

A/r/tografi som performativ pedagogikk i teaterproduksjon

Ellen Foyn Bruun¹ & Lene Helland Rønningen²
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan a/r/tografi kan anvendes som performativ pedagogikk i teaterproduksjon. Med Rita Irwins syn på a/r/tografi som dynamisk læringsform ser vi på hvordan bachelorstudenter i drama/teater kan gå inn i rollen som a/r/tografer. Empirien for undersøkelsen er fra et undervisningsforløp der studentgrupper stod i egenskapte teaterproduksjonsprosesser. Forestillingene ble skapt i samarbeid med ungdom, og rollen som dramapedagog var sentral for den kunstneriske prosessen. I analysen fant vi tre sentrale innsikter for bruken av a/r/tografi som pedagogisk verktøy: (1) betydningen av å ivareta egen kunstnerisk vilje som lydhør pedagog, (2) betydningen av å modellere erfaringskunnskap som pedagogisk strategi og (3) nytten av den a/r/tografiske forskerposisjonen. I alt ser vi at oppmerksomheten på sammenvevingen av de tre rollene som kunstner-forsker-pedagog la til rette for dypere læring og forståelse hos studentene for teaterproduksjonsprosessen og referansegruppens livsverden.

¹ Ellen.bruun@ntnu.no

² Lene.ronningen@ntnu.no

© 2024 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The article is peer reviewed.

Nøkkelord: Ungdomsteater, teaterproduksjon, a/r/tografi, performativ pedagogikk, performativ forskning, referansegruppe, egenskap teater, devising.

Innledning

I denne artikkelen undersøker vi hvordan a/r/tografi kan være en måte å undervise og lære på i drama- og teaterfag. For Irwin (2013) representerer a/r/tografi et lærings syn som handler om å bli oppmerksom på hvordan man kan lære seg å lære, mens man selv underviser. Læring og undervisning forstås som performative prosesser i dynamisk samspill med hverandre. Som kunstpedagoger og forskere i høyere utdanning, anser vi to artikkelforfatterne at a/r/tografi er en relevant ramme både som didaktisk verktøy for å designe undervisning og som forskningsdesign. Den kunstpedagogiske praksisen vi undersøker tar utgangspunkt i et emne der bachelorstudenter i drama/teater arbeidet kollektivt med å produsere en teaterforestilling i samarbeid med ungdom. Vårt mål som fagansvarlige var at studentene skulle lære om a/r/tografi og samtidig utvikle deres egen kompetanse som a/r/tografer i arbeidet med ungdommene. I artikkelen spør vi: *Hvordan kan a/r/tografi anvendes som performativ pedagogikk i teaterproduksjon?*

Først presenterer vi det teoretiske rammeverket med vår forståelse av a/r/tografi som performativ pedagogikk, og hvordan et slikt prosessuelt syn på kunnskap og læring er relevant i vår kontekst. Videre ser vi på begrepene egenskap teater og *devising*, og redegjør for emnets didaktiske design og sentrale læringsformer. I metodeavsnittet viser vi til hvordan vi har kombinert a/r/tografi med kvalitativ metode for å løfte frem flere perspektiver enn våre egne. Her legger vi vekt på etiske vurderinger og hvordan vi samarbeidet med hverandre og studentene underveis og i etterkant av undervisningsperioden. På grunnlag av analysen presenteres tre innsikter: (1) betydningen av å ivareta egen kunstnerisk vilje som lydhør pedagog, (2) betydningen av å modellere erfaringskunnskap som praktisk-pedagogisk strategi og (3) nytten av den a/r/tografiske forskerposisjonen. Til slutt ser vi på relevansen av innsiktene for videre implementering av a/r/tografi som performativ kunstpedagogisk metode.

A/r/tografi som performativ pedagogikk

A/r/tografi er en tilnærming for å frembringe ny kunnskap gjennom utforskning i mellomrommene mellom kunst, forskning og utdanning (Irwin, 2013). I a/r/tografi

forstås de tre rollene som kunstner, forsker og pedagog ikke som motsetninger med ulike interesser og mål, men som perspektiver som gjensidig styrker hverandre. Det legges vekt på helhet og samspill, undring og prosess, slik vi kan gjenkjenne som estiske læreprosesser i kunstpedagogisk fagtradisjon (Braanaas, 2008; Austring & Sørensen, 2019; Rasmussen & Gjærum, 2012). Med a/r/tografi som ramme forstås ikke kunnskap som noe som *er*, men noe som skapes performativt, i en stadig prosess, på linje med nyere allmennpedagogisk tenkning (Karlsen & Bjørnstad, 2019). Det å lære anses som en aktiv undersøkelse, der man kontinuerlig tolker det som skjer og engasjerer seg i selve utforskningen. Et performativt læringssyn innebærer en utforskende og kreativ holdning til det å skape ny kunnskap der den ennå ikke finnes, men springer direkte ut av praksis. Dahl (2019, s. 12) peker på at «[l]earning is seen as a performative inquiry». Et slikt aktivt og utforskende læringssyn betyr at rollen som pedagog/underviser også vil være i stadig prosess, i det læring og undervisning ikke anses som atskilte prosesser (Irwin, 2013, Irwin mfl., 2018, s. 37).

Vi forstår a/r/tografi i tråd med synet på kunstnerisk erfaring og fordypelse som en egen form for erfaringskunnskap (Dewey, 2005), og som kan vise til en særlig forskningstradisjon med kunstpraksisen som omdreiningsakse (Haseman, 2014; Leavy, 2009; Nelson, 2013; Gjærum & Rasmussen, 2012). I det performative forskningsparadigmet (Haseman, 2006; 2014) er ikke praksisutøvelsen begrenset til det vi forsker *på*, men er også det vi forsker *med* og *i*. Det er en konstant vekselvirkning mellom det vi gjør i praksis og hvordan vi reflekterer i og over praksis, for så å vurdere hva vi gjør videre, i tråd med refleksiv praksis (Dawson & Kelin, 2014). Med et performativt kunnskaps- og læringssyn lages ikke tydelige grenseoppganger mellom å bli/være og å vite/kunne, derav begrepet *kunnskaping* (Dahl mfl., 2019, s. 30). Læringssituasjon foregår «i en flyt mellom å tenke, føle, kjenne og samhandle med både mennesker, materialer, rom og eksisterende ideer eller diskurser» (Dahl mfl., 2019, s. 31). Slik har vi evnen til konstant å lære om oss selv og/i verden i samsvar med et hermeneutisk danningssyn (Willbergh, 2019). Også i a/r/tografi forstås hermeneutikk dynamisk og performativt. Den fortolkende forskerposisjonen kan ses som interaksjonen mellom de ulike formene for refleksjon i og med kunstprosessene. Irwin (2018, s. 37) viser til at «[a]rt practice demonstrates that we cannot stand outside of practice and apply it. Indeed, it is an emerging practice, a living practice».

