på avstand så hun kan elske den berømte forfatteren Trigorin i fred. Nina bruker Konstantin i sin kamp for å komme nærmere Trigorin og for å få sitt anerkjennelsesbehovet dekket. Sceneteksten bygger i stor grad på, etter min mening, denne tvetydige kommunikasjonen mellom rollene.

Stoppmomenter og andre anskuelser

I dette kapittelet går jeg inn i de utvalgte stoppmomentene og analyserer disse i lys av de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for min studie. Sett ut ifra den a/r/tografiske forståelsen av rhizoma, vil en enkel og linear fortelling være mangelfull (Springgay et al., 2005), derfor vil jeg presentere også tilknyttede observasjoner / anskuelser, noe som understreker a/r/tografiens konsept om *contiguity* og *reverberations*.

Avdekningen – opptrapping til stoppmoment

I det følgende vil jeg invitere inn til et av momentene som jeg dokumenterte i bloggen maakenvaar.com (Lápidus Radlow, 2022, 37). Denne dagen skulle elevene få vite hvilket stykke de skulle arbeide med. Som jeg nevnte innledningsvis, dette var elevene svært nysgjerrige på fra og med første skoleuke. Elevenes iver var for meg som et press hvor jeg først følte at jeg hadde hele makten. Det var jeg som hadde det de var så sultne på å vite. Inn i meg hadde jeg ambivalente følelser omkring dette. På en side var jeg takknemlig for at de uttrykte en sånn iver og jeg ville innfri deres ønsker. På den andre var jeg redd at de skulle bli skuffet eller at de skulle miste entusiasmen når de fikk vite svaret. Jeg ønsket at dette momentet tok en egen plass i det didaktiske forløpet. Jeg ville gjøre denne hendelsen til en felles opplevelse, kanskje også motivert av lysten til at valget jeg tok ble lettere akseptert. Jeg plasserte et langt bord inn i vår blackbox. Jeg dekte med epler, sjokolader og nøtter. Dette var en invitasjon til å oppleve denne dagen som en begivenhet, hvor det relasjonelle også skulle understrekes. Følgende tekst er det narrative uttrykket / tekst som ble loggført den dagen.

Jeg kunne tenke meg å drøye det. Dette dirrende stedet har en egen energi som kaster oss alle framover samtidig som den setter oss i beredskap. En terskel. Piler ut og inn og i alle retninger, som flyvende pyrophorus i mørke netter. Jeg har sagt det blir i dag. «Du sier det i dag, ikke sant? Det er i dag du skal si hva vi skal sette opp?» Fortryllende øyner når de kom inn i rommet. Langt bord. De 17 stolene rundt -tett i tett med hverandre. Jeg kan se skuldrene mot hverandre, i vedvarende omplassering. Armene strekker seg, hender som tar jordbær, nøtter, epler. Norske epler. Og manusene ligger gjemt. Enn så lenge (Lápidus Radlow, 2022, 37).

Jeg startet med å få i gang en samtale med sidemannen ut ifra spørsmålene:

Hvilken type teater hadde du likt å se?

Hvilken type teater hadde du ønsket å lage?

Hvilken type rolle hadde du likt å spille?

Svarene deres hjalp meg med å kartlegge deres interesser samtidig som de posisjonerte seg i gruppen. Den ene eleven, som senere skulle spille den eneste devised rolle sa: «Jeg liker sånne stykker som forteller noe, men ikke sier alt» (utsagn fra elev i samtale i klassen). Det var noe tvetydig i dette som fikk meg til å undre. Andre uttrykte preferanser for det skumle eller det morsomme. Jeg kjente at jeg ville innfri alle disse ønskene og håpet jeg fant en måte å gjøre dette på med *Måken*. Nå måtte jeg si det, vi måtte komme i gang med lesningen. Elevene hadde tidligere jobbet med den første scenen i akt 1 i forbindelse med scenestudier som undersøkte Stanislavskijs metode på gulvet. Så når jeg sa den første replikken visste alle hvilket stykke det gjald. Jeg ble lettet da de reagerte med gledelige utrop. Vi satte i gang med gjennomlesninger og jeg ville de skulle forholde seg til disse reglene:

Alle utrop og reaksjoner er tillatte. Jeg ville at det spontane skulle få frie tøyler.

Vi bytter på hvem som leser etter et avtalt klokkeslett. Jeg ønsket at alle skulle erfare sceneteksten på et tidspunkt i tillegg til at det ga meg mulighet til å høre deres stemmer i relasjon med ulike roller. Jeg måtte likevel ta hensyn til de som ikke er komfortable med å lese høyt.

Sceneanvisningene skal også leses. Kommentarene til oversettelsen skal også leses. Jeg ville at alle informative detaljer ved dette verket skulle avdekkes. Dette var midlertidig noe jeg merket gikk på bekostning av flyten i lesningen. Samtidig åpnet det for en dyptgående tilnærming til stykkets univers.

Tiden gikk ut rett etter at vi hadde lest de to første aktene. Elevene hadde fremdeles ikke helt forstått handlingen og relasjonene mellom rollene, men de var sultne på mer. Under fortsettelsen av den første gjennomlesningen neste dag iverksatte jeg min forståelse av *propositions* med utgangspunkt i det dramatiske verket. Jeg anser denne andre dagen med gjennomlesninger, som viktig steg i den dramaturgiske praksisen, ytterligere knyttet til et stoppmoment, men er ikke i seg selv et av dem. Likevel gir det meg utgangspunkt for refleksjoner i formidlingsarbeidet som jeg iverksatte med elevene. Dette momentet er et nødvendig anslag for å få en heldekkende forståelse av sammenhengen mellom hendelsene.

Jeg plasserte stolene i en halvsirkel foran blackboxens lerret. Lerretet dekker hele veggen slik at bildeprosjeksjonene blir betydelig forstørret. Vi skulle lese 3. akt og under gjennomlesningen projiserte jeg et bilde av et historisk moment. Dette bildet (Figur 3) viser selveste Tsjekhov som leser sitt eget stykke, *Måken*, omringet av medlemmer fra Moskvas Kunstnerteater, blant dem, Stanislavskij, Meyerhold og Nemirovich-Danchenko (Pavlov, 1898). Vi lekte med å kjenne igjen personene på dette bildet for på den måten gi elevene en visuell referanse til mennesker vi har snakket om i forelesningene. Jeg forsøkte å sidestille vår seanse og vår realitet med et liknende øyeblikk for 120 år siden, uten å falle inn i selvforherligelser. Allikevel, et forsøk om å koble oss selv til våre forgjengere.



*Figur 3: Det første bilde som jeg projiserte under en gjennomlesning, viser Anton Tsjekhov som leser sitt stykke *Måken* sammen med medlemmer av Moskvas Kunstnerteater (Pavlov, 1898).*

Etter pausen gikk elevene inn i rommet til enda et bilde. I Tsjekhovs verk er det flere dyrefigurer som fanger min oppmerksomhet – hunden, hester, en rotte og den mest opplagte, som jeg var mest vitebegjærlig på, måken. Hovedrollen i stykket skyter en måke i et øyeblikk

av eksistensiell krise, overrekker den til hun som han elsker, og truer henne med å gjøre det samme med seg selv (Tsjekhov, 1895/2004, s.41). Følgelig fremstilte den nye projeksjonen en måke i en livløs stilling (Figur 4). At bildet er hentet fra en nettavisartikkel hvor det meldes om maltraktering av måker (Økland, 2017) sa jeg ingenting om. Hva ville visualiseringen av dette dyret gi til oss akkurat da? Jeg var spent på hvordan elevene ville reagere på denne impulsen. Om dette ville påvirke måten elevene leste på og om det ville ha andre innvirkninger. Alle satte seg i den halve sirkelen, bare to av dem ble stående utenfor ved den åpne døren og ga tydelige signaler på at de ikke ønsket å komme inn. Når ventetiden så ut til å bli for lang, spurte en annen elev inne i rommet om det var mulig å fjerne bildeprojeksjonen. Jeg minnet om at alle reaksjonene er tillatte og dermed gikk eleven og dro kabelen ut av maskinen. Da bildet ikke lenger vist gikk de to ventende ungdommene inn igjen og vi gjenopptok lesningen.



Figur 4: En fotografi av projiseringen av et bilde fra en nettavisartikkel (Økland, 2017) under andre leseproven.

