

Wara, T. & Eriksen, A. (2025). Samskapende læring – film som performativ agent. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 211–232). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680909>

9

Samskapende læring – film som performativ agent

Tatiana Wara & Anne Eriksen

Sammendrag: Bokkapitlet bygger på et samarbeidsprosjekt mellom drama og pedagogikk, inspirert av Elliot Eisners (2002) perspektiver på kunstens betydning for utdanning og dramaturgiske tilnærminger til undervisning (Helstad & Øiestad, 2021). Vi har designet et undervisningsopplegg der studentene skulle operasjonalisere begrepene demokrati, medborgerskap og utenforskap gjennom å lage filmsnutter på 1–2 min. De teoretiske perspektivene bygger på Gilles Deleuze og Félix Guattaris (1980) filosofi. Metodologisk representerer prosjektet didaktisk designforskning, inspirert av Østern et al. (2019) og Barads agentiske realisme (2003, 2007). Det ble produsert 13 kortfilmer og studentenes refleksjonstekster knyttet til filmene. Analysen viser at film som medium engasjerte studentene på flere nivåer – intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sensorisk – og bidro til læringsglede i en samskapende læring.

Nøkkelord: pedagogikk, drama, film, dramaturgisk rhizomatisk design

Abstract: The book chapter is based on a collaborative project between drama and pedagogy, inspired by Elliot Eisner's (2002) views on the significance of the arts in education and dramaturgical approaches to teaching (Helstad & Øiestad, 2021). We have designed a plan where the students were to operationalise the concepts of democracy and citizenship by creating short films of 1–2 minutes. The theoretical perspectives are based on the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1980). Methodologically, the project represents didactic design research, inspired by Østern et al. (2019) and Barad's agential realism (2003, 2007). 13 short films were produced, and students' reflective texts related to the films. The analysis shows that film as a medium engaged the students on multiple levels – intellectually, emotionally, physically, and sensorially – and contributed to the joy of learning in collaborative learning.

Keywords: pedagogy, drama, film, dramaturgical rhizomatic design

Innledning og bakgrunn

Dette kapitlet tar utgangspunkt i et forsknings- og utviklingsprosjekt (FoU), som er et samarbeid mellom faglærere i pedagogikk og drama- og teater, knyttet til et pedagogikkemne i lektorutdanningen. Studentevalueringer indikerer at lektorstudenter ofte opplever pedagogikkfaget som teoritungt, fragmentert og utfordrende å relatere til praksis. Et av målene i overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen i læreplanverket (LK20) er: «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, § 1.4). Prosjektet er inspirert av utdanningsforskningen innenfor «et læringsparadigme som enkelt sagt handler om å lære med kroppen ikke med toppen» (Gjærum et al., 2023, s. 57).

Disse argumentene støttes av nevrobiologiske studier, som dokumenterer at emosjonelle opplevelser forsterker kognitive prosesser og bidrar til varige minner ved å stimulere synaptiske endringer i hjernen på cellenivå (Lunde & Brodal, 2022). Nervecellene påvirkes av synapser, der noen av dem har funksjonen å formidle informasjon som skal huskes og som oppleves som viktig for oss (Lunde & Brodal, 2022, s. 96). Stimuli behandles i hjernen gjennom prerefleksive prosesser som påvirker hele kroppen, inkludert hjerte, tarmsystem og muskler (Dahl & Østern, 2019, s. 50, med referanse til Damasio, 2000). Denne helhetlige forståelsen av hvordan kroppen og følelsene er involvert i læring, danner et viktig grunnlag for å utforske hvordan undervisning kan tilrettelegges på måter som engasjerer hele mennesket.

I dette kapitlet vil vi argumentere for at en estetisk tilnærming til undervisning og varierte didaktiske metoder sannsynligvis åpner for at elevene og studentene tar i bruk sine unike multiple intelligenser (Gardner, 1995) og læringsstrategier, noe som igjen kan føre til mestringsfølelse og læringsglede (Eisner, 2002). Læringsglede kan forstås som en positiv følelse knyttet til prosessen med å lære noe nytt, og denne kan fremmes gjennom studentaktive læreprosesser og estetiske læringsaktiviteter.

Flere studier argumenterer for at estetiske og dramafaglige læringsformer kan tilføre nye innfallsvinkler til undervisning og tilby unike kroppslige og sanselige opplevelser som engasjerer studentene på flere nivåer (Austring & Sørensen, 2006; Sæbø, 2016; Liset & Wiik, 2023). Dramaturgiske tilnærminger til undervisning har potensial til å utfordre og inspirere studentene,

skape stemninger og følelser, samt fremme kreative utforskninger som gir varierte svar og uttrykk (Eriksen et al., 2015). Bakke & Lindstøl (2023) trekker fram ulike eksempler på dramaturgisk tenkning og hvordan det kan bidra til å planlegge og analysere undervisning og til å lage undervisningsforløp. Dramaturgi i pedagogisk arbeid kan bidra til å bevisstgjøre og profesjonalisere det didaktiske arbeidet i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2021).

Et dramaturgisk perspektiv har potensiale til å fornye måter vi tradisjonelt tenker om undervisning og sette ord på måter lærere iscenesetter undervisning som virksomme handlinger som bidrar til elevenes læring. (Helstad & Øiestad, 2021, s. 25)

I dette FoU-prosjektet ønsker vi derfor å implementere kunstfaglig metodologi, teori og metode som fremmer skapende, kreative, relasjonelle, multimodale og estetiske læringsprosesser. Innen de forskjellige vitenskapsteoretiske tradisjoner finnes ulike argumentasjoner for grunnpremisser for viten og virkelighet. I dette prosjektet har vi hentet inspirasjon fra teoretiske perspektiver til Gilles Deleuze og Félix Guattaris (1980) filosofi og Elliot Eisners (2002) perspektiver på kunstens betydning for utdanning. I lys av disse forstås her utdanning, læring og kunnskaping som en fleksibel, kontekstuell, relasjonell og samskapende prosess. Dette understøttes også i opplæringens verdigrunnlag, der kunst og kulturelle opplevelser i seg selv har egenverdi (§ 1.4. LK20).