Devising – egenskapt teater som produksjonestetisk inngang til teaterproduksjon for ungdom

Inngangen til undervisningen var produksjonestetisk, i det studentene selv skulle lage en teaterforestilling og eksamen var praktisk. Teaterproduksjonsprosessen foregikk som en skapende og lærende prosess med kontinuerlig refleksjon på innsiden av kunstprosessen, slik Irwin (2018, s. 37) poengterer. Denne posisjonen står i motsetning til den resepsjonsanalytiske som forholder seg distansert til det ferdige produktet (Aune & Haagensen, 2018, s. 10).

Den faglige inngangen var devising som metode. Begrepet devising står i motsetning til manusbaserte oppsetninger og betegner forestillinger der utøverne selv skaper produktet i fellesskap (Heddon & Milling, 2006; Oddey, 1994). På norsk er det også blitt vanlig å bruke begrepet egenskapt teater, introdusert av Haagensen (Aune & Haagensen, 2018; Haagensen, 2018a; Rønningen, 2021). Vi bruker begge begrepene i denne artikkelen. Ettersom vi forstår devising som mer aktivt og knyttet til selve skapelsesprosessen, brukes det begrepet når vi skriver om selve prosessen. I egenskapte teaterproduksjoner for barn og unge arbeider mange kunstnere tett med en referansegruppe, der målgruppens innspill blir en del av den kreative prosessen (Leahey, 2016; Rønningen, 2021). Å sette seg inn i en målgruppes livsverden, anses som en forutsetning for å kunne kommunisere godt med dem. Det innebærer en deltagerorientert tilnærming der kunstnere og referansegruppe møtes til felles utforskning på gulvet om mulige temaer, scenisk formspråk og narrativ (Rønningen, 2021). I en slik teaterproduksjonsprosess vil det foregå en kontinuerlig frem-og-tilbake bevegelse der det dramapedagogiske arbeidet bringer bud til den kunstneriske prosessen og motsatt. Med a/r/tografisk ramme betyr dette at rollene som dramapedagog (teacher) og kunstner (artist) settes i spill og virker i samspill med forsker-rollen (researcher). De pedagogiske refleksjonene blir viktige for de kunstneriske valgene, og disse igjen for videre kunstpedagogiske strategier i møte med referansegruppen. Ved å fremheve forskerposisjonen inspireres man til ikke å ta noe for gitt, slik Irwin (2013, s. 25) viser til, i det hun understreker at når «teachers view their work as research, it becomes more difficult to take the dynamics of the classroom life for granted».

Vår undersøkelse har søkelys på a/r/tografi som performativ pedagogikk, det vil si på studentenes erfaringer med hvordan de tre rollene kunstner (artist), pedagog

(teacher) og forsker (researcher) ble sammenflettet i teaterproduksjonsprosessen. Intensjonen er å bidra til ny kunnskap om hvordan kunstnerisk erfaringskunnskap *skapes* underveis i egenskapert teater, når den skapende prosessen inkluderer samarbeid med en målgruppe gjennom hele produksjonsprosessen. Andre forskere har sett på dilemmaer knyttet til barn og unges deltagelse og medvirkning i kunstproduksjon, der samspillet i løpet av en forestilling er søkelys (Böhnisch, 2010; Hovik & Nagel, 2017). Det er også gjort noe forskning på samspillet mellom målgruppe og kunstnere underveis i prosessen med å skape forestillingen (Haagensen, 2014; 2018 b: Rønningen, 2021). Det er ikke uvanlig at barn og unge får innflytelse på både tema, form og narrativ, men det kan være utfordringer knyttet til hvordan man tilrettelegger for at referansegruppen får delt av deres livsverden og engasjerer seg i den kreative prosessen (Rønningen, 2021). Når man lykkes, sikres de unges medskapning og eierskap i forestillingen, og de opplever at deres bud blir innlemmet aktivt som en del av forestillingen (Leahey, 2016).

A/r/tografisk undervisningsdesign

Prosjektteater for et ungt publikum er et ti ukers fordypningsemne i en bachelorgrad i drama og teater. Det semestret vi var fagansvarlige fulgte 20 studenter emnet. I emnedesignet fremhevet vi det likestilte samspillet mellom rollene som kunstner, forsker og pedagog med a/r/tografi som ramme. I de første to ukene la vi vekt på kunnskapsformidling og trening av ferdigheter. Studentene fikk relevante forelesninger og øvelser om ungdomsteater, devising og a/r/tografisk tilnærming. Undervisningen var lagt opp med veksling mellom input i form av workshops og studentenes eget praktiske arbeid. De fikk mulighet til å utvikle egne ideer i workshoper ledet av oss undervisere, for eksempel i lyd- og lysarbeid, dramaturgiske strategier og fysiske teaterteknikker. I flere av disse workshopene fikk studentene erfaring med hvordan dramapedagogisk praksis kan frembringe materiale og kunstneriske delprodukter, og hvordan disse kunne brukes til nye kreative utprøvinger. Studentenes erfaringslæring var fokus med løpende analyse og refleksjon parallelt, brakt inn fra starten av for å trene det a/r/tografiske forskerblikket.

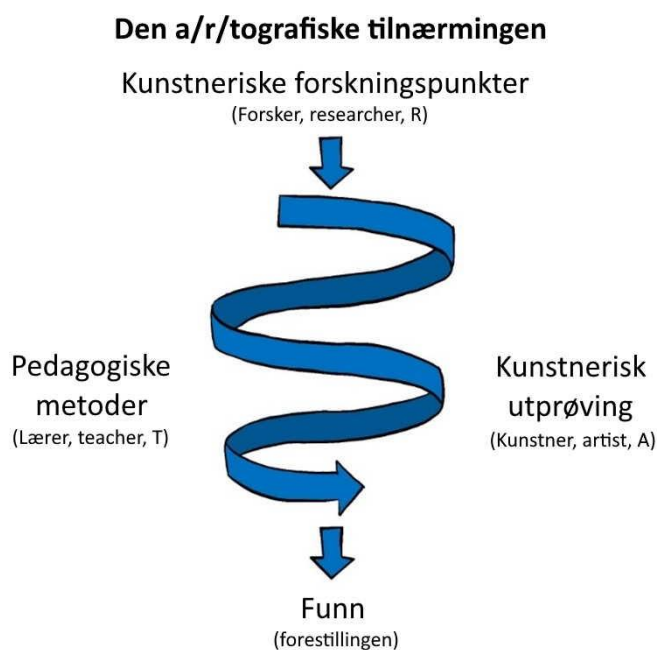
Etter et par uker ble studentene delt i tre grupper på seks til åtte personer, og selve produksjonsperioden gikk i gang. Som startimpuls fikk hver gruppe to bilder av

kunstneren Jee Young Lee³, samtidig som de ble tildelt en referansegruppe av ungdom. I løpet av den åtte uker lange produksjonsprosessen var det ulike former for undervisning parallelt med studentenes egenarbeid, samt veiledning fra oss og visningsseminarer med oppfølging. I tillegg skulle studentene utvikle en refleksjonsprosess der de skriftlig undersøkte en sentral problemstilling med utgangspunkt i deres egen kollektive prosess. Studentene arbeidet store deler av tiden på egenhånd som teaterensemble. En betydelig del av prosessen handlet om å utvikle materiale sammen med referansegruppen. Dette betydde at studentene planla dramapedagogiske workshops ukentlig, for å hente ut materiale de kunne arbeide videre med kunstnerisk. Dette innbar for eksempel at de ga ungdommene kreative skriveøvelser, for å hente ut relevante tekster. De kunne presentere en fiktiv karakter for så å la ungdommene dikte videre på denne personen, eller de kunne skape scenografisk materiale i form av egne workshops sammen med referansegruppen. Gjennom dette arbeidet fikk de tak på både aktuelle tema og relevante sceniske uttrykksformer for ungdommene.