Som både kunstner, pedagog og forsker er denne hendelsen av interesse. Det som Tsjekhov skriver i sitt stykke, altså, en skutt måke, ble uutholdelig for noen når det ble framstilt på en slik virkelighetsnær måte. Jeg hadde definitivt valgt dette bildet fordi det ikke viste tegn til blod og / eller åpne sår, noe som ikke tilsa resolutt at dyret hadde blitt skutt. Derimot så jeg at kroppen, i sin 'unaturlig' positur, var full av bevegelse og former. Altså, bildet hadde en tvetydig effekt på meg, hvor jeg så noe levende og vakkert i denne livløse skikkelsen. Hendelsen setter meg i et veikryss der jeg måtte velge om å insistere på min *proposition* eller å lytte til det som skjedde rundt meg. Å insistere på å fortsette lesningen med projeksjonen og å stå i det ubehaget som dette bildet fremkalte, drister jeg meg til å spekulere, ville ha gitt

dette momentet en emosjonell tyngde. Det ville muligens ha løftet erfaringen med å lese verket til noe som rørte ved det følelsesmessige og det sanselige og dermed fått en betydningsfull plass i forløpet. Å lese verket og forstå fortellingen som Tsjekhov overleverer til oss ville blitt sidestilt med en visuell erfaring som vi alle delte og som skapte affekt. Dette ville på en annen side brutt med de reglene jeg hadde aktivert i utgangspunktet og som for meg var et premiss for relasjonen jeg ville skape. Elevene som stod ved døren visste at de kunne ta et personlig valg om å avstå fra å være i et rom der de var tvunget til å se noe som for dem var frastøtende. Det er også et relasjonelt øyeblikk der vi observerer hverandre og tar inn den andres valg i møte med en impuls og gjør noe for å endre det. Jeg har ikke samtalt med elevene i etterkant av denne hendelsen og dermed analyserer jeg ikke hvordan denne *proposition* fungerte ut fra deres perspektiv. Mine refleksjoner springer ut fra min egen empiri av situasjonen.

Reaksjonene som denne *proposition* utløste brukte jeg igjen som motivasjon til en ny *proposition*. Å være til stede og lytte til elevenes reaksjoner for å bruke disse igjen til noe annet som kan ha betydning for forståelse, belyser det a/r/tografiske konseptet om sammenheng (*contiguity*), og det å være til stede med hele seg og forske i hva det betyr å vite (*living inquiry*). Dette kobles igjen til det som Gadamer betegner som «forståelsens historisitet» i sin hermeneutikk (Skorgen, 2006). Jeg forbereder meg til den framtidige undervisningen, eller neste steg i min kunstnerisk praksis, ikke uten først å ha tatt i betraktning hva som skjedde i fortiden. Den nye *proposition* beskriver jeg i neste avsnitt, om den svarte posen. Den får et eget avsnitt fordi det utgjorde et stoppmoment som jeg ønsker å ta med i forestillingen.

Den svarte posen

Jeg har tatt med meg en svart søppelsekk med et vått klesplagg inni. Søppelsekken har jeg knyttet og plassert midt i rommet, ved siden av manusene. Uten noen forklaringer fra min side i forkant, begynte elevene å trekke konklusjoner om hva som var inn i posen. “Er det en balsamert, ustoppet måke?”, “Er det en død fugl?”, “Skal du ikke si hva det er?” “Næææ, det er en genser eller noe ...” (Lápidus Radlow, 2022, 38)

Mitt valg om å ‘gjemme den døde måken’ sprang ut fra opplevelsen bildet av den livløse fuglen utløste i forrige økt. Jeg ønsket å resirkulere det momentet for å tilby en ny forestilling av det som måken også kunne være, i tett sammenheng med en tidligere erfaring. Jeg handlet

ut av et ønske om å tilby en ny representasjon av den samme ideen, eller å utvide den. En respons innen min kunstnerisk praksis; en ny *proposition* som gjenformulerte en tidligere kunnskap ved å tilføre et nytt element. Stoppmomentet kom ut av det faktumet at jeg ikke annonserte det.

At elevene på eget initiativ begynte å stille spørsmål hvor spekulasjoner om hva som låg inni var implisitte, overrasket meg, faktisk. På en side ble det en åpenbaring for meg at posen forvandlet seg til en metafor for en død fugl, eller andre kreative antakelser. På den andre siden ble det et moment av enigma, av spenning, som utløste et samspill elevene seg mellom, meg / elevene, posen / oss, som jeg ble beveget av. 'Måken' ble da et tegn utover det som måken er innenfor universet som det dramatiske verket foreslår. En metafor for det som teater kan være og betyr for meg sett i fugleperspektiv. Metaforer ikke bare legger fram to ideer samtidig, men de forholder seg også til det noe ikke er ('Øynene dine er stjerner' – det sier også noe om at øynene dine ikke er noe annet, for eksempel 'diamanter'). Og dette skaper en aktiv fantasi. «You're not trying to figure things out, you're trying to enter into what's there», som den amerikanske teologen Eugene Peterson uttrykte det (Tippett, 2022).



Figur 5: Min empirisk tekst om momentet om den svarte posen, loggført i bloggen maakenvaar.no, uke 38.

Jeg var på det tidspunktet veldig usikker på hva som dreiv Tsjekhov til å skrive inn en måke i sitt stykke. Helgheim opplyser i sine kommentarer til oversettelsen at godset der handlingen foregår ligger langt inne i landet, hvor en måke mest sannsynlig ville være en mer eksotisk fugl, følgelig får den en symbolsk verdi (Helgheim, 2004). I bybildet vårt derimot, er måker vanlige. Ofte oppfattet som usjarmerende og griske. Hvis vi ville etablere en dialog med verket, måtte vi se på hva dette dyret betød for oss i vår virkelighet og som kunne berøre oss fra vårt eget ståsted. Kjernen jeg ville inn i var denne symbolske verdien. At jeg ikke forstod hva dette kunne være fikk meg til å leite frenetisk etter indikasjoner som avslørte det for vårt vedkommende. Dette stoppmomentet åpnet opp for svar på akkurat det. Jeg stod igjen i et veikryss. I hele den økten hadde jeg ambivalente tanker om veien videre. Å avsløre posens innhold eller å holde det hemmelig enn så lenge. Jeg valgte det siste. Noen av elevene ble forfjamset. De kunne ikke forstå hvorfor jeg ikke kunne si det. «Når har du tenkt å fortelle oss?» Jeg ble veldig usikker på det, men svarte i farta at vi kanskje skulle snakke om det under deres 20 års jubileumsfest, noe de godtok til slutt, men ikke før de kom med noen utrop. Satt på spissen kan en lese i dette momentet en maktfordeling hvor jeg, som lærer / kunstner / forsker 'eier' en kunnskap av noe som jeg ikke deler med elevene. En slags gjemmelek der man aldri viser seg igjen. Og dette fikk være en kontrakt. Er dette riktig? Svaret til dette ville ikke vært entydig. Noen dager senere fortalte Kari meg at elevene hadde spurt henne om hun visste hva som låg i posen. Etter litt fram og tilbake rundt dette, signaliserte en av elevene at om Kari visste, så måtte hun ikke avsløre det. Hadde eleven som sa det oppdaget begeistringen over denne kontrakten? Mitt svar ville vært affirmativt, selv om jeg vet at dette ikke gjelder alle i klassen. Konseptet om *excess* peker nettopp til det bruddpunktet mellom absolutt kunnskap og rent tap (Springgay et al., 2005), som gir oss mulighet til å la risiko være drivstoff for å leite videre. Jeg ønsket at denne uroen åpnet de a/r/tografiske *rommene i / mellom* (LeBlank & Irwin, 2019), hvor det gis mulighet til at et flertall av andre ideer og bilder kan florere. Og jeg selv glemte hva som opprinnelig lå i posen, nå ble det plutselig mange andre ting på samme tid. Senere ble ideen 'måken' resirkulert igjen i en performancevisning jeg hadde for elevene (Lápidus Radlow, 2022, 50b), hvor jeg brukte fjær som en meronym³ for måken som igjen er et symbol som alluderer stykket. Dette ønsker vi også å bruke i forestillingen. Med forskningsspørsmålet mitt som drivkraft, om hvordan kan

³ Meronym er et uttrykk som betegner en del av noe, men som brukes for å referere til hele (Henriksen, 2021). I leitingen etter hva måken i Tsjekhovs verk kunne være for meg var fjær noe jeg fant spennende å jobbe med på gulvet.

en a/r/tografisk tilnærming til et dramatisk verk skape kunstnerisk uttrykk sammen med dramaelever i videregående skole som fanges i en forestilling, vil denne hendelsen være et uttrykk vi vil arbeide videre med. I forestillingen er det viktig for meg å etablere denne posen slik at den også får en betydning for et publikum. Hvordan vi 'planter' dette objektet inn dramaturgien av forestillingen er noe vi utforsker i pågående arbeid per dags dato som er rundt 30. mars. Elevene spør fortsatt om den utstoppede måken ikke skal vises i det hele tatt, for dette gir videre utfordringer for dem som arbeider med rekvisitter. Jeg lar ambivalensen svare for seg selv, og innser at dette muligens ikke er det beste svaret.

Kommenterende effekt

«Jeg er veldig usikker på hvilken rolle jeg vil (eller ville) spille, men jeg kunne tenke meg noe som skreik eller gjorde noe spesielt. Derfor ble jeg glad når jeg hørte at jeg skulle spille den bråkete hunden. Men jeg undrer fremdeles. Og det gjør meg nervøs. Hadde likt å slippe å føle meg sånn foran dere. Dessuten ville jeg helst ikke ha så mange replikker. Og her står jeg nå og babler i vei.

Akkurat nå, føler jeg meg veldig utenfor. Ja, ja, jeg vet jeg har vært med og ER med, fysisk her, ja, men ærlig talt ... jeg er ikke der inne» (devised scenetekst med utgangspunkt i utsagn fra en elev i prosessen)

For å danne et helhetlig bilde av dette momentet er det for meg nødvendig å se på aspekter som er knyttet til det. Som tidligere nevnt ønsket jeg ved første leseprøve å legge frem Helgheims kommentarer til oversettelsen samtidig som vi leste verket. Disse kommentarene informerer om ulike forhold som omhandler historiske og språklige aspekter som ville gi videre innsikt over omstendigheten handlingen var satt i. Jeg så i bruddene en faktor som brøt historiens kontinuitet i lesningen, men som på en annen side skapte et lag som snakket om prosess og innsikt bak selve sceneteksten, som dannet et dypere bilde enn den som fiksjonen foreslår. Dette 'skolske' aspektet ved denne prosessen fikk en plass videre i innstuderingen.