Vi har utviklet et *dramaturgisk rhizomatisk design* for undervisning, som dette kapittelet presenterer og utforsker. Undervisningsdesignet er inspirert av Østern et al. (2019, s. 19) og Barads (2003, 2007) perspektiver på agentisk realisme, og plasseres innenfor praksisnær forskning (Eriksen et al., 2015). I et rhizomatisk design handler kunnskapsproduksjon om å destabilisere, bevege og utforske nye forbindelser og mangfoldige betydninger. Dette innebærer at dataproduksjon ikke er en isolert fase, men integreres i alle deler av forsknings- og utviklingsprosessen.

Studentene fikk i oppgave å operasjonalisere «utenforskap» innenfor det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» ved å lage filmsnutter på ett til to minutter. Deretter skulle de reflektere over filmene i lys av perspektiver og begreper fra pensum. Femti studenter deltok i prosjektet.

Kunsten som en modell for pedagogisk praksis

For å argumentere for at kunstfaglige perspektiver gir en unik inngang til utdanning, har vi brukt Elliot Eisners (2002) perspektiver. Eisner kritiserer utdanningssystemer som vektlegger fakta og korrekthet på bekostning av fantasiens betydning for nytenkning, kreativitet og innovasjon. Han trekker også lærdom fra kunsten om fantasiens betydning, en idé som Lev Vygotsky (1995) lanserte på 1930-tallet. Fantasien er grunnleggende for skapende virksomhet og er en naturlig del av menneskets liv. Evnen til å fantasere betyr ifølge Vygotsky at man kan sette sammen det man har erfart og vet fra før til nye kombinasjoner. Fantasi og følsomhet er viktig både for kulturell utvikling og for evnen til å se ting på nye måter, og kan sees på som en forutsetning for vitenskap og innovasjon (Eisner, 2002). Videre understreker han at kunsten ikke bare har ett riktig svar på et spørsmål, og vektlegger viktigheten av den personlige signaturen.

Engasjement og indre motivasjon er sentralt i kunstutøvelsen, der man blir oppslukt i en aktivitet fordi den gir en estetisk tilfredsstillelse. Hvordan man kan oppnå dette i utdanning, der karakterer og testing har en stor plass, er et sentralt spørsmål (Eisner, 2002). Det er en stor forskjell på hva en student *kan* gjøre og hva en student *vil* eller *ønsker* å gjøre. Eisner reflekterer over hvordan undervisningen kan tilpasses for å engasjere elevene på en måte som inspirerer til læring. Kunst bidrar med alternative læringsmetoder som ikke nødvendigvis involverer verbalspråk. Bilder, teater og musikk kan gi innsikt og forståelse gjennom sanseinntrykk, assosiasjoner og følelsesmessig aktivisering. Utforskende arbeidsformer, improvisasjon og fleksibilitet er nøkkelbegreper i kunstnerisk praksis, hvor uttrykket ofte endres underveis gjennom en utforskende prosess. Eisner sammenligner dette med jazzimprovisasjon, der det er utfordrende å forutsi det endelige resultatet på forhånd. Kunstopplevelser tar seg tid, i motsetning til effektiviteten i en travel hverdag slik som i utdanningssystemet. Målet bør være å oppdage de estetiske sidene og egenskapene ved fagområder som ikke tradisjonelt anses som kunstfag. På denne måten blir kunsten en modell for undervisningen (Eisner, 2002, s. 208).

I dette kapitlet setter vi søkelys på dramaturgiske perspektiver knyttet til undervisning. Begrepet *dramaturgi* ble introdusert på 1700-tallet av Lessing, som knyttet det til en dramaturgs oppgaver i teatret (Gladsøe et al., 2005). Dramaturgi forstås i dag både som dramaturgens virksomhet, det som skjer

i den skapende teaterprosessen, læren om dramaets struktur og virkning, teatrets virkemidler og dramaturgi som modell for et teaterstykke (Gladsøe et al., 2005, s. 19). Begrepet brukes nå i mange sammenhenger og med forskjellig betydning, også relatert til undervisning (Helstad & Øiestad, 2021; Østern, 2014). I undervisningssammenheng handler dramaturgisk tenkning om å bygge opp en undervisningsøkt for å skape fremdrift, engasjement og kreativitet, og om å bruke dramafaglige perspektiver for å oppnå dette (Østern, 2014).

Å tenke som en dramaturg i pedagogisk arbeid kan bidra til å bevisstgjøre og profesjonalisere det didaktiske arbeidet i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2021).

Et dramaturgisk perspektiv har potensiale til å fornye måter vi tradisjonelt tenker om undervisning og sette ord på måter lærere iscenesetter undervisning som virksomme handlinger som bidrar til elevenes læring. (Helstad & Øiestad, 2021, s. 25)

Bakke og Lindstøl (2023) trekker fram ulike eksempler på dramaturgisk tenkning og hvordan det kan bidra til å planlegge og analysere undervisning, samt til å utforme undervisningsforløp. Dramaturgien i undervisningen kan forstås på flere måter og plasseres i kategorier knyttet til tekst, didaktikk, epistemologi, metode, analyse og framstillingsform (Bakke & Lindstøl, 2023). Vår tilnærming til undervisning, og noen av virkemidlene vi har valgt å bruke, kan plasseres i kategorien dramaturgi og didaktikk (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 35).

Strukturering av undervisning med kunstfaglige perspektiver fremmer relasjonelle, undersøkende og multimodale læringsaktiviteter som setter en i kontakt med egne følelser, tanker, assosiasjoner og erfaringer (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 75). I forlengelsen av dette forstås undervisning som samskaping, utforskning og undring. Det handler om prøving og feiling. Læringsprosessen er plassert i mellomrommet mellom det «jeg vet» og «ikke vet» – i dette undersøkende rommet finnes det et overskudd av meningsskapende muligheter (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 69). Når den lærende oppfordres til meningsbrytning, utforskning og engasjement, kan vi anta at læringsglede oppstår.