Parallelt med at studentene hadde ukentlige møter med referansegruppene, organiserte vi jevnlig felles visningsseminarer knyttet opp mot de ulike fasene i devisingprosessen (Haagensen, 2018a). I den tidlige fasen formidlet studentene konkrete skisser og ideer til det sceniske universet, for senere å legge frem og begrunne det kunstneriske konseptet for forestillingen deres. Nærmere eksamen ble realiseringen med kunstneriske valg og virkemidler tydeligere. Respons og tilbakemeldinger fra oss undervisere og medstudenter inngikk her som del av hver gruppes løpende refleksjoner og skapende prosess. Gjennom varierte undervisningsformer ønsket vi å inspirere studentene til selv å være åpne og nysgjerrige på det som oppstod underveis. Materialet fra møtene med ungdommene inngikk i løpende dialog med studentenes egne kunstneriske ideer og utprøvinger. Med denne frem-og-tilbake bevegelsen mellom resultatene fra det dramapedagogiske arbeidet og studentenes egen prosess ble forestillingen til som en unik kunnskapsdanning og «svar» på de samskapende undersøkelsene, illustrert

³ Bildene vi brukte var «The little match girl» (2008) og «Treasure hunt» (2010), se; <https://echofinearts.com/artists/25/works/29/>
<https://echofinearts.com/artists/25-jeeyoung-lee/works/32-jeeyoung-lee-treasure-hunt-2010/>

med Figur 1. Vi la vekt på at frem-og-tilbake bevegelsen mellom innhenting av materiale i det dramapedagogiske arbeidet (pedagogrollen) og den løpende kunstneriske utprøvingen (kunstnerrollen) skulle forstås som kjernen for den kunstneriske forskningsprosessen (forskerrollen). For å stimulere det a/r/tografiske forskerblikket, oppfordret vi studentene til å vurdere den helhetlige prosessen løpende med øye for interaksjonen mellom de tre perspektivene. Intensjonen med alle læringsformene var at studentene skulle få erfaring med, hvordan den a/r/tografiske tilnærmingen kunne støtte den egenskapeteaterproduksjonsprosessen deres, og bidra til forståelse for referansegruppens livsverden.



Figur 1: Det a/r/tografiske emnedesignet la vekt på undersøkelsespunktene mellom pedagogiske metoder og kunstnerisk utprøving. Som performativ kunnskaping ble materialet utviklet som kunstneriske forskningsfunn i form av forestillingen.

I en slik kunstprosess foregår det en hermeneutisk loop med kontinuerlige tolkninger og nyfortolkninger, mellom ungdommene og studentene som kan føre til gjensidig kunnskapsvekst. Med a/r/tografi som ramme kan kunstprosessen forstås som

forskning fordi det handler om noe mer enn å bekrefte en gruppes eller hverandres holdninger. Det er det gjensidige samspillet og de skapende kunstmøtene med stadige nyfortolkninger av levd erfaring mellom studenter og referansegruppe, som driver prosessen fremover. Ungdommenes stemmer blir viktig i utviklingen av både tematisk innhold og uttrykk. Når forestillingen spilles på referansegruppens skole eller institusjon med dem selv som en del av publikum, gis en ny mulighet for en unik felles *kunnskapende* erfaring. Ved å komme tilbake til referansegruppens miljø og vise forestillingen i deres kontekst, er hensikten å gi noe tilbake. Den egeskapte eksamensforestillingen representerer studentenes forståelse og kunstneriske omdanning av erfaringene de har gjort sammen med ungdommene, til et unikt scenisk univers. Denne type fortolkningsprosess kan knyttes til Giddens (1987) begrep dobbelt hermeneutikk som viser til, hvordan forskerens tolkninger alltid er basert på de sosiale aktørenes tolkninger (Giddens, 1987, s. 65–69). Den performative *kunnskapingen* trer frem i den gjensidige frem-og-tilbake bevegelsen skapt i dialogen mellom ungdommene (som forskningsdeltagere) og studentene (som forskere). Når resultatet i form av teaterforestillingen formidles (tilbake) til referansegruppens miljø, kan den nye kunnskapen få plass i samfunnslivet på nye måter, i det det kan bidra med nye perspektiver på ungdommenes livsverden, både for dem selv og andre. Slik blir den dobbelte hermeneutikken en måte der kunnskap som utvikles i forskning, vender tilbake til deltagerne (Gilje, 2019, s. 223). Målet er å formidle resultatet tilbake som kunstnerisk bearbeiding av referansegruppens tanker og livsverdener gjennom scenisk formgiving (Rønningen, 2021).

A/r/tografisk forskningsdesign

Vår posisjon i det performative forskningsparadigme betyr at vi forstår kunstnerisk praksis som selve *måten* forskningen foregår på (Haseman, 2006, s. 3). Den a/r/tografiske rammen gir et begrepsapparat som ivaretar en likestilt og holistisk forståelse av kunstnerisk, pedagogisk og forskningsbasert praksis. I bunn ligger en prosessuell forståelse av både læring og undervisning som innebærer kontinuerlig refleksivitet og vurdering i og over egen undervisning (Dawson & Kelin, 2014). Dette betyr at de kunstdidaktiske overveielserne og valgene også forstås som kunstnerisk praksisforskning (Nelson, 2013). I en slik form for praksisforskning vil ideer og strukturer bevege seg dynamisk i samspill og skape nye forståelser som ofte ikke kan forutsees (Irwin, 2013). Man kan ikke vite hva resultatet blir, eller hvordan det blir til, og det er heller ikke ønskelig. Som forskere på og fra innsiden av vår egen

undervisning, tilstrebet vi gjennom hele perioden å ivareta en undersøkende og refleksiv tilnærming. Vi forstår våre individuelle og felles observasjoner, refleksjoner og løpende samtaler som sentral del av empirien.