Senere, i anledning scenestudier som elevene ferdigstilte og viste frem til andre klasser på skolen, observerte jeg at de forholdte seg til tilskuerne mellom visningene som når de snakker med hverandre i det offentlige rom. Stoppmomentet oppsto da vi ventet på noen forsinkede publikummere og jeg oppdaget hvordan en av elevene formidlet informasjon om sin egen rolle på til to andre elever som allerede satt inne (Lápidus Radlow, 2022, 43). «Jeg er den

samme som *Luca* spilte i sted, husker du? Den som skulle gifte seg med den kjedelige læreren. Hun der som drikker igjennom hele stykket ...» (elevens utsagn etter egen hukommelse). Som scenekunstner er jeg opptatt av å unngå distraksjoner rett før en skal opptre. Med tanke på arbeidsetikken hadde teaterpedagogen i meg forventet at eleven brukte tiden til å rette fokus til det hen skulle kaste seg ut på sammen med sin scenepartner, slik at hen kunne finne veien til det universet som skulle utfolde seg noen minutter senere i mak og ro. Læreren i meg, på en annen side, så også elevens muligens sosiale behov og trang for relasjonsbygging. Ut ifra mitt forskers perspektiv talte dette om et møte hvor det private, det offentlige og det fiksjonelle tok sted. Jeg ble interessert i å utforske videre om dette stedet hvor rollen formidles i tredje person hvor første personen også er til stede, i en uformell opptredensramme, kunne jobbes videre med for å se hvilke kunstneriske dimensjoner dette tilførte. Og jeg ble interessert i det gapet som oppstod mellom mine egne oppfatninger ut ifra de ulike ståstedene. I dette momentet ble tidligere forståelser om den 'riktige' måten en skuespiller forbereder seg på og den 'riktige' formidlingen satt inn i omkonfigureringsmodus. At teater er et sakralt sted for meg, hvor det *ekstraordinære* kan ta plass, prøver jeg stadig å overbringe til elevene i min tilnærming til undervisning og til arbeidet på gulvet. Dette betyr at vi setter det private til sides for at noe annet, som ikke hører hverdagslivet til kan oppstå. Dette opplever jeg blir stadig utfordret. Jeg ser meg nødt til å revurdere dette synet på nytt igjen ut ifra elevens individuelle måte å forholde seg til teater og sine egne roller på.

Etter hvert, når vi har jobbet på gulvet og inkludert disse kommenterende devised scenetekstene, spør jeg meg selv om hvordan det kommer frem når de ikke lenger er rent spontane. Hva skjer med effekten av disse? Vil 'virkeligheten' som fastsettes i disse tekstene konstituere en annen, ny fiksjon? Med ønske om å finne dette ambivalente stedet, hvor to motstridende verdier er til stede samtidig, vil jeg likevel prøve å kombinere fiksjonen og 'virkelige' fortellinger i samme rom, og se hvordan disse potensielt kan forsterke hverandre.

Også med blikket rettet utover mot verden vi lever i og hvordan vår kreativ prosess 'lytter' til det som skjer rundt oss (*living inquiry*), har det den siste tiden brutt ut en krig der Russland angriper Ukraina og utfører brutale handlinger. Spørsmålet om vi burde overveie betydningen av å sette opp et russisk stykke i en tid som denne, dukket plutselig opp. Her er det snakk om oppsetningens tidsbundne kontekst. Den 27. februar i år, sa direktøren ved det statlig eide Meyerhold Teatret, Elena Kovalskaya, opp sin stilling i protest mot denne russiske invasjonen (Norsk rikskringkasting, 2022). At teatret Kovalskaja ledet bærer Meyerholds navn er et

sammentreff vi ønsket å se videre på. Meyerhold selv spilte rollen Konstantin da *Måken* ble satt opp ved Moskvas Kunstnereteater i 1898 (Helgheim, 2015). Men også han, som Konstantin, eksperimenterte med teatrets former, noe Stalins regime ikke aksepterte og som førte til Meyerholds arrestasjon, tortur og til slutt, henrettelse (Helgheim, 2015). Det blir klart for meg at disse fakta er meningsfulle fordi de etablerer reelle koblinger mellom vår egen og tidligere historier (*contiguity* og *reverberations*). Disse sammenkoblingene ønsker jeg ikke å overse i mitt formidlingsarbeid, fordi de bringer med seg kunnskap som engasjerer på det affektive og det personlige. Som et av svarene til forskningsspørsmålet mitt, sikter jeg mot at denne innsikten får en bearbeidet plass i forestillingen.

Troverdighet, sannhet og / eller karikatur

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for ennå et stoppmoment som jeg har valgt å analysere her. Jeg tar utgangspunkt i en improvisasjon av en scene med tre elever. Analysen av dette stoppmomentet må sees i lys av at mye av undervisningen og utforskningen i første semesteret dreide seg om grunnleggende skuespillerteknikk, basert på Stanislavskijs lære om scenisk sannhet og troverdighet (Stanislavskij, 1917; Øyen, 2001; Malochevskaia, 2002). Hvilken scene dette momentet dreide seg rundt er ikke relevant med tanke på elevene og forskningsspørsmålet. Det som er relevant, er det som hendte i den performative utforskningen.

“Truth on stage is whatever we can believe in with sincerity, whether in ourselves or in our colleagues. Truth cannot be separated from belief, nor belief from truth⁴
(Stanislavskij, 1917, s. 129)

Stanislavskijs metode knyttes sterkt til begrepene sannferdighet og troverdighet i skuespillerens sceniske handlinger. Skuespilleren skal handle logisk og begrunne sin atferd for å tro på seg selv og for å bli trodd (Øyen, 2001). Det dreier seg ikke om det naturlige (Stanislavskij, 1917; Øyen, 2001), men om å aktivt bruke de prinsippene som ligger til grunn for å kunne gjennomleve karakterens indre, emosjonelle prosesser og oversette dette til fysiske handlinger innen den dramatiske situasjonen og med partneren (Øyen, 2001).

⁴ Kursiveringen i sitatet framkommer i E. Reynolds Hapgood oversettelse av Stanislavskijs book som jeg bruker som kilde.

Det er nettopp Stanislavskijs lære jeg ble konfrontert med og noe jeg funderte over mens vi improviserte rundt denne scenen med tre elever. Jeg la merke til at de tre aktørene skilte seg tydelig i måten de fremstilte sine roller og sine scenetekster på. Mens to av dem så ut til å gå ‘gjennomlevelsens’ vei (Øyen, 2001), brukte den tredje en mer karikert, og nokså bundet spillestil. Jeg har lenge fundert på hvilken metode jeg som pedagog kan bruke for å gi elever med forutinntatt «mekanisk» (Stanislavskij, 1917, s. 29) skuespillerstil, redskaper som kan hjelpe dem til å finne ‘sceniske sannheter’, uten å lykkes med alle. Jeg kunne ellers ikke se at vedkommende brukte andre av de teaterformene eller metodene vi har jobbet med i undervisningen. Å observere disse tre elevene samhandle på scenen, hvor den ene hadde en kunstig høy tonehøyde og noe muskel-ufrihet som fikk hen til å se unaturlig ut, fikk meg til å foreslå at de to andre elevene skulle legge seg på den samme spillestil. Dette førte at videre i utforskningen av den scenen, basert på ‘nye regler’, oppstod det en annen ‘scenisk sannhet’, som sprang ut av den relasjonen som ble skapt mellom oss fire der og da. Noe som elevene også lekte videre med og som åpnet vei til en mer ekspressiv tilgang til denne scenen. Dette var for meg et stoppmoment. Jeg stod denne gangen igjen i det ambivalente rommet hvor to motstridende uttrykk utfoldet seg, og jeg ikke kunne se disse kunne kommunisere med hverandre. I det ambivalente forholdet mellom det som skal læres, det vil si, å oppnå scenisk sannferdighet, og det som eksisterer i virkeligheten valgte jeg å bruke den siste. Jeg så på mine egne forforståelser om det som er den riktige spillestilen, som utilstrekkelig i denne situasjonen. Jeg fant ikke der og da en måte å ‘avlære’ eleven, og heller ville bruke anledningen til å peke på denne stilen på en konstruktiv og oppbyggende måte.

Dette momentet synliggjorde, håper jeg, for disse elevene at det som antagelig var ansett som ‘feil’ var starten på fruktbarhet og kreativ utfoldelse. Vi beveget oss mot en redefinering av kunnskaper, hvor begrepene *scenisk sannhet* og *troverdighet* blir utvidet ut ifra spesifisiteten i dette stoppmomentet, med den relasjonelle kunstdidaktikken (Aure, 2013) som fundament, og en vei mot *teatralitet* fikk åpnet seg. Her ligger det en grenseoverskridelse om hva som er den riktige teknikken å undervise og den hensiktsmessige måten å lage teater på som «kompliserer samtalene våre» (Irwin, 2013) om hva som skal læres og hvilken rolle jeg har i den situasjonen. Det ble skapt en setting hvor det ukjente kunne oppstå, hvor jeg ikke hadde alle svarene eller metodene, men som i øyeblikket var generativ.