Kunnskap som skapelse

Gilles Deleuze og Félix Guattaris (1980/1987) filosofi, i kombinasjon med Elliot Eisners (2002) perspektiver, utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av kunnskap som en oppdagelse av en forhåndsbestemt sannhet eller virkelighet. I stedet ser de kunnskap som noe som blir til i møtet mellom subjekt og objekt, eller mellom mennesket og omverdenen. For Deleuze og Guattari er kunnskap en dynamisk prosess der mennesker engasjerer seg aktivt i møte med verden og konstruerer mening gjennom egne erfaringer, eksperimenter og kreative handlinger.

Begrepet *deterritorialisering* i Deleuze og Guattaris (1980) filosofi refererer til prosessen der fastsatte strukturer eller «territorier» blir oppløst eller forstyrret, noe som fører til at elementer frigjøres fra sine tradisjonelle kontekster, roller, betydninger eller funksjoner. Dette kan være fysisk, sosialt, kulturelt eller til og med psykologisk. På denne måten åpner prosessen for nye måter å tenke og handle på, utenfor de vanlige grensene eller normene. For eksempel kan deterritorialisering i en forskningsammenheng skje når vi overskrider de tradisjonelle forskningsmetodene gjennom å blande elementer på nye og uventede måter. Det handler om å se bort fra det anerkjente for å utforske og omfavne det på nye måter. Dette skaper en ny form som ikke lett kan plasseres innenfor de eksisterende «territoriene» eller analysestrategiene.

Denne tilnærmingen legger vekt på utforskning og drivkraften mot å skape noe nytt, og anerkjenner kontekstuelle sammenvevinger, samskaping og tilblivelse i kunnskapsproduksjon. Deres filosofi er særlig relevant fordi den oppfordrer til å skape nye forbindelser, destabilisere eller deterritorialisere strukturelle, materielle, fysiske, sosiale eller emosjonelle territorier, og åpne opp for å tegne nye, ukjente territorier ved å eksperimentere med hva som kan bli. Dette har implikasjoner for hvordan vi tenker rundt kunnskapsutvikling, ved å anerkjenne de dype sammenvevingene mellom det vi gjør, det vi kjenner og det som er. Deres perspektiver kan sies å invitere til å tenke nytt om hvordan vi forstår virkeligheten og vår rolle i å forme den.

I en pedagogisk sammenheng kan *deterritorialisering* anvendes som et analytisk konsept for å studere og utfordre gitte territorier, som tankestrukturer, teorier og metoder, og for å fremme læring som er dynamisk, fleksibel og åpen for kontinuerlig endring. Det anerkjenner at kunnskap er noe som oppstår gjennom komplekse nettverk av relasjoner og tilkoblinger. Disse

nettverkene er ifølge Deleuze og Guattari (1980) ikke hierarkiske eller ordnet i enkle årsak-virkning-kjeder, men refererer snarere til den biologiske metaforen *rhizom*. Rhizomer sprer seg ut i alle retninger, med mange innganger, brudd og forbindelser med multiple innganger, slik som rotstrukturen til planter som vokser horisontalt under jorden.

The wisdom of the plants: even when they have roots, there is always an outside where they form a rhizome with something else – with the wind, an animal, human beings (and there is also an aspect under which animals themselves form rhizomes, as do people, etc.). «Drunkness as a triumphant irruption of the plant in us.» Always follow the rhizome by rupture; lengthen, prolong, and relay the line of flight; make it vary, until you have produced the most abstract and tortuous lines of n dimensions and broken directions. (Deleuze & Guattari, 1980, s. 383)

Kunnskap akkumuleres ikke gjennom en enkel, sekvensiell prosess, men vokser gradvis fram over tid i et nettverk av relasjoner og tilkoblinger (Deleuze & Guattari, 1980). Det er i skjæringspunktene mellom disse tilkoblingene – der ulike ideer, konsepter og erfaringer møtes og samhandler – at kunnskap oppstår. Slik blir kunnskap ikke-lineær og kan ikke isoleres til individuelle fagfelt eller disipliner; den er tverrfaglig og flerdimensjonal. Fordi kunnskap er en prosess av tilblivelse, er den alltid åpen for revisjon og rekonstruksjon. Hver ny interaksjon eller erfaring gir nye innsikter og forståelser. Kunnskap, ifølge Deleuze og Guattari (1980), er både evolusjonær og revolusjonær – den utvikler seg over tid, men kan også gjennomgå radikale forandringer som følge av nye oppdagelser eller kreative innsikter.

Dette gir etter vår mening viktige innsikter til forståelsen av læring som en livslang prosess, der individet ikke bare reproducerer historie og tanke-systemer, men har evnen til å skape nye koblinger og relasjoner, og kraft til å rekonstruere sin egen forståelse av verden. Hver læringsopplevelse er unik, og kunnskap kan ikke reduseres til en enkel overføring av informasjon og uttrykksformer. De dominerende tanke-systemene, begrepene og metodene representerer «det sosiale feltets samlede mikropolitikk» (Deleuze & Guattari, 1980, s. 14). Disse bør utfordres og utforskes på nye måter.

Deleuze og Guattaris (1980) rhizommetafor kan dermed overføres til utforskning av nye pedagogiske tilnærminger som legger vekt på studentens autonomi, kreativitet og evne til å skape ny kunnskap, snarere enn å bli fanget i dominerende tanke-systemer. Slik vi tolker deres filosofi, blir læring en prosess der studenter og elever oppmuntres til å stille spørsmål ved etablerte sannheter og utforske alternative perspektiver for å møte en verden av nye fenomener og betydninger. I undervisningssammenheng innebærer det et ontologisk skifte mot å betrakte en verden i bevegelse, når den blir til i stedet for å beskrive og formidle verden som den er (Østern & Dahl, 2019, s. 30).