I tillegg har vi intervjuet ti av studentene fordelt på to fokusgruppeintervjuer. Vi gjennomførte de semistrukturerte intervjuene sammen kort tid etter eksamen. Først spurte vi hva studentene tenkte om rollene kunstner og pedagog på grunnlag av erfaringene fra emnet. Deretter ville vi høre om deres synspunkter knyttet til hvilke kompetanser de anså som nødvendige for å kunne lede og gjennomføre en slik devised teaterproduksjonsprosess med ungdom som referansegruppe. Til sist ønsket vi å høre om hvordan de forstod forskerrollen i en slik prosess. Vi valgte en eksplorativ tilnærming for å få fram ulike nyanser og detaljer rundt erfaringene deres (Brekke & Willbergh, 2017). Intensjonen med eksplorativ intervjuemetode er å ha en undersøkende holdning for å få frem konkrete fortellinger fra praksis (Kvale mfl., 2009). Fokusgruppeintervjuer anses som særlig egnet for eksplorative studier, da den kollektive dialogen kan få frem spontane ordvekslinger om felles erfaringer (Kvale mfl., 2009). Underveis i begge intervjuene la vi derfor inn tid for utdypende spørsmål rundt det studentene fortalte oss om deres levde erfaringer og synspunkter rundt disse (Van Manen, 2016).

Forskningsetiske vurderinger

Som a/r/tografer var vi selv en del av det vi har forsket på, som etnografer på egen praksis (Leavy mfl., 2014). Å forske på egen praksis innebærer en mulighet for å overse egen blindsoner. Derfor var det viktig for oss, ikke bare å tilrettelegge for løpende analyse og refleksjon sammen med studentene og hverandre underveis, men også å gjøre intervjuene i etterkant. Selv om vi var oppmerksomme på vår egen posisjon som undervisere, og bestrebet oss på å skape et læringsrom der studentenes og våre meninger var jevnbyrdige, ser vi at dette også innebærer utfordringer knyttet til den asymmetriske relasjonen mellom oss og studentene, som var gitt av konteksten i høyere utdanning. En intensjon med fokusgruppeintervjuene var å løfte frem studentenes erfaringer, også for at deres observasjoner og refleksjoner skulle bli mer likestilt med våre erfaringer i forskningsmaterialet⁴. Vi ser

⁴ De direkte sitatene er fra fokusgruppeintervjuene uten av vi spesifiserer den enkelte student.

dette som en form for triangulering (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 179), i det empirien for studien utover å bestå av våre og (våre forståelser av) studentenes erfaringer gjennom praksis, inkluderer fokusgruppeintervjuene i etterkant.

Den kvalitative delen av studien ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (nå SIKT) før intervjuene ble gjennomført. Vi ga tydelig informasjon og understreket at studentene når som helst kunne trekke seg. Eksamen var overstått, men det var likevel viktig å formidle at det ikke ville ha konsekvenser for dem som studenter, dersom de ville trekke seg på noe tidspunkt. Dersom bilder fra forestillingene skulle brukes der studentene kunne gjenkjennes, ønsket samtlige at opplysningene om dem også skulle publiseres. Vi gjorde det klart at de gjerne måtte være kritiske og ærlige rundt det som hadde vært utfordrende. I intervjusituasjonen bestrebet vi oss på å lytte aktive til det de fortalte. Vi ga uttrykk for takknemlighet for at studentene stilte opp og bidro til vår forskning.

Analyseprosessen

Forskning på egen praksis kan forstås som en begrensning, men også som en styrke, slik Sørensen og Boysen (2021) argumenterer for. I analyseprosessen kan kompetansen som faglig ekspert være vesentlig for å kunne tolke kompleksiteten i det som foregår i de kunstdidaktiske prosessene, på en kvalifisert måte (Sørensen & Boysen, 2021). A/r/tografisk tilnærming representerer en anerkjennelse av kunstnerisk-pedagogisk praksis som forskning og har likhetstrekk med andre performative, praksis-baserte tilnærminger, for eksempel refleksiv kunstner-lærer (Dawson & Kellin, 2014), kunstbasert forskning (Leavy, 2009), kunstpraksis som forskning (Barrett & Bolt, 2007; Nelson, 2013). Analyseprosessen vår har derfor som forventet i denne typen forskning både foregått løpende underveis i prosessen, i tråd med refleksiv praksis (Dawson & Kellin, 2014), og i etterkant, da det hele var kommet på avstand og etter intervjuene med studentene. Intervjuene har vi analysert med trinnvis tematisk analysemetode (Eggebo, 2020), der vi begge har arbeidet analytisk både hver for oss og sammen, for å sikre mest mulige perspektiver. I neste avsnitt presenterer vi funnene fra analyseprosessen.

Tre relevante innsikter

Gjennom analyseprosessen kom det frem noen gjennomgående temaer fra studentenes erfaringer med den a/r/tografiske tilnærmingen. Vi presenterer våre

analytiske betraktninger som tre innsikter og drøfter disse fortløpende opp imot teorien. Til sammen svarer analysen og diskusjonen på hva vi anser som særlig relevant for problemstillingen vår om a/r/tografi som performativ pedagogikk.

Innsikt 1: Å ivareta egen kunstnerisk vilje som lydhør pedagog

På bakgrunn av analysen ser vi at studentene fikk et mer nyansert syn på rollene som kunstner og pedagog, og især på hvordan det gjensidige og likestilte samspillet mellom dem løftes frem med den a/r/tografiske rammesettingen. Dette ga seg især utslag i en endret forståelse av hva rollen som dramapedagog kunne innebære for tilretteleggingen av (workshop)praksis med henblikk på å inspirere ungdommene til å by på seg selv og være kreative i samspillet med studentgruppen. De ble overrasket av hvor mye de selv oppdaget, når de hadde pedagogisk ansvar, i tråd med Irwins (2013) forståelse av a/r/tografi som *samskaping* og overlapping mellom undervisning og læring (Dahl, 2019, s. 12). Studentene erfarte egen læring, *mens* de hadde pedagogisk ansvar for møtene med ungdommene. De oppdaget at pedagogrollen ikke bare handlet om å lære noe bort til noen, men også at de selv lærte noe nytt av ungdommene. En student uttrykte det slik:

Jeg føler at det vi har lært fra før [...] [var å] bruke de dramapedagogiske verktøyene for å lære bort, for å få andre til å lære, mens her var det vi som lærte, egentlig. Vi lærte fra dem [...], mer enn de lærte av oss, tror jeg. Hovedmålet vårt var å forstå dem.

Denne utvidete forståelsen av pedagogrollen var en viktig oppdagelse for studentene, slik vi forstår det. Vi ser dette i tråd med et a/r/tografisk og performativt læringssyn, der også rollen som pedagog utvides fordi læring og undervisning ikke ses som adskilte prosesser (Irwin, 2013). I løpet av produksjonsperioden ble studentene mer oppmerksomt lydhøre og nysgjerrige på referansegruppens livsverden – noe som betydde mye for hvordan de videre tilrettela og forberedte møtene med ungdommene. De ble opptatt av at ungdommene skulle bidra til utviklingen av forestillingens innhold og tematikk, så vel som til formspråk og sceniske valg.