Figur 6: Teksten som samler tanker om den gangen vi gikk bort fra det ønsket om å framstå som troverdige (maakenvaar.com, uke 6).

Jeg drister meg til å hevde at ved å komme oss vekk fra det som teater- og skuespillerfaget kategoriserer som scenisk sannhet og troverdighet peker vi akkurat på det. Slik som *metaforer* og *metonymier* (Springgay et al., 2005; Irwin & Springgay 2008) virker, hvor det ved å erstatte en idé med en annen, forholder vi oss til to ideer simultant. Og i spenningen denne dualiteten fremprovoserer, i dette rommet i / mellom disse ideene, er det potensiale for ny mening- og kunnskapsdanning.

Figur 6 presenterer teksten som loggførte dette momentet. Piler i ulike retninger, hvor jeg forsøker å samle min empiri da. Ideene som komponerer denne empiriske teksten kan oppfattes som separate utklipp eller rester av større ideer, men ingen av dem kan eksistere uten den andre (*contiguity*). Jeg spør meg selv ennå om en slik erfaring vil fungere i andre situasjoner. Sett som en isolert opplevelse kan vi i tillegg til å anskue den gjennom ambivalensens prisme, bruke de a/r/rografiske konseptene om *excess* og *openings* (Springgay et al., 2005; Irwin & Springgay, 2008) hvor mine tidligere oppfattelser om hva som teoretisk, og ja, kanskje også erfaringsmessig sett er gode spilleferdigheter revideres eller tilpasses til å

fungere som nye sannheter i relasjon med elevene. Stanislavskijs sitat i begynnelsen av dette avsnittet kan i dette prosjektets øyemed, få en ny dimensjon og funksjon for oss, og slik kan dette tale om *reverberations*.

Ambivalensens kvaler

I slutten av januar, hadde jeg en samtale med en bekjent i forbindelse med den tunge søvnløshet jeg har opplevd i løpet av dette året. All uro og frykt så ut til å gå amok på nettene, og jeg så meg selv i et dalsøkk uten hud for å fronte dette. For å gjøre meg oppmerksom på hvilke tanker jeg burde venne meg til å få fram i rampelyset, nevnte min bekjent en passasje i Kongens siste nyttårstale, der Hans Majestet viser til den gamle myten til cherokee-indianerne:

«En bestefar fortalte barnebarna sine om kampen som stadig utkjempes inni ham. Det er en kamp mellom to ulver. Mellom gode og onde krefter. Barnebarna spurte: Hvilken av ulvene vinner? Og bestefaren svarte: Den som jeg velger å mate» (Hans Majestet Kong Harald, 2021)

I læreplanen for Teater og Bevegelse står den fysiske, men også den mentale treningen som sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Jeg starter vanligvis timene med øvelser som retter fokus på tilstedeværelsen, som får oss til å registrere kropp og sinn, her og nå. Denne økten begynte jeg timen med denne historien og siden har jeg brukt den som verktøy i flere andre anledninger. Dagen etter skulle de utforske med kroppen noen scener fra *Måken*. Responsen fra elevene etter min tilbakemelding under prøvene loggførte jeg i en fortelling som jeg velger å gjengi her.

"Neiiii! Sorin er en sånn en koselige rolle!", sa Kim i opposisjon, og la til: "Sorin er den koseligste av alle, han kan ikke være en sånn en gammel gris". Kim forsvarer Robyn som nekter å framstille Sorin som en tafsete type. Robyn vil ikke spille den fysiske handlingen jeg har foreslått. Robyn har sett for seg at Sorin er "en koselig gammel mann" og har ikke tenkt å utsette seg selv for et mer utfordrende uttrykk.

Sorin er Måkens eldste rolle, som har levd et liv han ikke ønsket seg. En stagnert, men generelt godhjertet mann, som drømmer ennå, lengter etter mer. Noe nytt, noe lyst. Han roser Nina, den unge heltinnen, stadig vekk. På et tidspunkt kaller han henne "deilige pike". Minner meg, for øvrig, uten videre sammenligning, om min bestefars våte kyss på kinnen.

"Ææsj" - hører jeg at det ropes i salen. Og det diskuteres ... det diskuteres hele tiden. Hvor mye skal jeg gi etter? Hvor demokratisk tør jeg å være? - Dette er ikke noe jeg spør meg selv om for første gang.

To minutter senere står jeg litt til sides med Kim. Hen virker skuffet, men forståelsesfull. Husker du, Kim, det vi snakket om i går? Om den hvite og den svarte ulven i den cherokee-legenden som kongen fortalte om i nyttårstalen sin.

Ingen er bare én ting, sa jeg til Kim. Ulvene lever med, og kjemper mot hverandre [...] (Lápidus Radlow, 2022, 4b).

Jeg velger å ta med teksten om dette momentet omtrent i sin helhet, fordi den viser hvordan jeg formidler forståelsen av de to motstridende kreftene i rollenes natur på, i direkte relasjon med ensemblet. Dette momentet er et uttrykk for tett knyttede opplevelser som peker på *contiguity*, der jeg også bruker min private livsfortelling (eksempelet om min bestefar) og hvordan vi kobler selvopplevde episoder (Kongens nyttårstale og samtalen med min bekjente) i undervisningen, som didaktiske verktøy. At den teatrale fiksjonen ikke er et musealt objekt som skal betraktes separat fra det livet vi lever, ser jeg som et uttrykk av det a/r/tografien kaller for *living inquiry*. Det svarer også på konseptet om *metaforer og metonymier* der 'ulver' kobles til en, eller flere ideer som ikke uttrykkes entydig, men allikevel er implisitte. Slik Tsjechov gjør med måken. Jeg har fått en forklaring om hvorfor *Robyn* ikke ønsker å spille på 'det ubehagelige' og ut fra dette burde jeg ha respektert og godtatt at Sorins rollebeskrivelse definerte ham som kun en koselig gammel mann. *Robyn* ville heller ikke legge inn en kommentar på dette valget i spillet, slik at innsikten om dette skulle bli levert til publikum. Etter hvert har eleven begynt å legge fra seg motstanden, og jeg er usikker på hva som har gjort det. Jeg kan spekulere at det henger sammen med karakterpresset – 'Gjør jeg sånn får jeg ikke *trekk*'. Per dags dato, som er i midten av april, jobber vi ennå med å forme dette uttrykket. Men uten *Robyns* opposisjon hadde oppdagelsen og samtalen om det sammensatte mennesket som Tsjechov gir et bilde av, og som også vi teatermennesker er så begeistret for å se på en scene, ikke vært like dyptgående og tilbakevendende. Temaet blir stadig tatt opp under prøvene.

Stoppmomentet kobler jeg videre også til anerkjennelsesbehovet som er temaet vi setter søkelys på i vår oppsetning. Jeg observerte at eleven hadde tatt en beslutning om dette forslaget før den ble prøvd ut, en ganske naturlig vurdering når en tenker på bekymringen som den andres blick kan forårsake, noe som i den alderen kan være ennå mer skjerpet. Forholdet

mellom å spille teater, samtidig som en ønsker å underholde og bli likt av sine egne, byr mange ganger på utfordringer. I timene har vi stoppet opp og snakket om den andres blikk, og hvordan det blikket også kan hemme og begrense oss alle. Elevene reflekterer om at det ville vært annerledes hvis de visste at det satt et familiemedlem eller en venn i parketten enn hvis det var en ukjent. *Robyn* ser seg selv utenifra og kvier seg for de reaksjonene som kan komme fra bekjente av at hen setter seg selv i slike rolleframstillinger. Eller handler det om ‘minste motstands vei’? Det er jeg usikker på. Men denne frykten og dette anerkjennelsesbehovet, som kunstner og pedagog, deler jeg med *Robyn*. Hvordan vil vi da sette oss selv på spill, ta risiko og framstille livet med sine interessante ubehageligheter? Vi kan trekke inn læreplanens formulering om teateret som kunstart hvor det å forstå menneskets mangfoldige sosiale væremåte innlemmes i de tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Mitt anliggende videre i prosessen er se på måter å inspirere til å ville fri oss fra de andres blikk og utforske nettopp i menneskets sammensatte natur.

I begynnelsen

Slik uttrykker Stanislavskij seg om Tsjekhovs visjon med *Måken*:

«Derfor er hans [Tsjekhovs] drøm om et bedre liv på jorden ikke privat og borgerlig, men tvert imot en storslått og idealistisk visjon, som kanskje aldri vil gå i oppfyllelse, som menneskeheten likevel må strebe etter å virkeliggjøre» (Helgheim, 2015, s.107).