Metodologi og metode: Dramaturgisk rhizomatisk design

Dette prosjektet er forankret i en kunstfaglig og praksisnær forskningsmetodologi, inspirert av *didaktisk designforskning* (Østern et al., 2019) og *agentisk realisme* (Barad, 2003, 2007). Disse tilnærmingene utfordrer tradisjonelle skiller mellom teori og praksis, og legger til grunn at kunnskap skapes i samspill mellom mennesker, materialitet og kontekst. Agentisk realisme kan sies å oppløse skillet mellom ontologi og epistemologi til «etno-epistemologi» (Lenz Taguchi, 2012, s. 271), da både teori og metode må sees som aktive, produktive agenter og som medskapere i kunnskapsproduksjonen (Barad, 2003). Kunnskap, ifølge Barad og slik vi fortolker Deleuze og Guattari (1980), er ikke universell, men situert, relasjonell og kontekstavhengig.

Det er et metodologisk poeng at verden ikke kan betraktes som fiksert substans, men som en prosess og gjenoppgivelse (Juelskjær, 2019). Dette bygger på antakelsen om at fenomener ikke er nøytrale og derfor ikke kan måles gjennom forhåndsbestemte vitenskapelige metoder eller praksiser. I stedet ledes man gjennom «en abduktiv forskningslogikk fram og tilbake mellom mulige teoretiske perspektiver og meningssøkende praksis» (Østern, 2017, s. 22). Det innebærer blant annet å kunne utfordre den gamle ontologien som forankrer meningsfortolkning i en bestemt språkbruk. Dette illustreres med hvordan begrepet *kunnskap* impliserer kunnskap om noe, mens *kunnskaping* har potensial til å frembringe noe nytt i prosessene der kunnskap skapes

(Østern & Dahl, 2019). Det har implikasjoner for vår rolle i å forme kunnskap om verden, og anerkjenner de dype sammenvevingene og gjensidige påvirkningene av det vi gjør og perspektivene vi tenker med.

Intra-aksjon skiller seg fra *interaksjon*. Intra-aksjon stammer fra fysikken og refererer til intra-aktivitet mellom både menneskelige og ikke-menneskelige forhold og betingelser (Lenz Taguchi, 2012, s. 271). Dette innebærer at både menneskelige og ikke-menneskelige agenter, som styringsdokumenter, teorier, begreper, metoder, analysestrategier og måleinstrumenter, har handlekraft. Perspektivet bygger på ideen om at kunnskap ikke utvikles lineært, men gjennom et nettverk av forbindelser, bevegelser og transformasjoner. Dette medfører en rekontekstualisering av selve tenkningen rundt vitenskapsidealet i kunnskapsproduksjon. Kunnskap forstås ikke som en objektiv størrelse som kan måles eller observeres, men som en dynamisk og overlappende prosess av sammenfiltrering og engasjement.

Inspirert av Deleuze og Guattaris (1980) filosofi og Østern og Dahls (2019) sanselige didaktiske design har vi utviklet et *dramaturgisk rhizomatisk design* for undervisning og forskning. Det ble produsert 13 kortfilmer av studentgrupper (å 3–5 personer) samt refleksjonstekster knyttet til filmene, der studentene vurderte egne og andres filmer. Filmene ble utviklet som en del av et undervisningsopplegg hvor studentene skulle tematisere «utenforskap» innenfor rammen av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Filmproduksjonen foregikk i løpet av én undervisningsøkt på tre timer, og filmene ble levert via læringsplattformen Canvas.

I tråd med agentisk realisme og kunstfaglig metodologi forstår vi ikke data som noe som *samles inn*, men som noe som *blir til* gjennom samskaping mellom studenter, undervisere, teknologi og kontekst. Filmene og refleksjonene er ikke bare uttrykk for studentenes forståelse, men fungerer også som aktive agenter i kunnskapsproduksjonen. Forskerrollen er dermed ikke distansert, men deltakende og medskapende.

Vi har benyttet diffraktiv analyse (Lenz Taguchi, 2012) og teoretiske begreper som *becoming* (Deleuze, 1968), *deterritorialisering* (Deleuze & Guattari, 1980) og *performativ agens* (Barad, 2003). Barads (2003) begrep performative agenter anerkjenner den aktive og gjensidig konstituerende rollen både mellom menneskelige og ikke-menneskelige agenter. Deleuzes (1968) begrep *becoming* gir et innpass til å forstå verden ikke som væren, men som tilblivelse og som konstant skapes; dermed finnes det ikke tydelig forskjell

mellom bli/være, vite/kunne (Lenz Taguchi, 2012, s. 271, med referanse til Barad, 2007). Analyseprosessen sees derfor som en intra-aksjon mellom teori, empiri og forsker, der vi gjør *agentiske snitt* i materialet – det vil si fokuserer på utvalgte deler som belyser prosjektets problemstillinger.

I designforskning låses ikke forskningsspørsmål, men er åpne for utvikling, undersøkelse og formskapende arbeid – sammenfiltrering av ideer og andre materialiteter – som oppfordrer til å ta i bruk ulike uttrykk, former, innhold og språk. Når man forsker med kunstfaglige tilnæringer, er verken metodologi eller metoder ferdig etablert, men i stadig tilblivelse og må utvikles fra prosjekt til prosjekt. Utvikling av metoder for å produsere datamaterialet «befinner seg i et liminalt rom mellom to tradisjoner: kunsttradisjoner og forskningstradisjoner» (Østern, 2017, s. 21, i ref. til Sinner et al., 2006). Innsiktene kommer gjennom praksis ved å føle på kroppen, både gjennom kontekst, sansene, bevegelser, tanker og følelser (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Datamaterialet i en utviklende og kunnskapsproduserende prosess blir til og skaper nye mønstre; vi blir til på ny og vi ble annerledes oss selv (Østern, 2021, s. 18).

Prosjektet er godkjent av Sikt (ref. nr. 824646). Studentene ble informert om prosjektets formål, og deltakelse var frivillig. Filmene ble produsert i grupper, og det ble lagt vekt på at alle skulle bidra og bli hørt i prosessen.