For denne ene gruppen var utviklingen av scenografien et eksempel på dette. Med bakgrunn i inspirasjonsbildene utviklet de en romworkshop der ungdommene fikk være med på å utforme to ulike rom med materialer som studentene hadde tatt med

som elementer: stoffer, håndholdte lyskilder, tau og snorer av ulike slag. Etter at studentene og de unge hadde skapt rommet med felles innsats, kunne de utforske resultatet kreativt og kroppslig ved å forholde seg til materialene, prøve ut lyskilder og skyggevirkinger. De brukte tid på å utforske og reflektere sammen *gjennom* kunstprosessen, og derfor kan ungdommene her også forstås som medforskere, utover rollen som forskningsdeltakere. I workshopen skapte ungdommene også ideer sammen med studentene, knyttet til fortellinger og karakterer som kunne bo i disse rommene. Gjennom dette fikk studentene innspill de kunne bygge videre på, i prosessen med å utvikle forestillingen. Samarbeidet med ungdommene ble for denne gruppen vesentlig for det scenografiske konseptet og ga betydelige innspill til narrativ og karakterer.



Figur 2: Kunstbildene (se fotnote s. 6) studentgruppen hadde med til sin referansegruppe ledet til en felles utforsking av rom, som igjen førte til en drømmeaktig scenografi. På bildet ses hovedkarakteren Hunter (Marius Tynning Moen) i forestillingen Defekt (NTNU, 2023). Foto Eirik Brenne Torsethaugen/NTNU.

Senere i prosessen lot studentene referansegruppen være med å videreutvikle de visuelle sceniske rommene gjennom det auditive, og ungdommene ble medskapere til forestillingens ulike lydlandskap. Da de uttrykte at de syntes scenekamp var spennende, arrangerte studentgruppen en egen workshop for dem i dette. Innen forestillingen var ferdig, hadde flere av studentene og ungdommene fått god trening i

scenekamp. Ungdommenes interesse i et kunstnerisk uttrykk påvirket studentgruppens valg og åpnet for å utvikle og innøve en nøkkelscene, der fortellingens helter og skurker kunne barke sammen i nøyaktig koreografert, «brutal» scenekamp. Studentene fikk erfare at ungdommene gjennom en slik samskapende prosess, ble aktive medskapere til forestillingsuniverset. De mente også at de unge opplevde stort eierskap til det endelige produktet. En student uttrykte det slik:

Om man er en god pedagog, så får man frem det beste i kidsene, som gjør at man får et bedre kunstnerisk produkt. Om de føler seg sett og hørt gjennom prosessen, og de får eierskap til det, så tror jeg de er villige til å levere mer.

Vi ser her at studentene tok rollen som «teacher as inquirer» (Irwin, 2013, s. 203). De hentet ikke bare ut materiale til forestillingen fra referansegruppen, men de gikk inn i en reell samskapende prosess med de unge.

For den andre studentgruppen ble ungdommene avgjørende for å utvikle både tema og tekst til forestillingen. Studentene tok referansegruppen gjennom kreative skriveoppgaver der temaer som. ensomhet og tillit dukket opp gjentatte ganger. De opplevde også at ungdommene, delvis overraskende, skrev svært nære og gode tekster om til dels vanskelige tema. Dette inspirerte studentene til å utforske disse temaene videre, og de bearbeidet noen av ungdommenes tekster i utformingen av fortellingen. Studentene knyttet temaene sammen og skapte en forestilling om to gutter som utvikler et nært vennskap, som settes på prøve og utfordres av omgivelsene og klassekameratene. For studentene åpnet den felles samskapende utforskningen for nye perspektiver på de unges livsverdener. Den stadige transformasjonen og fortolkningen av materialet fra ungdommene bidro til studentenes forestillingskonsept om ensomhet og vennskap mellom gutter. Ifølge studentene frembrakte prosessen ny kunnskap for alle involverte, som en student oppsummerte:

Å utforske samarbeidet med barna etter at man har skapt trygghet [er viktig]. Vi lærer dem noe, men vi lærer også sykt mye av dem. Vi møtes på midten, og det er det som skaper det kunstneriske.



Figur 3. I forestillingen *Kjære dagbok* (NTNU, 2023) behandles temaer som ensomhet og vennskap mellom gutter. Øverst, fra venstre: Alexander Nordseth Myrvang, Matias Ragnhildson Skamo. Nederste bilde (fra venstre): Alexander N. Myrvang, Matias R. Skamo og Vårinn Andersen Melhus. Foto: Eirik Brenne Torsethaugen.

Dette ser vi som eksempler på a/r/tografi som performativ kunnskapsdanning. Studentene fikk ny forståelse for sammenhengen mellom dramapedagogisk og scenekunstnerisk virksomhet. Ved å forstå seg selv som lærende og i en subjekt-subjekt-relasjon med ungdommene, fikk de en ny bevissthet om hva det kan bety å skape noe sammen som likeverdige i en aktiv undersøkende og kunnskapende prosess (Karlsen & Bjørnstad, 2019; Dahl mfl., 2019, s. 30).

Samtidig med studentenes oppdagelser av hvordan pedagog- og kunstnerrollen kan spille på lag og gjensidig stimulere hverandre positivt, anerkjente de at denne sidestillingen også bød på utfordringer underveis i prosessen:

Ja, det var utfordrende. Jeg kan være ærlig på det at da vi sto i arbeidet med stykket, da var ikke fokuset mitt på ungdommene direkte. Man skal få teaterstykket til å funke. Man må stole på at man har godt nok om mentaliteten deres, gjennom forarbeidet. At det ligger der på en måte.

Især i den siste fasen før eksamen og formidlingen av forestillingen, er det forståelig at studentene hadde hovedfokus på å «få teaterstykket til å funke». Det vil være urimelig å forvente noe annet i et emne der studentenes forestilling er eksamensform, og det kunstfaglige læringsinnholdet er grunnpremiss. Det vi likevel ser er at det dramapedagogiske arbeidet og møtene med ungdommene fungerte som pådrivere i studentenes kunstprosesser. På liknende måte som vår kunstpedagogiske holdning var å forstå studentene som scenekunstnere og skapere av godt teater, oppdaget studentene hvordan de unge kunne bidra kreativt og kompetent som medskapere/medforskere i den kunstneriske forskningsprosessen. Empirien vitner om at studentene fikk nye perspektiver på relasjonen mellom kunst og læring, teaterproduksjon og dramapedagogikk. De ble mer bevisste om deres egen kompetanse og intensjon som kunstnere, samtidig som de utvidet deres forståelse av samspillet mellom kunstner- og pedagogrollen. Som bachelorstudenter i drama/teater på fordypningsnivå hadde de allerede solid faglig kompetanse i teaterproduksjonsprosesser. Slik vi tolker det, bidro den a/r/tografiske rammen til at de ble stand til å løfte denne kompetansen og utnytte den kreativt, uten å ha behov for klare svar underveis, men tilrettelegge for genuin utforskning og åpne for det uventende, i tråd med performativ pedagogikk og læringssyn. Materialet ungdommene var med på å skape, ble aktivt brukt og omformet kunstnerisk som del av forestillingsproduktet. Studentene erfarte at den nye kunnskapen oppstod og sprang ut av praksis, i motsetning til «the jug-and-mug theory» eller tradisjonell innlæringspedagogikk der kunnskap forstås som noe som helles fra pedagogen til en mottakende elev (Dahl, 2019, s. 11). Parafasert fra studentenes intervjuer kan den første innsikten oppsummeres slik:

Som kunstnere må vi stole på vår egen kunstneriske vilje og intensjon, samtidig som vi, som pedagoger, må være åpne for og tørre å utforske det de unge byr på og utvikle det sammen med dem. Det blir bedre kunst av det.