Her ligger det etter min mening latent, det som for Stanislavskij selv var *Måkens* idé. I den handlende analysen som jeg presenterte i korthet i tidligere kapittel finner vi et essensielt begrep- *den overordnede oppgave*, som handler om skuespillets idé henvendt til vår tid, «knyttet primært til vår egen tids åndelige problemstillinger» (Malochevskaja, 2002, s.54). Som jeg også har nevnt, har jeg, i størst mulig grad, ønsket å kollektivisere «undersøkelsen med forstanden» (Malochevskaja, 2002, s.52) for på den måten å minimere separasjonen mellom analysen og felles utforskning, mellom meg og resten av ensemblet. Men både elevene og Kari ga, ved flere anledninger i løpet av prosessen, uttrykk for et behov for en visjonsformulering fra meg, en konseptuell avklaring. De trengte et bilde inn i fremtiden. Jeg forstod hvor dette behovet kom fra, men det kjentes som et press til å ta en avgjørelse om at ‘slik skal det være’ som jeg senere ikke kunne endre. Hvis dette behovet eksisterte, følte jeg at jeg måtte komme med en respons. Inspirert av de viktigste temaene som

elevene kartla i undervisningen, formulerte jeg etter hvert en skriftlig visjon, stykkets overordnede oppgave, i håp om at denne kunne fungere som en åpen dør til videre utforskning. På samme tid ønsket jeg at den skulle fortelle noe om relasjonen mellom det dramatiske verket, ensembles egenskaper / kvaliteter, og den verden vi er en del av.

Tiden for likes, tiden for omsorg / sorgfylte tid / for uoppnåelig prestasjon, tiden for å ønske seg noe annet en det nåværende. Å minne seg selv om at man er god nok, den evinnelige «dra seg selv ned, vær deg selv», eller: «du er fin som du er, du er vakker, du fortjener ditt og datt» må tatoveres, sette en påminnelse om på telefonen.

Å huske dette blir også et krav.

Er ikke det en fin ting, å ville kjempe for noe man muligens aldri kan få? Den insisterende kjærligheten, den kraften og den pågangsmot – er ikke det helt vidunderlig?

Det overskuddet!

Likevel skal vi minne oss selv om å trekke oss tilbake, om å fortelle oss selv at det ikke er vits å stresse, ikke vits å kjempe. Hvordan skal vi gjøre det da?

(beat)

Men samtidig, er det å elske så høyt den / det du muligens aldri kan få – er ikke det et galskapstrekk? Som å ville åpne den døren du ikke har nøkkelen til, men du står på. Noe absurd.

Sisyfos?

Jo, fordi det er håp som man blir dreven av, håp om at du når det, du seirer. «Drømmen i seg selv gir større nytelse enn å få den innfridd» (Thoresen, 2019). Disse kreftene – den ene som får blodet til boble av kjærlighet og ønsker, den andre som ber oss om å la være – er ikke disse tidløse?

Men er ikke vi, teatermennesker / kunstnere noen av de som krever mest av denne kjærligheten, av sitt publikum?

Lengter vi ikke sånn?

Et ensemble som vil bli sett og elsket. Som drives av denne kjærligheten for sitt publikum. Serverer dem kaffe og historier, skjebner. Har overskudd til å spille flere roller, bryte ut i sang og dans. En troupe – i Commedia dell'artes ånd setter de lys (også bokstavelig talt) på det de selv står midt opp i, på flere plan, i flere arenaer. Og de lever mens de gjør det!

Min formulering av stykkets overordnede oppgave intenderer å ta opp anerkjennelsesbehovet som, i likhet med rollene i stykket, angår mennesket i et større perspektiv (Lysaker, 2015), og så ville jeg se på om dette kunne uttrykkes med utgangspunkt i teater som kunstart og vårt ensemble. I denne visjonen indikerer jeg en dikotomi mellom lysten til å bli anerkjent og sett, samtidig som den trekker fram tendensen om selvpleie og egen omsorg som jeg observerer

stadig sterkere i min samtid. Ved å vektlegge møtet med publikum opp på det igjen, ikke bare bringer jeg inn læreplanens føringer vedrørende publikum (Utdanningsdirektoratet, 2021a) som teatrets inherente essens, men også tar sikte mot å tvinge oss selv til å rette blikket utover vårt eget jeg-et. Min visjon holder på et tvetydig uttrykk når det legger fram paradokset om å ville kjempe for noe, men samtidig ta vare på oss selv. Senere, når jeg har sett meg selv på avveie, har denne visjonen hjulpet meg med å finne tråden tilbake, eller stille meg selv nye spørsmål.

Hvem gråter? Hvem sukker? Hvem jubler?

«Trer du inn i regiklanen, betyr det at du vil leve et urolig og utsatt liv, hvor du frivillig gir avkall på en normal og fredelig tilværelse» (Malochevskaja, 2002, s.28). Malochevskaja siterer her sin egen regilærer Georgi Tovstonogov, som understrekte at man vier hele sin sjel til arbeidet og at «[...] Ikke en eneste forestilling kan bli uten smerte, lidelse og ubehageligheter» (Malochevskaja, 2002, s.28). Jeg prøver å motvirke denne vissheten ved å stadig minne meg selv om hvorfor vi lager teater, men dette ser ut til å være en tilbakevendende uro. Stoppmomentet jeg tar for meg i dette avsnittet ser på kontrasten mellom denne smertefulle tilværelsen og et oppløftende øyeblikk. I bloggen maakenvaar.com, uke 11 (Lápidus Radlow, 2022), loggførte jeg det som tydeliggjorde for meg aspekter ved det tredelte perspektivet som ikke alltid er like harmoniske. I samtale med min veileder Nina Godtlibsen oppdaget vi en tydelig splid mellom rollene mine.

Vi skulle for første gang ha en gjennomgang av de første to aktene, med to tilskuere utenom meg, veileder Nina og lystekniker og designer Merethe, og i den salen som vi skal spille forestillingen i. I tillegg ville dette være en formell underveisvurdering for elevene. Vi gjennomførte oppgaven, men synlige indikasjoner fra elevene om at de følte seg usikre lot ikke vente på seg når jeg spurte dem i etterkant om hvordan de hadde opplevd den. De hadde ikke øvd på noen av scenene på en god stund og de kjente på at de ikke eide rommet. I første akten, hvor Konstantin og Nina viser fram sitt teaterstykke (Tsjekhov, 1895/2004, s. 20-22) hadde vi avtalt at de andre skulle sitte sammen med publikum og etablere en kommunikasjon med dem i rolle, hvor det de (rollenefigurene) så på scenen skulle være temaet. Et sterkt øyeblikk oppstår når den spontane kontakten mellom dem og oss, tilskuerne, bringer oss sammen i opplevelsen. I dialogen med veileder Nina var dette momentet pekt på som essensielt, hvor selve ideen om forestillingen som en arena for møter mellom mennesker

dyrkes på en direkte og eksplisitt måte. Men dette momentet, med sin umiddelbarhet og i rhizomatisk forhold til omstendighetene rundt, kan heller ikke sees isolert fra andre faktorer. En mulig grunn til at det nettopp ble et stoppmoment er det faktum at mye annet kjentes usikkert og det som dette reelle møtet genererte berørte på en spesiell måte. Jeg loggførte dette momentet slik:

[...] I salen i dag: å oppleve et moment av nærhet. Å sitte sammen, tett, i forening. Alt det andre hang så vidt i sammen ... og ja, kunstneren gråt da. Men det skjedde noe da de satt seg der, sammen med tilskuerne, og vi, sammen, skulle se på stykket til Konstantin. Der tror jeg at forskeren, kunstneren og pedagogen feiret litt i lag [...] (Lápidus Radlow, 2022, 11 moment).

Tidligere erfaringer med teaterproduksjoner har gjort det tydelig for meg at slike dager, hvor usikkerhet og nøling brer seg ut i ensemblet, er en uunngåelig og til og med nødvendig del av den dramaturgiske praksisen og av selve læringsforløpet. At nettopp disse dagene er viktige for å kalibrere arbeidet, gå tilbake, se igjen, fortsette med erfaringen som bagasje, men også som en gave. Likevel, når jeg observerer meg selv som a/r/tograf, forstår jeg at jeg ikke helt klarer å omfavne disse dagene som konstruktive. Heller klarer jeg ikke løfte det spesielle møtet mellom rollefigurene og tilskuerne som tilstrekkelig og 'nok' for den dagen. Jeg drister meg til å trekke frem denne splittelsen mellom identitetene som begrunnelse. Tre fraværende elever, presset som en underveisvurdering legger på ensemblet, og stresset som det nye rommet og to eksterne publikummere forårsaker, er eksempler på ytre faktorer som kunne ha bidratt til at denne splittelsen ble forsterket. Når kunstneren / regissør ser aktører på scenen som ikke har spesifikke mål eller gjennomtenkte fysiske handlinger i samsvar med den dramatiske situasjonen, da kan denne identiteten bli frustrert og oppgitt. Den spør seg selv om hvilke grep som ikke fungerer, som ikke berører, som ikke kommuniserer. Om regien som har blitt gitt er presis eller om hele konseptet burde revideres. Læreren på sin side, spør seg selv om hvilke tilbakemeldinger skal det gis og hvordan trøste elevene i en slik situasjon. Hvilken didaktisk metode mislyktes? Hva burde jeg ha gjort for å unngå den følelsen av fiasko? Hva skal de lære av dette? Og hvordan forklare dem slik at de bruker denne trykkede stemningen til å lage seg veier inn mot nye kunnskaper. Læreren forventet også at elevene brukte nok tid til forberedelser og øving, slik at sceneteksten 'låg under huden' og ikke 'i hodet'. Har jeg gitt dem for liten tid til dette? Er forventningen for stor? Forskeren i meg forsøker å skape mening, prøver å analysere momentet fra et perspektiv som kan gi nye innsikter og ny empiri. For forskeren er dette momentet av stor interesse, fordi det markerer et mulig skille mellom