Undervisningsopplegg med dramaturgisk design

Hensikten med undervisningsopplegget er å introdusere studentene for dramaturgiske perspektiver. Samtidig ønsker vi at disse perspektivene internaliseres i deres egen filmproduksjon om temaet utenforskap. Filmene, i tråd med Barad (2007), sees på som produktive performative agenter som både påvirker, engasjerer, inviterer, utfordrer og igangsetter holdningsendrende arbeid.

I alle delene av undervisningsopplegget veksler vi mellom pedagogiske perspektiver, læreplanenes intensjoner og oversettelse, samt iscenesettelse av disse gjennom praktisk og kreativ dramatisering. Vi legger til grunn at læring forstås som kreativ utforskning, undring og skaping, noe som krever et aktivt fortolkningsarbeid (Østern & Dahl, 2019). I den utforskende klasseromsdia-

logen forhandles det om felles forståelse og produseres ny kunnskap gjennom en overlappende, kollektiv utforskning i det flerstemmige klasserommet.

I tråd med den dramaturgiske tenkningen kan lærestoffet bevege seg fra å være endimensjonalt pensum fra litteratur (lære om noe) til å løftes ut og bearbeides gjennom multimodale ressurser og internaliseres i studentenes ståsted, der «teksten får bryne seg på individets sanser og intellekt» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 85). I dramaturgisk didaktisk design sees verden ikke som væren, men som tilblivelse, noe som konstant skapes (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Det innebærer at både teori, begreper, framgangsmåte, praksis og personlig engasjement betraktes som medskapere i kunnskaps- og dataproduksjon. Studiens analytiske perspektiver og dataproduksjon blir til gjennom samskaping og utforskning.

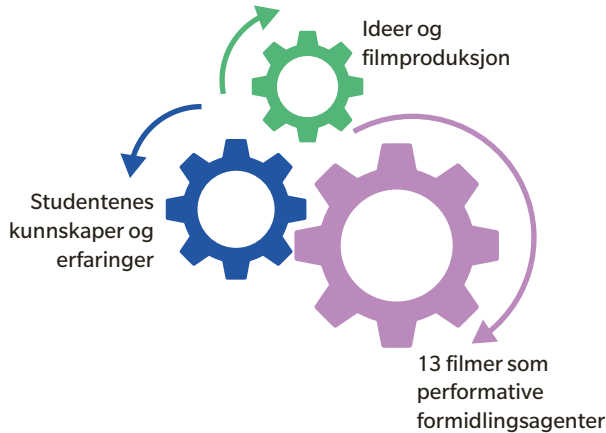
Vi har brukt drama- og teaterfaglige tilnærminger for å konkretisere styringsdokumenter og teoretiske perspektiver på ledelse av læringsprosesser i kobling mot retten til trygt skolemiljø og forebygging av mobbing, diskriminering og utenforskap. Demokrati og medborgerskap var det overordnede temaet i filmproduksjonen, med undertemaet «utenforskap». Vi ønsket å arbeide med temaet ved å bruke kreative, studentaktive læringsformer, og valgte derfor deltagende video (Roberts & Lunch, 2015). Videoene skulle utvikles i smågrupper i en demokratisk prosess som vektla at alle deltakerne skulle lyttes til og bidra i å skape en film sammen. Studentenes oppgave var å dele ideer og finne fram til et felles tema for produksjon av en kort video med en varighet på et par minutter. Målet var å lage en videosnutt som de kunne bruke i egen undervisning. Videoene ble filmet med mobiltelefon.

I planleggingen måtte studentene bestemme premissene for filmen, hvordan ideen skulle realiseres, lage handlingsgang og planlegge selve filmingen. Temaet er omfangsrikt og kan tolkes og iscenesettes på ulike måter og med ulike virkemidler. Studentenes filmer leses som agentiske snitt av temaet «demokrati og medborgerskap», og fungerer som en intra-aksjon mellom studentene som skaper dem, de ulike komponentene i filmene, andre elementer som for eksempel mobilkameraer og de/oss som betraktere. Hver gruppe brukte omtrent 3 timer på prosessen, og måtte i tillegg beskrive og vurdere egen film, begrunne sine valg og reflektere over relevansen for bruk av videoen i undervisning i skolen. Oppgaven var også å beskrive og vurdere en av de andre gruppens filmer. Det skulle vurderes innhold, relevans, aktualitet og filmenes originalitet. Prosjektet ble avsluttet med visninger i en «filmfestival»,

med etterfølgende avstemning på Kahoot blant studentene over hvilken film de syntes var mest kreativ, morsom og egnet til undervisning.