Ved å fremheve det a/r/tografiske forskerblikket mener vi at studentene ble mer oppmerksomme på, hvordan de kunne utnytte deres egne erfaringer og kompetanser på nye måter. Begge grupper erfarte at samarbeidet med referansegruppene bidro til at det kunstneriske resultatet/forestillingene ble bedre, *fordi* de hadde relevans i de unges livsverdener, tematisk så vel som estetisk.

Innsikt 2: Å modellere erfaringskunnskap som performativ pedagogisk strategi

Den andre innsikten handler om hvordan studentene opplevde våre kunstpedagogiske intensjoner. I intervjuene la de stor vekt på at vi hadde praktisert samme type kompetanse, som den de erfarte at vi presenterte teoretisk og som tenkemåte med den a/r/tografiske rammen. Fra studentene forstod vi det som avgjørende for læringsprosessen deres, at de opplevde vår forståelse av den a/r/tografiske tilnærmingen, helt konkret gjennom vår praktisk-teoretiske undervisning. En student uttalte for eksempel: «Vi ser at lærerne har god kommunikasjon med hverandre, opplever at det er trygt fordi dere har respekt for hverandres faglighet». I etterkant mente flere at det ga dem trygghet og mot til å prøve noe nytt og uvant, når de skjønnte at vi hadde mye egenerfaring med liknende teaterproduksjonsprosesser. Vi oppfordret studentene til å være ærlige og også uttrykke kritikk, både underveis i de ukene undervisningen foregikk og i intervjurunden etterpå. I løpet av undervisningsperioden erfarte vi at tryggheten studentene opplevde, bidro til en åpen dialog der utfordrende situasjoner ble adressert etter hvert som de oppstod. Dette kan være en grunn for at vi, i intervjurunden, ikke erfarte at studentene ytret kritiske røster. Samtidig ser vi det som en begrensning, at vi ikke utnyttet den a/r/tografiske rammen til også å problematisere den asymmetriske relasjonen mellom oss som undervisere og studentene.

Det vi likevel vil fremholde som en viktig innsikt, er hvor tydelige studentene var i intervjuene på, at vi faglærere hadde vært «modeller» for dem med tanke på de tre rollene de selv skulle ta i prosessen. Dette hadde de erfart som positivt. Ved å ha oss som noe kjent (å etterlikne), fikk de inspirasjon og mot til å utforske (å skape) på

deres egen måte (Dahl, 2019, s. 21). De fremholdt at de, i deres egen praksis, både innad i produksjonsgruppen og i samspillet med referansegruppene, hadde latt seg inspirere av det de hadde erfart i vår praktisk-teoretiske undervisning. De var også opptatt av tillitten det hadde skapt for dem, at de visste at *vi* visste hvor utfordrende og stressende det kan være til tider i slike (egenskapte og oppsøkende) teaterproduksjonsprosesser. Man vet ikke hva man møter, eller hva man skal frem til, men må lære å stå i prosessen og ta valgene etter hvert. Den typen lærer/student-relasjon som studentene beskriver, kan forstås som gjensidig empati og et felles verdi- og forståelsesgrunnlag, som går utover de institusjonelle rammene med asymmetriske rolleforventninger. Fra studentenes fortellinger om møtene med referansegruppene, forstod vi at de også hadde bestrebet seg på å skape mest mulig symmetrisk relasjon til ungdommene. Vi forstår dette i tråd med performativ pedagogisk forståelse som ser læringsrommet som felles arena «where learners [...] engage with empathy and conviction in the performative spaces» (Fels & Belliveau, 2008, s. 49). I intervjuene reflekterte studentene over betydningen av å skape trygge rom med fagligheten i fokus, ta imot bud, og lytte, og å kunne være kreative sammen med ungdommene.

De reflekterte også over at vi faglærere hadde vært åpne om våre egne meningsforskjeller og mente at dette bidro til et læringsmiljø, der det var akseptabelt å ha ulike oppfatninger og perspektiver. En student uttalte: «Det er sunt at dere viser, at også dere kan være uenige. Det er bra at dere viser det, det gjør at vi også forstår, at vi kan ha ulike roller i gruppen». Vi anser at vår modellering bidro studentene fikk tro på, og trygghet i, å utforske deres egen kollektive skapende prosess. En student uttrykte det slik:

Det var trygt å jobbe med dere, fordi jeg tror og stoler på den kompetansen dere har. Ikke bare teoretisk kompetanse, men også praktisk kompetanse som er enda viktigere. Det var ikke noe skummelt å bli veiledet av dere gjennom prosjektet fordi dere har gjort det før. Så det var veldig trygt.

Det ble også påpekt som verdifullt at vi ved enkelte anledninger, var med studentene og observerte arbeidet deres med referansegruppen:

Godt da du ble med oss da. Du var kul med dem, nysgjerrig og spørrende på deres nivå. At du ikke bare har snakket om, hvordan du pleier å gjøre det.

Slik vi forstår det, handler dette ikke om at studentene tenker de skal etterlikne oss eller prøve å bli som oss. Det handler om å erfare at det er mest tillitsvekkende i enhver relasjon, at man byr på seg selv i rollen som profesjonell «voksen» og pedagog. På samme måte som de opplevde at vi som undervisere kunne by på oss selv, kunne også de gjøre det i sin voksenrolle overfor elevene. Vi ser det som problematisk at vi ikke adresserte det asymmetriske premisset som lå til grunn for relasjonen mellom oss og studentene. Om vi hadde undersøkt dette sammen med dem, ville det kunne gitt interessante perspektiver, også for dem i deres relasjon til ungdommene. Derimot ser vi ikke dette som en begrensning ved den a/r/tografiske rammen, men mer som selvkritikk og noe vi vil fremheve i fremtidige prosjekter.

Innsikt 3: Å dra nytte av den a/r/tografiske forskerposisjonen

Med den a/r/tografiske rammen ser vi at forskerrollen kan bli tilgjengelig på en relevant måte for studentene. En student fortalte hvordan gruppen utviklet et særlig forskerblikk, i tråd med refleksiv praksis (Dawson & Kelin, 2014):

Det som var viktigst for oss, var det at vi, etter hver økt vi hadde med dem, så hadde vi en ordentlig debrief der vi tok regnskap på en måte: hva fungerte og hva fungerte ikke, hvorfor og hvorfor ikke. Og hva måtte vi endre til neste gang. Det at vi klarte å opprettholde dette mellom hver gang, var viktig for oss.