den relasjonelle prosessen som jeg hadde ført hittil og noe som måtte gjøres herfra. Forskeren undrer også på om denne disharmonien forsterkes av frykten for den andres blick. Der satt Nina og Merethe og jeg kan ikke slå fra meg følelsen av å bli evaluert selv. Denne konfliktfulle motsetningen mellom identitetene kan gjøre det tungt for meg personlig der og da. Kunstnerrollen gjør seg bredere og tvinge læreren og forskeren til å gå til sides for å ta kontrollen. Og hvis kunstneren tar kontrollen, vil dette da gå på bekostningen av den relasjonelle kunstdidaktikken? Vil jeg slutte å lytte til ensemblet? Igjen må jeg gå tilbake til hva som ligger i min rolle innen produksjonen og ensemblet. Hvilken av identitetene skal tre først inn når det kunstneriske står på spill? Hvis jeg tenker på at oppsetningen er en del av undervisningen, hvor elevenes læring er det viktigste oppdraget, da ser det klart at læreren skal ta det første skrittet fram. Men skal ikke læreren, slik kunstnere gjør, vise vei og å rette blikket mot oss selv som mennesker? Hvilke mekanismer trer i kraft for å forene perspektivene igjen i et harmonisk samspill? Spørsmål som disse dukker opp rundt dette stoppmomentet og er ikke tenkt besvart her og nå, men kan, slik Fels sier, gi mulighet for refleksjon omkring forståelsen av oss selv og hvordan vi engasjerer oss i vårt miljø og i relasjon med andre (Fels, 2012). Når det gjelder forskningsspørsmålet om hvordan skape uttrykk som bringes inn i en forestilling gir dette stoppmomentet en retning vedrørende kontrakten med publikum og dynamikken i rommet, hvor retningene i salen kan gi mulighet for ulike lesninger.

Avsluttende refleksjoner

Etter analysen av de utvalgte stoppmomentene og andre sammenvevde observasjoner ønsker jeg å komme med noen refleksjoner rundt arbeidet og min rolle som a/r/tograf.

Gjennomføringen av denne oppgaven har vist meg at a/r/tografi er en metodologi og metode som gir rom for å behandle den reelle kompleksiteten som eksisterer i prosessene med teaterfagene i videregående skolen.

Da *ambivalens* ble en konseptuell tilgang med utgangspunkt i det dramatiske verket, ble jeg også etter hvert observant på hvordan den enten gjorde seg gjeldende av seg selv, i min egen tilnærming til undervisningen og / eller regiarbeidet, eller om jeg brukte den aktivt som metode eller holdepunkt for å konstruere sceniske uttrykk. Den ble, som et eksempel på det første, synlig i måten jeg så og forklarte rollenes natur på (eksempel i avsnittet om rollen Sorin), og dette igjen virket inn på min måte å se meg selv i verden på og livet som utspilte seg foran mine øyne. Som eksempel på metode, slik jeg nevnte tidligere, ble ‘ambivalens’ og ‘tvetydighet’ – i tillegg til ideen ‘gjennom tidene’ – gitt som impulser / *propositions* i arbeidet med de ulike produksjonsområdene. De sammenvevde oppdagelsene jeg har gjort meg bevisst på ser ikke ut til å være konkluderende, men er refleksjoner som jeg tar med videre i min praksis som a/r/tograf. En av disse oppdagelsene fremhever ambivalens som en fordelaktig kraft fordi den fremmer forbedrede affektive, kognitive, atferdsmessige og relasjonelle resultater, både på det personlige, mellommenneskelige, gruppe- og organisatoriske nivået (Rothman et al., 2017). Blant annet fordi den motiverer til å vurdere flere perspektiver i beslutningstagningsprosesser; fordi det oppfordrer andre til å ta del av det å løse utfordringer og fordi den gjør oss mer tilpasningsdyktige (Rothman et al., 2017). En liknende tankegang, men rettet mer spesifikt til læרגjerning oppdaget jeg i april, mot slutten av prosjektet, i artikkelen *Konturer av sårbarhetens pedagogikk*, hvor pedagog Geir Stavik-Karlsen forfekter at forestillingen av «den gode læreren» må endres fra det å være entydig planmessig, reflektert, distansert og forutsigbar til å bli også det motsatte, altså, spontan, intuitiv, tørre å gå til det uvisse og evne å være nær. Stavik-Karlsen vindiserer lærere som skuespillere- / kunstnere. Som resultat av dette spranget fra det å ha full kontroll til å frisette seg selv, utvikler læreren en sårbarhet som gjør hens tilstedeværelse mer ekte i møte med elevene (Stavik-Karlsen, 2014). Men så vel som at sårbarheten gjør oss mer ekte og personlige, kaster den oss ut i usikkert terreng hvor risiko er en faktor som vi eksponeres for.

Jeg har jeg forsøkt å utfordre regissør / lærerrollen og å undersøke nye måter å forstå teaterprosesser på, samt mine egne dramaturgiske innganger til lærer / regissør / kunstnerarbeid. I dette forsøket har jeg sett på hvordan jeg kan designe undervisning som utfordrer mitt tidligere mesterlærersyn. I denne rekonfigureringen av regissør / lærerrollen, har jeg til tider vært usikker, fordi det ukjente ofte er en krevende plass å være. Ut fra et performativt forskningsparadigme er det å tørre å dvele, være ambivalent i arbeidet, å la *propositions* åpne veier hvor jeg ikke har kontrollen selv, å stille spørsmål heller enn å svare, elementer som kan diskuteres i en skolesammenheng. Disse innebærer risiko og sårbarhet som jeg – kunstner, lærer, forsker ville gå inn i, sammen med elever og kollegaer.

Spørsmål angående min kunstnerstemme og i hvilken grad den er uavhengig av den institusjonen jeg representerer, dukker også opp. Eller om de generelle forventningene som kommer fra flere hold definerer mitt uttrykk i disse rammene. Produksjonstakten, med minst en forestilling hvert år, gir aktivitet, volum og framdrift, men gjør det også utfordrende for kunstnerstemmen. Å lykkes med disse produksjonene er, av ulike grunner, noe jeg ønsker og streber for. Det impliserer min plass i kollegiet og i fagmiljøet, min ambassadørstemme for institusjonen jeg jobber for, min egen fagstolthet, skapergleden jeg forsvarer, og ikke minst elevenes opplevelse av at de har vært med på noe som fungerer og som de kan være stolte eiere av. Denne ambisjonen er ofte så stor at det ikke gir rom til å mislykkes. Det ville gå på bekostning av anerkjennelsen som jeg som lærer har behov for og som elevene får – også i form av graderte karakterer. Eller som for Konstantin i *Måken* ville vært positive anmeldelser i tidsskriftene. Denne bestrebelsen kan mange ganger være utmattende, fordi i tillegg, er prosessene ofte «nærgående, altoppslukende, sterkt relasjonelle og vanskelige å legge fra seg når man ikke ‘er på jobb’» (Østern, 2017). Også disse omstendighetene er i rhizomatisk forhold til det kunstneriske arbeidet. Når det er sagt, forsøker jeg likevel å gå inn i det rommet som risiko åpner for oss fordi det er, slik det konstateres i de a/r/tografiske tekstene jeg har nevnt tidligere i denne oppgaven, fullt av generativ spenning og nye kunnskaper.

Ideen om å se på mine elever som kunstnere, ansvarlige for produksjonen i samme grad som meg, er verdifull når jeg ønsker å invitere til en likeverdig interaksjon. Dette kan til tider variere fordi jeg merker at elevenes lyst til å medskape aktivt kan veksle med sterke ønsker om å bli mottakere av kunnskap i en mer formalestetiske (Aure, 2013) retning, hvor mange ulike faktorer spiller inn. Men er ikke det at de ønsker å bli ‘foret’ også deres interaksjon? På noen tidspunkt i forløpet har rollene og funksjonene blitt justert og omdefinert. I samtale med

min veileder Nina har vi analysert vår tilnærming til instruksjon, formidling og veiledning i innstudingsfasen. Ikke bare ligger det en inngrodd forventning hos mange elever om at vi skal 'vise hvordan', men til tider er mesterlæreridentitet en nødvendighet, og jeg leiter fortsatt etter måter å 'vise hvordan' uten å gjøre nettopp det, eller å 'under / vise' – om vi er trofaste mot den a/r/tografiske ideen om de *rommene i / mellom*.

Jeg har blitt mer oppmerksom på forhandlingene pedagogen i meg må inn i – og de faktorene som betinger disse forhandlingene. Vurderinger og karakterer, læreplaner, individuelle hensyn, som kunstneren i en annen sammenheng ikke ville måtte håndtere. Overlappingen av funksjonene er genererende, men også utfordrende. Som metode er a/r/tografi en kraftig mulighetsskapende tilnærming som har hjulpet meg til å tenke hvordan å åpne veier til det man ikke visste fantes i første omgang; å fostre den trangten til å ville gå inn i det som eksisterer allerede, med nye øyne. Der har formen som *propositions* tilbyr, gitt adgang til en likestilling, eller, kanskje bedre å si sammenstilling, om jeg tenker på det relasjonelle aspektet. I mitt tilfelle er *propositions* blitt brukt for å utvide dialogen mellom sceneteksten og ensemblet, som provokasjon for å kombinere fantasiens potensiale og den kroppsliggjorte erfaringen (Illeris et al, 2021). Kunnskapene som jeg har tilegnet meg med å designe *propositions* må sees i lys av at jeg har hatt et helt år på denne oppsetningen, hvor jeg har inkludert pauser for andre aktiviteter / undervisning. For å få rom til å bearbeide inntrykk og skape nye impulser derfra i multimodal tilnærming, har tidsfaktoren vært av stor betydning. Skolens rammer gir anledning til langvarige dramaturgiske praksiser sammen med aktørene som institusjonsteatrene, som regel, ikke har.