Figur 9.1

Undervisning som arena for samskaping og dataproduksjon



Difraktiv analyse

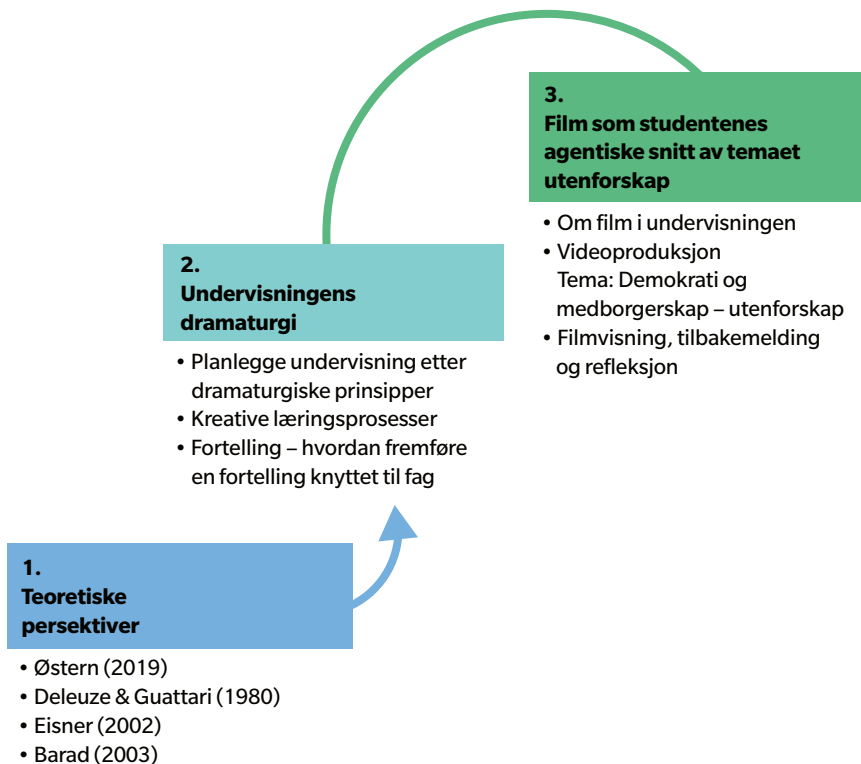
I analysen anvender vi diffraktiv metode for å undersøke hvordan studentenes filmer og refleksjoner intra-agerer med teoretiske begreper som *deteritorialisering*, *becoming* og *performativ agens*. I den diffraktive analysen av filmene gjør vi noen agentiske snitt (Barad, 2007), forstått som noen konstruerte snitt, der vi velger ut noe fra datamaterialet som vi ønsker å undersøke nærmere (Lenz Taguchi, 2012, s. 60). Analysen skjer i en *intra-aksjon* mellom teori, undervisningsmetode, oss som forskere, studentenes filmer og refleksjonsnotater.

Vi åpner opp for de valgte dataene for å utforske studentenes filmer: Hvilken historie fortelles, og hva slags virkemidler har studentene anvendt for å fortelle den? I refleksjonstekstene forfølger vi hvordan studentene selv operasjonaliserer pedagogiske perspektiver og begreper.

Alle delene i prosjektet forstås som en konstituerende kraft (Taguchi, 2012). Dette bygger på antakelsen om at det ikke finnes noen uskyldige posisjoner eller «objektiv» kunnskap (Haraway, 1988). Forskerens teoretiske perspektiver og deltakernes engasjement ses som en del av den situerte kunnskapen i dataproduksjonen.

Figur 9.2

Modell av teoretisk linse for dataproduksjon med dramaturgisk rhizomatisk design



Figuren skisserer dramaturgisk rhizomatisk design og gir en oversikt over forskerens teoretiske linse og temaene i undervisningsopplegget. Studentenes filmer om demokrati og medborgerskap veves sammen med både teoretiske perspektiver, styringsdokumenter, teknikker og studentenes egne perspektiver, og ses her som et «egenrådig aktør» i dataproduksjonen (Østern, 2017, s. 21).

Film som performativ agent

Studentene fikk samme oppgave, men det ble skapt 13 ulike filmer om temaet utenforskap. Vi gir først en kort oversikt over hvordan oppgaven ble løst, før vi analyserer og diskuterer to utvalgte filmer. Filmene var ulike både innholds- og formmessig, med forskjellige spillestiler og virkemidler. Flere av filmene tok utgangspunkt i skole- og klasseromssituasjoner, der en person ble utestengt, for eksempel i gruppearbeid. Noen av filmene hadde realistisk innhold og figurer, mens andre var mer karikerte og overdrevne i situasjonsbeskrivelsene.

De ferdige filmene viser at studentene har tolket oppgaven på ulike måter og valgt forskjellige fabler, og det kommer tydelig fram at de har brukt sin fantasi. At samme oppgave gir ulike svar, fremhever at kunsten er en personlig signatur og gir rom for ulike tolkninger og svar (Eisner, 2002). Dette vises også i filmene når det gjelder valg av formspråk og virkemidler. Noen filmer har dialog og en realistisk spillestil, mens humor og karikatur brukes i flere filmer. En film har en chat mellom to personer som innhold. Det finnes også eksempler der aktørene deler og reflekterer over personlige opplevelser i et naturalistisk og troverdig intervju.

Filmen «The classroom» handler om en student som ikke får innpass hos medstudentene. I en scene ser vi studentens forsøk på å bli inkludert og hvordan hen blir avvist. Avvisning er også tema i «Den korte veien», der hovedpersonen melder seg inn i Sian etter å ha blitt avvist av andre. I denne filmen er overdrivelser og humor sentrale virkemidler.

Flere av filmene har handlingen i fokus og ingen verbal dialog. Filmen «Ping pong eller heroin» tematiserer utenforskap gjennom en visuell og kroppslig fortelling uten dialog. To studenter spiller bordtennis, mens en tredje sitter ved siden av og forsøker å få innpass. Hans kroppsspråk og ansiktsuttrykk signaliserer ønske om deltakelse, men han blir ignorert. Etter hvert resignerer han, setter en sprøyte og faller sammen – en dramatisk vending som understrekes av et dikt og en illustrasjon i filmens avslutning. Diktet er av Johanne Engelund Tjøsvold: «Betyr ikke lenger så mye for meg å bety så mye for dere».

I en diffraktiv analyse (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012) kan denne filmen forstås som et agentisk snitt der både menneskelige og ikke-menneskelige aktører – kropp, kamera, lyd, lys og tekst – inngår i en intra-aktiv prosess.

Den repetitive lyden av pingpongballen, fraværet av dialog og det visuelle fokuset på avvisning og kroppslig isolasjon skaper en sanselig og emosjonell

respons hos betrakteren. Dette er et eksempel på det Barad omtaler som performativ agens – filmen virker ikke bare representerende, men konstituerende: Den skaper innsikt og affekt i møte med temaet.

Filmen kan leses som et uttrykk for *deterritorialisering* (Deleuze & Guattari, 1980), ved at den bryter med tradisjonelle, verbalspråklige fremstillinger av mobbing og utenforskap. I stedet åpner den for en kroppslig og visuell tilnærming som utfordrer etablerte fortellerformer og inviterer til nye innganger til temaet. Studentenes valg av virkemidler – fravær av tale, bruk av dikt og enkle, men sterke visuelle kontraster – viser hvordan film kan fungere som en pedagogisk ressurs som både engasjerer og utfordrer.