Slik vi forstår det, oppøvd studentene forståelse for kompleksiteten i de kontinuerlige tolkningsprosessene som foregikk til enhver tid, i tråd med den a/r/tografiske forskningsprosessen (se Figur 1). I møtene med ungdommene hentet de ut kunstnerisk materiale som de fortolket og bearbeidet videre kunstnerisk, for deretter å ta med tilbake til ungdommene for videre felles utforskning. Den refleksive praksisen med fortolkning på flere plan kan forstås i tråd med hermeneutisk praksis (Gilje, 2019), i det ungdommenes livsverden allerede var fortolket av dem selv og visse ting valgt ut i det de formidlet til studentene. Når studentene tolket det som skjedde, og materialet som ble frembrakt, ser vi at de hadde med seg en forståelse av disse lagene av fortolknings sirkler, som en av dem uttrykte:

Det var nesten slik at vi jobbet med dem for å prøve å forstå dem, og så kunne vi lage en forestilling der de prøvde å forstå noe også liksom. [...] Vi formidlet tilbake det vi syntes var en relevant historie.

Studentenes intensjon ble om «å prøve å forstå noe» som de så omdannet/fortolket kunstnerisk og formidlet *tilbake* til referansegruppen og deres kontekst. Dette er i tråd med en dobbelt hermeneutikk der resultatet, her i form av forestillingen, kommer tilbake til ungdommenes livsverden og får betydning i samfunnslivet på nye måter (Giddens, 1987; Gilje, 2019; Rønningen, 2021).

Empiren viser at studentene erfarte stor verdi i forventningene om å sette av tid til, at de skulle forholde seg analytiske og reflekterende, både i og til praksis. Som vi har vist med eksemplene i den første innsikten, fikk de en forståelse av den a/r/tografiske forskerposisjonen. De fikk en klar forståelse av hvordan interaksjonen mellom pedagogiske og kunstneriske undersøkelser og overveielser, kan foregå i slik forskning med/i kunstprosesser. Samtidig ser vi at det var uvant for dem å forholde seg til forsker-begrepet. I vår kontekst i høyere utdanning er det ikke utbredt å bruke forskning som begrep for læring på bachelornivå. Vi ønsket likevel å undersøke hvordan a/r/tografi kunne bidra som ramme for undervisning i teaterproduksjon, fordi vi mente det kunne tilføre noe nyttig for læringsprosessen, at den også fikk status som forskning/research, i tråd med et performativt kunnskapssyn.

Fra empirien vår ser vi at vi kunne ha vært tydeligere på, hvordan vi forstod forskerrollen i den a/r/tografiske tilnærmingen, og da især av hvordan vi mente studentene kunne forstås som forskere i en slik prosess. Vi har vist hvordan de fikk nyansert deres forståelse for den kunstneriske forskningsprosessen, fordi sammenvevingen av rollene understreker nødvendigheten av refleksivitet og konstant refleksjon over egen praksis for å forbedre praksis og oppøve refleksivt blikk på egen profesjonsutøving (Dawson & Kelin, 2014). For å være virkelig lyttende og åpen for det som skjer i en kreativ og utforskende *kunnskapende* prosess, samtidig som man skal ha overblikk og distanse til å treffe valg der og da, trengs ikke bare et godt begrepsapparat, men god selvinnsikt og evne til utvikling, slik dette argumenteres i a/r/tografi som «living practice» (Irwin mfl., 2018, s. 37).

Vi har også sett at studentenes bevissthet rundt egen forskerrolle forble mest på et intuitivt plan. Vi ser at vi som undervisere kunne vært tydeligere på å vise til a/r/tografi som performativ *kunnskaping* og etablerte kunstneriske/kunstbaserte forskningspraksiser (Haseman, 2006, 2014; Leavy, 2009; Bolt & Barrett, 2007; Nelson, 2013). Likevel mener vi at, ut fra hva man kan forvente på bachelornivå, at

den a/r/tografiske rammen for emnet tilførte interessante perspektiver for studentene som løftet deres kompetanse, teoretisk så vel som praktisk.

Avsluttende refleksjoner om relevans

Vi anser de tre innsiktene vi har løftet frem, som relevante for oss som underviser i kunsthøgskole og for studentene våre. Samtidig mener vi at den a/r/tografiske rammen har relevans utover utdanningskonteksten og i scenekunstnerisk virksomhet generelt. Avslutningsvis vil vi peke på relevansen av undersøkelsen vår og samtidig vise til begrensningene og de punktene vi mener er relevante å adressere i fremtidige prosjekter.

Den første innsikten viste hvordan studentenes erfaringer med de dramapedagogiske og kunstneriske prosessene utfylte hverandre og ga studentene en utvidet forståelse av pedagogikk som performativ kunnskap. Den a/r/tografiske rammen bidro til å utfordre forforståelser om pedagogikk og kunst som avgrensede felt. Dette var et viktig læringsmål for oss, og selv om vi ser problemer med hvordan vi formidlet forskerposisjonen, mener vi at den a/r/tografiske rammen fremstod som egnet for kunstfaglig undervisning i høyere utdanning. I fremtidige prosjekter tror vi den erfaringen vi har gjort med dette forløpet, vil være særlig nyttig å videreutvikle på masternivå og som metodikk for profesjonelle scenekunstnere som lager teater for barn og unge. Vi har vist hvordan målgruppens deltagelse og medvirkning kan tenkes inn under hele produksjonsprosessen, og ikke kun under selve forestillingsmøtet, slik andre har undersøkt (Hovik & Nagel, 2017; Fodstad & Rønningen, 2023; Rønningen, 2021). Det langsgående samarbeidet mellom kunstnere og publikum er ikke begrenset til hverken arbeid med devising eller ungdom. Ved å tilegne seg kompetanse i a/r/tografisk tenkemåte og praksis, tror vi, at (scene)kunstnere også kan utvide sitt kunstneriske repertoar på en relevant måte. Dette innebærer en stadig justering av egne forforståelser og holdninger for å forstå sitt publikum bedre.

Den andre innsikten vi har trukket frem, er knyttet til erfaringslæring og modellering. Studentene opplevde relasjonen til oss som trygg og at den inspirerte dem til å utforske deres egen rolle som dramapedagoger med ungdommene. Når vi tilstrebet å være i en symmetrisk relasjon til studentene, erfarte vi at dette bidro til at de gikk med liknende utforskende holdning til referansegruppene. Samtidig kunne vi ha reflektert mer både som lærer-/forskerteam og med studentene rundt det