Jeg løfter blikket og idet jeg forsøker å se a/r/tografien på avstand, fremkommer noen spørsmål, særlig når det gjelder forskerens herredømme og suverenitet over materialet. Som jeg nevnte tidligere, analyserer jeg empirien fra mitt eget ståsted. Jeg intenderer å være transparent over de momentene i prosessen jeg velger å ta opp ut fra mitt forskningsspørsmål. Men det er jeg som setter premissene for det som skal forskes på, så en kan spørre seg om ikke forskningsresultatene lider av tilpasning og vridninger for at det skal fungere som svar på forskningsspørsmålet. Østern snakker om «forskerens makt over materialet», men også om «materialets makt over forskeren» (Østern, 2017) og en skriftliggjøring av mine svar vil også innebære tilpasning, når empirien går gjennom mitt eget filter og det er snakk om min fortolkning. Imidlertid, har jeg forsøkt å ha en refleksiv holdning (Østern, 2017) som ivaretar

etiske perspektiver og som hjelper meg til å finne nye svar i min praksis, uten at dette betyr at disse ikke kan diskuteres, også av meg selv i fremtiden.

Jeg har forsøkt å designe undervisning som virker for elevene og for meg som arena for å utvide begrepet 'teaterproduksjon', hvor læringssituasjonen kan bli sett som noe mer enn det fasisbaserte, regulerte, kategoriserte og gjenkjennbare. En prosess hvor teaterfaglig pensum, kunstnerisk praksis og scenisk erfaring fletter seg sammen i kollektivt arbeid – i en pågående invitasjon til oppdagelse av et dramatisk verk hvor jeg, i forkant, ikke hadde alle svarene. Slik vil implementeringen av a/r/tografi som metodologi og metode åpne for nye didaktiske vinklinger i arbeidet med sceniske fag, men også for større refleksivitet når det gjelder vår funksjon i kunstfaglig utdanning. Min følelse av å ha lyktes med prosjektet hittil ligger i det å ha åpnet en klassiker for 17 åringene, og for resten av ensemblet, slik at vi relaterer til tematikken. Samt å få arbeide i dybde med materialet i over lang tid, med grundig lytting til de innspillene som kommer. Men kanskje først og fremst med å formidle kjærlighet til teatret.

Nå, i slutten av april, går vi inn i fasen med gjennomganger. Den 14. mai flytter vi inn i salen der ensemblet skal opptre. Vi skal la oss omslutte av innspurten mot forestillingene, som blir et nytt stoppmoment. Når forestillingene er ferdige, skal *Måken* fortsatt lære oss nye ting. «Tsjekhov er en utømmelig kilde [...] for å bruke Stanislavskijs ord (Helgheim, 2015, s.107). Vi skal lytte godt etter.

Jeg ønsker å avslutte med en tekst jeg loggførte i kunstnerbloggen min (Lápidus Radlow, 2022, 7). Selv om den snakker ut ifra en bestemt sceneprøve som foreslo arealet utenfor skolen som en mulighet som senere ble forkastet, oppsummerer den min opplevelse av å være kunster, lærer og forsker i denne teaterproduksjonen.

Alle sømmene er synlige
—for sømmene er hjertet—
Når vi står på føttene våre
godt plantet i underlaget.

Din stemme står seg sammen
med havet
med lundrende motorbåt
med gråsliden og alle
de andre stemmene.

Du tror ikke,
men vi lever dette
sammen.

Kanskje om noen år
skal vi fremdeles huske—
frosne lepper
lukten
dansen vår...

Kildeoversikt

- Amenor Contemporary Art Gallery (2021, 7. aug. - 4. sept.). *Manifestation of presence. Solo Exhibition of MASOUD SADEDIN*. <https://amenor.art/exhibitions/manifestation-of-presence/>
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/ijar.v2i1.611>
- Beare, D. (2009) A/r/tography, Secondary Theatre Teaching, and *The Theatre of Possibilities Project*, *Youth Theatre Journal*, 23:2, 162-175, DOI: [10.1080/08929090903281444](https://doi.org/10.1080/08929090903281444)
- Belliveau, G. (2015). Research-based theatre and a/r/tography: Exploring arts-based educational research methodologies. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org*, 2.
- Caprona, Y. de. (2015). *Norsk etymologisk ordbok: Tematisk ordnet* (8. opplag). Kagge Forlag.
- Christoffersen, E. E. (2007). Teatralitet, teatralisk og teatralisering. *Peripeti -Tidsskrift for Dramaturgiske Studier*, 7. https://doi.org/http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_7_2007.pdf
- de Cosson, A. (2002). The hermeneutic dialogue: Finding patterns amid the aporia of the artist/researcher/teacher [CD-ROM]. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII(3).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press. <https://libcom.org/files/A%20Thousand%20Plateaus.pdf>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2022). *Tvetydig*. Norske Akademis Ordbok. <https://naob.no/ordbok/tvetydig>
- Eriksen, T. (2021). Teaterets pedagogiske muligheter – i regi av Bakhtins dialogforståelse. I A.-L. Thoresen & B. Norbye (Red.), *Forskning og kunnskapsutvikling i helsefaglig profesjonsutdanning* (s. 99–117). Orkana akademisk. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/23394/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gladstø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Grantham, B. (2000). *Playing commedia: A training guide to commedia techniques*. Nick Hern.

- Hans Majestet Kong Harald. (2021). *Kongen nyttårstale 2021*. Det Norske Kongehus.
<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=200479&sek=26947&scope=0>
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98–106.
<https://doi.org/10.1177/1329878x0611800113>
- Heddon, D., & Milling, J. (2016). *Devising performance: A critical history* (2. Utg.). Palgrave Macmillan.
- Helgheim, K. (2004). Måken—Kunstnereteatrets emblem. I *Fire skuespill* (s. 97–98). Solum.
- Helgheim, K. (Red.). (2015). *Realisme og teatralitet tre russiske profiler: Stanislavskij, Meyerhold, Evreinov*. Solum.
- Henriksen, A.H (2021). Meronym. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/meronym>
- Illeris, H., Knudsen, K.N., Skregelid, Lisbet. (2021). *A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighedsdidaktik i kunstfagene*. Upublisert.
- Irwin, R. L. (2008) A/r/tografi. I Given, L.M (Red.) *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*. (s. 26-28)
<http://www.yanchukvladimir.com/docs/Library/Sage%20Encyclopedia%20of%20Qualitative%20Research%20Methods-%202008.pdf>
- Irwin, R. L & Beer, Ruth & Springgay, Stephanie & Grauer, Kit & Xiong, Gu & Bickel, Barbara. (2008). The rhizomatic relations of a/r/tography. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography*. Sense Publishers. 205-218.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography* Sense Publishers.s. xix–xxxiii.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (1.). Hans Reitzel.
- Tippett, K. (programleder) (2021, 8. april) Bryan Doerries. You are not alone across time. [Podcast episode] *On Being*. The On Being Project. <https://onbeing.org/programs/bryan-doerries-you-are-not-alone-across-time/#transcript>
- Tippett, K. (programleder) (2022, 7. april) Eugene Peterson. Answering God. [Podcast episode] *On Being*. The On Being Project. <https://onbeing.org/programs/eugene-peterson-answering-god/>

- Kruken, Kristine: *-grafi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 27. november 2021 fra <https://snl.no/-grafi>
- Lápidus Radlow, L. (2022). *Maakenvaar*. <https://maakenvaar.com>
- Law, A. H., & Gordon, M. (1996). *Meyerhold, Eisenstein and biomechanics: Actor training in revolutionary Russia*. McFarland.
- LeBlanc, N. & Irwin, R. L. (2019). A/r/tography. I Noblit, G. (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Lecoq, J., Carasso, J.-G., Lallias, J.-C. (2009). *The moving body: Teaching creative theatre* (2. Utg.). Methuen Drama.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. (s. 153-170). Gyldendal akademisk.
- Malochevskaja, I. (2003). *Regiskolen*. Tell.
- Mæstad, I.T., Angell-Olsen, M. L., Braut, G. S., Tollisen Ellingsen, I., Furre Haaland, V., Molland, B., Mujezinovic, A., Catrine Utne, P., & Björk Thorsteinsdottir, L. (2021). *Unge i Stavanger under pandemien: Første delrapport fra kommunens utenforskapkommisjon*. Stavanger Kommune. https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/politikk/stavanger-kommune-2131-ung-utenforskap_web-rapport_a4.pdf
- Norsk rikskringkasting AS. (2022, 27. februar). Russisk teatersjef går i protest. <https://www.nrk.no/kultur/russisk-teatersjef-gar-av-i-protest-1.15871825>
- Nøkleby H., Berg R.C., Muller A.E., Ames H.M.R. (2021) *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2021/konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse-rapport-2021.pdf>
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre, a practical and theoretical handbook*. Routledge.
- Odin, L. (2015, juli 20). Axel Honneth. *Salongen Nettidsskriftet for Filosofi og Ideéhistorie*. <https://www.salongen.no/axel-honneth/>
- Pavlov, P. (1898). *Anton Chekhov reads The Seagull* [Fotografi]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anton_Chekhov_reads_The_Seagull.jpg
- Rothman, N.B., Pratt, M.G., Rees, L. & Vogus, T.J. (2017). Understanding the Dual Nature of Ambivalence: Why and When Ambivalence Leads to Good and Bad Outcomes, *Academy of Management Annals*. 11, 33-72. DOI: [10.5465/annals.2014.0066](https://doi.org/10.5465/annals.2014.0066)
- Rudlin, J. (1994). *Commedia dell'arte: An actor's handbook*. Routledge.