Filmen «På utkanten» er en animasjonsfilm som tematiserer ekskludering og tilhørighet ved hjelp av geometriske figurer i ulike farger og former. Gjennom en enkel, men virkningsfull visuell fortelling illustreres hvordan en rød firkant forsøker å få plass i ulike grupper, men avvises fordi den ikke passer inn. I en scene prøver den røde figuren å endre fasong for å få innpass, uten at det lykkes. Kameraet zoomer ut, og vi oppdager en annen gruppe i utkanten, der de svarte figurene ligner mer formmessig på den røde figuren.

Først når figuren endrer form og farge, oppnår den tilhørighet – men dette fører til en eksplosjon, før filmen avsluttes med en alternativ, mer inkluderende løsning. Ett av virkemidlene som brukes i filmen, er kontraster i farger og former. De ulike figurene, der én figur prøver å få innpass i forskjellige grupper, men ikke passer inn, symboliserer ulike mennesketyper. Rolig, monoton musikk ligger i bakgrunnen og blir kun avbrutt av en eksplosjonsartet lyd, før den samme musikken gjentas. Selv om det kun brukes former og figurer, kommer tematikk og konflikt tydelig fram, særlig gjennom bruk av kontraster.

I en diffraktiv analyse (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012) kan filmen forstås som et agentisk snitt hvor både materialitet (papirfigurer, farger, former), lyd (monoton bakgrunnsmusikk og eksplosjonslyd) og dramaturgi inngår i en intra-aktiv prosess. Filmen skaper mening gjennom samspillet mellom disse elementene og inviterer seeren til å erfare utenforskap på et sanselig og emosjonelt nivå – uten bruk av språk.

Dette gjør filmen til en tydelig performativ agent (Barad, 2003), som ikke bare representerer utenforskap, men produserer affekt og innsikt i møte med temaet. Ved å bruke ikke-menneskelige aktører og et abstrakt formspråk utfordrer filmen etablerte fortellerformer og åpner for nye innganger til komplekse sosiale spørsmål. Dette kan leses som en form for *deterritorialisering*

(Deleuze & Guattari, 1980), der kjente strukturer og symboler oppløses og rekonstrueres i et nytt visuelt språk.

Studentenes filmer viser hvordan multimodale uttrykk kan fungere som verktøy for å utforske og formidle samfunnsaktuelle temaer. De gir rom for tolkning, refleksjon og diskusjon – og kan dermed brukes som et didaktisk redskap i undervisning om demokrati, inkludering og medborgerskap. Studentenes valg av virkemidler og symbolspråk viser hvordan film kan fungere som en rhizomatisk læringsprosess, der kunnskap utvikles horisontalt og i samspill mellom idé, materiale og kontekst.

I refleksjonsteksten skriver en studentgruppe at:

Film er en spennende og læringsrik måte å arbeide på!, som åpner opp til å stille spørsmål ved etablerte sannheter og utforske alternative perspektiver. ... Filmproduksjon slik som vi nå har gjort, kan i skolen også være et godt pedagogisk verktøy, som også gir elevene muligheten til å formidle tanker og ideer på kreative måter. Digitale ferdigheter er også en kompetanse elevene skal bygge på, og i en filmoppgave vil elevene utfordres på flere digitale plattformer. (Gruppe, 8)

En annen gruppe skriver: «valgte å tematisere mobbing primært gjennom å filme uten lyd, men kroppsspråk og kameravinkling skulle få snakke for seg selv» (Gruppe, 12). Dette kan tolkes i lys av Barads (2007) idé om performativ agens; at agens ikke er noe som en aktør har, men noe som oppstår i møte mellom ulike aktører eller krefter.

Film i undervisning fungerer som en aktiv og dynamisk deltaker i læringsprosessen, og bidrar til å forme og omforme både kunnskapen som produseres og måtene studentene engasjerer seg med denne kunnskapen på. Filmens rolle som performativ agent i læring og undervisning kan derfor forstås ikke bare som en kilde til informasjon, men som en medskaper av pedagogiske perspektiver, kontekster og begreper. I en undervisningssammenheng innebærer dette at læring ikke bare skjer gjennom overføring av kunnskap fra lærer til elev, men gjennom interaksjonen mellom studenter, lærere, multimodale ressurser og de ideene som blir utforsket. Film blir dermed ikke bare et verktøy for å formidle informasjon, men en aktiv deltaker i læringsprosessen som kan påvirke og endre forståelsen av et tema.

Studentene skriver:

Ved å illustrere demokrati, eller mangel på sådan, i chat-form, illustrerer filmen både hvordan demokrati uttrykkes på mikro-nivå, og hvordan utenforskap gjerne kan være enklere å overse når man kommuniserer via sosiale medier. (Gruppe, 7)

Film har, slik vi leser det, potensial til å utfordre etablerte oppfatninger og åpne opp for nye måter å tenke om utenforskap og mobbing på. Sett i lys av Deleuze og Guattaris (1980) filosofi, kan tolkningen være at film *deterritorialiserer* den tradisjonelle maktstrukturen i klasserommet og fremmer en mer demokratisk og deltakende læringskultur. Filmens evne til å fremkalle emosjonell respons kan være en form for performativ agens, som gjør det mulig for studenter å føle empati med karakterene. Dette har potensialet til en *deterritorialisering* av studentenes egne følelsesmessige responser på utenforskap og mobbing. Etter å ha sett og diskutert en film om utenforskap og mobbing, vil studentene forhåpentligvis bli inspirert til å endre eller *reterritorialisere* sin egen praksis. Videre kan det bidra til å utvikle nye strategier, perspektiver og begreper for å håndtere utenforskap og for å kunne fremme en mer inkluderende kultur i skolen.