asymmetriske grunnpremisser som også gjaldt for dem i deres relasjon til ungdommene. Det å by på seg selv og være til stede med egne følelser og erfaringer i læringsrommet, kan være krevende. Samtidig er dette viktig fordi man da viser evne til å åpne rommet for skapende og utforskende læring (Austring & Sørensen, 2019; Bruun & Steigum, 2023; Karlsen & Bjørnstad, 2019). I en kunstnerisk sammenheng anser vi det å skape gode relasjoner som like relevant. Som regissør kan man for eksempel bli møtt med forventninger om å ha alle svarene, og det kan være utfordrende å få alle medvirkende til å by på hele seg. Ut fra vår erfaring, tror vi det kan være verdifullt med a/r/tografi som ramme for ethvert teaterensemble som ønsker ikke-hierarkiske samarbeidsstrukturer. Dersom regissør legger an til et slikt performativt kunnskapssyn, og inkluderer problematiseringen av deres egen maktposisjon, vil det nettopp handle om å være utforskende (og forskende) sammen med skuespillerne, og tørre å vise usikkerhet knyttet til at man ikke alltid har svarene der og da. Vi mener at det vil være verdifullt også for scenekunstnere å ha en bevisst holdning til deres egen fortolkningshorisont i tråd med den hermeneutiske forståelsen (Gilje, 2019). Dette innebærer å legge til rette for en prosess der kunstneriske og pedagogiske undersøkelser stadig påvirker hverandre i en hermeneutisk loop (Rønningen, 2021). I egenskap av gruppeteatertradisjon er det også et slikt verdigrunnlag som ligger til grunn helt tilbake fra 1950-1960-tallet (Heddon & Milling, 2006; Haagensen, 2014).

Den siste innsikten vi har løftet frem, er knyttet til den a/r/tografiske forskerblikket og begrensningene ved vår undersøkelse, knyttet til forskerrollen som refleksiv praksis (Dawson & Kelin, 2014). Likevel mener vi at studentene fikk en økt forståelse for deres egen forskerposisjon i løpet av emnet, ved at de oppdaget verdien av å reflektere løpende fra innsiden av både den pedagogiske og kunstneriske praksisen og, ikke minst, få øynene opp for å se dem i sammenheng. Det performative forskningsparadigmet (Bolt, 2016; Haseman, 2014; Leavy, 2009; Nelson, 2013; Rasmussen, 2012) som forsker fra innsiden av kunstprosessene som «lived experience» (Irwin, 2013), og som a/r/tografi er en del av, både utvider og utfordrer tradisjonell forskning. I vår undersøkelse bidro den a/r/tografiske rammen, slik vi ser det, til at studentene ble bevisste på verdien av å inngå i et reelt skapende og utforskende samarbeid med referansegruppen, der de lærte om/fra ungdommene og fikk mulighet for å omskape deres livsverden til det kunstneriske resultatet som så ble delt med dem i deres miljø til slutt med forestillingen. Det gjorde en forskjell i

Ellen Foyn Bruun & Lene Helland Rønningen.

A/r/tografi som performativ pedagogikk i teaterproduksjon.

studentenes faglige forståelse og kunstneriske/kunstpedagogiske kompetanse, at de fikk innblikk i det a/r/tografiske rammeverket, både teoretisk og i praksis. Især mener vi dette bidro til forståelsen av deres egen rolle (som scenekunstnere) i forhold til publikumsgruppen og intensjonen med forestillingen overhodet.

Forfatteromtale

Ellen Foyn Bruun er professor emeritus i drama og teater ved NTNU Trondheim. Hun har lang erfaring som regissør og underviser i drama/teater og dramaterapi. Hennes forskningsfokus er praktisnært og har i senere år hatt søkelys på dramafaget i videregående skole og elevenes psykiske helseopplevelse (se Bruun & Steigum, 2023).

Lene Helland Rønningen er førsteamanuensis i drama og teater ved NTNU. Hun er også frilans scenekunstner og kunstnerisk leder i Fabularium Produksjoner. Hennes forskningsinteresser er teater for og med barn og unge, dramapedagogikk, samt teater i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Siste publikasjon er «Fra bildebok til barneteater. Hvordan barn bidrar til å utvikle en forestilling om flerspråklig samspill» i *BUKS*, skrevet sammen med Cecile Fodstad.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Aune, V. & Haagensen, C. (2018). *Teaterproduksjon: ti produksjonsestetiske innganger*. NOASP, Nordic Open Access Scholarly Publishing Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch0>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2019). Æstetiske læreprocesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Barrett, E. & Bolt, B. (2007). *Practice as research: approaches to creative arts enquiry*. Tauris. <https://doi.org/10.5040/9780755604104>
- Bolt, B. (2016). Artistic Research: A Performative Paradigm. *Parse Journal*, (3), 129–142.

- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*, (5. utg. ed.). Tapir akademisk forlag.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2023). Pushe eller puse – perspektiver på dramarommets paradoks. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 10–24. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3853>
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: et bidrag til en performativ teori og analyse* [Aarhus Universitet]. Aarhus.
- Dahl, T. (2019). The poiesis and mimesis of learning. In A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Eds.), *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research* (s. 11–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159>
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dawson, K. & Kelin, D. A. (2014). *The Reflexive Teaching Artist: Collective Wisdom from the Drama/Theatre Field*. Intellect.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Fels, L. & Belliveau, G. (2008). *Exploring Curriculum: Performative Inquiry, Role Drama, and Learning*. Pacific Educational Press.
- Fodstad, C. D. & Rønningen, L. H. (2023). Fra bildebok til barneteater: – Hvordan barn bidrar til å utvikle en forestilling om flerspråklig samspill. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 18. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/137358>
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Polity Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (Red.) (2012). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Akademika.
- 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>

- Haseman, B. (2014). Rupture and Recognition: Identifying the Performative Research Paradigm. I E. Barrett & Bolt, B. (Red.), *Practice as Research Approaches to Creative Arts Enquiry* (s. 147–158). Tauris.
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: a critical history*. Palgrave MacMillan.
- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: a study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* [Norwegian University of Science and Technology]. Trondheim.
- Haagensen, C. (2018a). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskap teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske innganger* (s. 179–198). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch7>
- Haagensen, C. (2018b). «Speil, Speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskap teaterproduksjon for ungdom. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske innganger* (s. 199–221). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch8>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in art education*, 54(3), 198–215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu, J. Y., Belliveau, G. (2018) A/r/tography as Living Inquiry. In P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-based Research* (s. 37–53), The Guilford Press.
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leahey, K. (2016). The Youth respondent method: new work development of Theatre for Young Audiences. I M. Romanska (Red.), *The Routledge Companion of Dramaturgy*. (s. 322–326). Routledge.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: arts-based research practice*. The Guilford Press.
- Leavy, P., Ellis, C. & Adams, T. E. (2014). *The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research* (1. utg.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.004>

Ellen Foyn Bruun & Lene Helland Rønningen.

A/r/tografi som performativ pedagogikk i teaterproduksjon.

- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137282910>
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. Routledge.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten: et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23–49). Akademika.
- Rønningen, L. H. (2021). Fra impuls til konseptuell idé i egenskap barneteater – en hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 283–308) (MusPed: Research). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch11>
- Sørensen, M. C. & Boysen, M. S. W. (2021). Forskerrollen mellom facilitator og faglig ekspert i aksjonsforskning. *Forskning & Forandring - Research and Change*, 4(2), 86–105. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3310>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Willbergh, I. (2019). Danning, estetiske læreprosesser og tilbakemeldinger: «som-om»-opplevelser - viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.