- Skorgen, T. (2006). Hans- Georg Gadamer. Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Lægred & T. Skorgen, *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus. s. 219-244.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912
<https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Carl Leggo, & Gouzouasis, P. (Red.). (2008). *Being with a/r/tography* (Nachdr.). Sense Publishers.
- Stanislavski, C. (1917). *An actor prepares* (E. Reynolds Hapgood, overs.). Eyre Methuen.
<https://ia600800.us.archive.org/25/items/2015.126189.AnActorPrepares/2015.126189.An-Actor-Prepares.pdf>
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Thoresen, B. (2019, 8. juli). Hekta på oppmerksomhet. *Psykisk helse*.
<https://psykiskhelse.no/bladet/2019/hjernen-0319>
- Truman, S. E., & Springgay, S. (2016). Propositions for walking research. I P. Burnard, E. Mackinley, & K. Powell (Red.), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research* (s. 259–267). Routledge.
- Tsjekhov, A. P. (2004). Måken. I *Fire skuespill* (K. Helgheim, Overs.). Solum. (Opprinnelig utgitt i 1895)
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Læreplan i Teaterproduksjon (DRA02-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/dra02-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Læreplan i Teater og Bevegelse 1 (DRA01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/dra01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). Læreplan i Teaterproduksjon Fordypning (DRA05-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/dra05-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). Læreplan i Teater i Perspektiv (DRA03-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/dra03-02>

- Winters, K., Belliveau, G., & Sherritt-Fleming, L. (2009). Shifting identities, literacy, and A/r/tography: Exploring an educational theatre company. *Language & Literacy, 11*(1) <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/9742>
- Økland, I.E.J. (2017, 14. aug.) Det må være en forstyrret person som ikke er glad i måker. *Vestnytt*. <https://www.vestnytt.no/nyheter/i/PV7XX/det-maa-vaere-en-forstyrret-person-som-ikke-er-glad-i-maaker>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Øyen, J. E. & Ulrichsen, G. O. (2021). Dissonans i det modernistiske doxa – et a/r/tografisk blick på et samarbeid mellom en kulturskolelærer og to grunnskolelærere. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 8, s. 205–234). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch8>
- Øyen, T. (2001). *Grunnutdanning for skuespillere*. Tell forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1-

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

225075

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Arbeidstitel: Måken vår. En oppsetning med videregående skoleelever.

Prosjektbeskrivelse

Prosjektet tar utgangspunkt i Anton Tsjekhovs dramatiske verk Måken. Gjennom en formidling underveis av teaterfaglig materiale, samt eksperimentering med teksten, skal det utarbeides en forestilling. Video og tekstlogg skal være et hjelpemiddel for å samle inn prosessuell data som kan brukes som materiale i forestillingen.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

I undervisningen mot oppsetningen av teaterstykket dokumenterer jeg praktiske oppgaver som elevene og/eller jeg løser sammen. Dette gjør jeg for å synliggjøre hvordan undervisningen virker og for å samle materiale som kan være med i sluttresultatet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lydia Lapidus Radlow, lilapidus@gmail.com, tlf: 97543769

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for kunsthøgskolen / Institutt for visuelle og sceniske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Nødtvedt Knudsen , kristian.n.knudsen@uia.no, tlf: +4798654754

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever ved dramalinjen ved Stavanger Katedralskole (vg2)

Rekruttering eller trekking av utvalget

Elevene konstituerer en klasse som jeg er faglærer for.

Alder

16 - 17

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Deltakende observasjon**

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Ja

Beskriv tredjepersoner

Min kollega og samarbeidspartner i dette prosjektet vil bli nevnt i oppgaven.

Typer opplysninger om tredjepersoner

- Navn (også ved signatur/samtykke)

Hvilke utvalg avgir opplysninger om tredjepersoner?

Samtykker tredjepersoner til behandlingen av opplysningene?

Ja

Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av opplysningene?

Ja

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Den enkelte kan sende meg en melding på itslearning, den elektroniske plattformen som skolen bruker.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ved å ta kontakt med meg vil de få innsyn i all dokumentasjonen og også be om å få slette de der de selv framstår.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Jeg bruker bloggformat i Wordpress

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

30.11.2021 - 20.07.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Ja, data med personopplysninger oppbevares til: 20.07.2022

Til hvilket formål skal opplysningene oppbevares?

Forskning

Hvor oppbevares opplysningene?

Internt ved behandlingsansvarlig institusjon

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Jeg filmer ikke i undervisningen de elevene som ikke samtykker informasjonsskrivet.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

225075

Prosjektittel

Arbeidstitel: Måken vår. En oppsetning med videregående skoleelever.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for kunsthøgskolen / Institutt for visuelle og sceniske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Nødtvedt Knudsen, kristian.n.knudsen@uia.no, tlf: +4798654754

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lydia Lapidus Radlow, lilapidus@gmail.com, tlf: 97543769

Prosjektperiode

30.11.2021 - 20.07.2022

Vurdering (1)

15.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningens krav. Gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegget 15.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle allminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.07.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema delt ut til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Måken vår. En oppsetning med dramaelever i videregående skole"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske forholdet mellom lærer-, kunstner- og forskerrollen mot en teateroppsetning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å sette opp *Måken*, av Anton Tsjekhov med en elevgruppe vi underviser i ulike fag på videregående skolen. Det blir 2 forestillinger med datoer: 18. og 19. mai, 2021.

I prosessen mot oppsetningen vil jeg utforske forholdet lærer/kunstner/forsker og analysere i hvilken grad kunstnerisk uttrykk skapes i undervisning og hvordan dette tas inn i forestillingen.

Dette er et masterprosjekt i Kunstfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt med utgangspunkt i at du deltar som medlærer /ansvarlig i programfag drama hvor oppsetningen skal utvikles som en del av fagene.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å synliggjøre for meg selv hvordan kunstnerisk materiale skapes underveis i undervisningen vil jeg loggføre og senere reflektere rundt opplegget. Jeg vil gjerne ta bilder og videoer som kan dokumentere og belyse viktige funn som vil, optimalt sett, manifestere seg i forestillingen.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, noterer utsagn, refleksjoner fra timene som kan være viktige i den kunstneriske prosessen.
- I notater/logg vil ditt navn og etternavn komme fram som medskapende aktør.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette gjør du ved å sende en e-post der du skriver at du vil trekke deg.

Dette betyr at det ikke vil påvirke ditt forhold til teateroppsetningen, du kan fortsatt være medskapende i prosessen, men bilder, video- og lydopptak av deg vil bli slettet, samt ditt navn vil anonymiseres i dokumentasjon og i masteroppgaveteksten.

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.

- *De som vil ha tilgang til navnet og etternavnet ditt med dette masterprosjekt er veilederne Kristian Nødtvedt Knudsen, Marianne Nødtvedt Knudsen, Nina Helen Godtlibsen og masteroppgavens tildelt(e) sensor(er). Andre masterstudenter i 2.året ved Kunstfag vil kunne se utvalgte bilder som jeg personlig viser fram i veiledningsamlinger.*
- *All dokumentasjon er unntatt offentlighet. Kun utvalgte med link og kode vil få tilgang til dokumentasjon.*
- *Jeg vil bruke blogformat i Wordpress for å loggføre og dokumentere prosessen.*

Ved samtykke vil jeg bruke navnet og etternavnet ditt i den skriftlige delen av oppgaven. Jeg vil ta kontakt med deg før innlevering slik at du er med på å avgjøre til slutt om du fortsatt ønsker at ditt navn og etternavn forekommer i oppgaveteksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20. juni 2022. Ditt navn vil fortsatt være med i den skriftlige delen av masteroppgaven dersom du ikke har sagt i fra om det motsatte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Lydia Lápidus Radlow ved Stavanger Katedralskole, Bjergsted. Tlf +47 97543769.
- Fakultet for Kunstfag ved Universitet i Agder. Studieprogramleder: Kristian Nødtvedt Knudsen
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, e-post: johanne.lavold@uia.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Nødtvedt Knudsen
Prosjektansvarlig

Lydia Lápidus Radlow
Student (Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Måken vår. En oppsetning med dramaelever i videregående skole* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i bilder og videoopptak i undervisningen
- å delta i lydopptak i undervisningen
- at bilder av meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes i den skriftlige delen av masteroppgaven

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)