Oppsummering: dramaturgisk rhizomatisk design som forsknings- og undervisningsmetode

Dette kapittelet kan sees på som et bidrag til teori og metode som fremmer skapende, kreative, multimodale og estetiske læringsprosesser, og som anerkjenner medskapende relasjonelle prosesser i en deltakende praksisnær forskning. Disse perspektivene samlet sett undersøker viten og virkelighet som en prosess i tilblivelse, der både menneskelige og ikke-menneskelige aktører bidrar aktivt til kunnskapsproduksjonen. I stedet for å betrakte forskning som en objektiv og distansert praksis, legger metodologien vekt på samskapning og intra-aksjoner, der teori, metode, forskere, deltakere og materialiteter inngår i et dynamisk samspill. Dette åpner for en forskningspraksis som ikke

bare undersøker verden og viten, men også bidrar til å forme den. Gjennom deltakende forskning blir forskningsspørsmål og metoder utviklet i prosessen, i tett dialog med praksisfeltet. Etter vår mening er denne metodologien særlig egnet for å undersøke kreativ undervisningspraksis, da den kombinerer kunstfaglige og vitenskapelige tilnærminger. Den anerkjenner at kunnskap skapes gjennom kroppslige, sanselige og materielle erfaringer, og at både forskningen og forskeren selv transformeres gjennom arbeidet.

Kapittelet viser hvordan en slik dynamisk og medskapende metodologi kan bidra til å utvikle og forstå undervisningspraksis på en måte som er både situert og relasjonell, og som fremmer nytenkning og kreativitet i forskningsprosessen. Ved å koble dramaturgisk tenkning, Deleuze og Guattaris (1980) filosofi og kunstfaglige perspektiver, har vi utviklet et *dramaturgisk rhizomatisk design* – som kapittelet presenterer og utforsker. Dramaturgisk rhizomatisk design legger til rette for skapende, performative, multimodale, inter- og intra-aktive læringsprosesser, der både studenter og undervisere improviserer, sanser, tenker, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen. Å betrakte læring som *samskaping*, *deterritorialisering*, *reterritorialisering* og *tillblivelse* innebærer å anerkjenne at både lærere og studenter stadig er i ferd med «å bli».

Filmene ble utviklet med nye idékombinasjoner i et samskapende nettverk mellom deltakere, ideer og multimodale ressurser. Studentenes refleksjonsnotater og deres egen- og hverandrevurderinger av filmene de har produsert, viser at film som medium engasjerte studentene på flere nivåer – intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sensorisk. Analysen viser at filmene i seg selv har en konstituerende kraft som, i lys av Barad (2007), sees som en aktiv performativ agent med kapasitet til å endre verden. Dette kan tolkes som at studentene og filmene intra-agerer og påvirker hverandres forståelse og tolkninger. Studentenes tanker og følelser blir påvirket av filmens innhold, og samtidig bidrar deres diskusjoner og perspektiver til å forme studentenes unike forståelse av filmen.

Videre oppmuntrer dette til å stille spørsmål ved etablerte sannheter og utforske alternative perspektiver, og kan deterritorialisere den tradisjonelle maktstrukturen i klasserommet som arena for kunnskapsproduksjon, og dermed fremme en mer demokratisk og deltakende læringskultur. En samskapende læring og rhizomatisk tenkning kan inspirere til å utvikle nye strategier,

perspektiver, begreper og praksiser for å forstå og håndtere utenforskap, og for å kunne fremme en mer inkluderende kultur i skolen.

Dramaturgiske tilnærminger til undervisning gir, slik vi ser det, mulighet for å vitalisere og individuelt tilpasse undervisningsopplegg, og inviterer til å tenke nytt om hvordan vi forstår kunnskap og vår rolle i å forme og produsere den. Dette tillater, i tråd med rhizommetaforen (Deleuze & Guattari, 1980), at både lærere og studenter sender sine «røtter» videre i mange retninger, og med dette åpner opp for nye muligheter og sammenkoblinger. Dramaturgisk didaktisk design og rhizomatiske tilnærminger til undervisning åpner opp for å ivareta estetiske, skapende, uferdige, oppdagende læringsprosesser og en samskapende læring.

Når den lærende oppfordres til meningsbrytning, utforskning og engasjement, kan vi anta at læringsglede oppstår. En samskapende tilnærming til undervisning har potensial til å bidra til tilrettelegging for utforskende læring, der studentene og elevene oppfordres til å følge sine egne ideer og interesser, slik også kunstutøvere gjør. Kunsten kan bli en modell for læring (Eisner, 2002). Forhåpentligvis fører dette til læringsglede og ikke minst motivasjon og oppdagelser av nye verdifulle idékombinasjoner i det 21. århundre.

Referanser

- Asdal, K. & Brenna, B. (1998). *Samtaler over tid*. I K. Asdal, A. J. Berg, B. Brenna, I. Moser & L. M. Rustad (Red.), *Betatt av viten: Bruksanvisninger til Donna Haraway*. Spartacus.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). Aesthetics and learning. *The Future of Education*, (2), 11–15.
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi*. Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern et al. (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987[1980]). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). University of Minnesota Press.
- Eigtvedt, M. (2007). *Forestillingsanalyse*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=3420063>
- Eriksen, A., Larsen, A. B. & Leming, T. (2015). Acting and reflecting; making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice*, 16(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969697>
- Gardner, H. (1995). «Multiple intelligences» as a catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16–18. <https://doi.org/10.2307/821182>
- Haraway, D. (2013). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. I *Women, science, and technology* (s. 455–472). Routledge. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2021). Mellom entré og sorti – dramaturgisk didaktikk i klasserommet. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 24–38. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2659>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2022). *Læreren som regissør: Ledelse og læring i klasserommet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Juelskjær, M. (2010). Kvantefysiske subjekter? Ny-materialisme og studiet af subjektivering i tid og rum. *Nordiske Udkast*, 38(1), 58–74.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra samfundsvitenskaberne.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis: En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder].
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>
- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>

- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. I R. Mansell & P. H. Ang (Red.), *The international encyclopedia of digital communication and society*. John Wiley & Sons.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(1), 7–27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P. & Østern, A.-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselig designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern et al. (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–77). Universitetsforlaget.