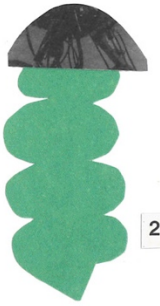


SOFIE ESTHER SOTO LARSEN

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



2

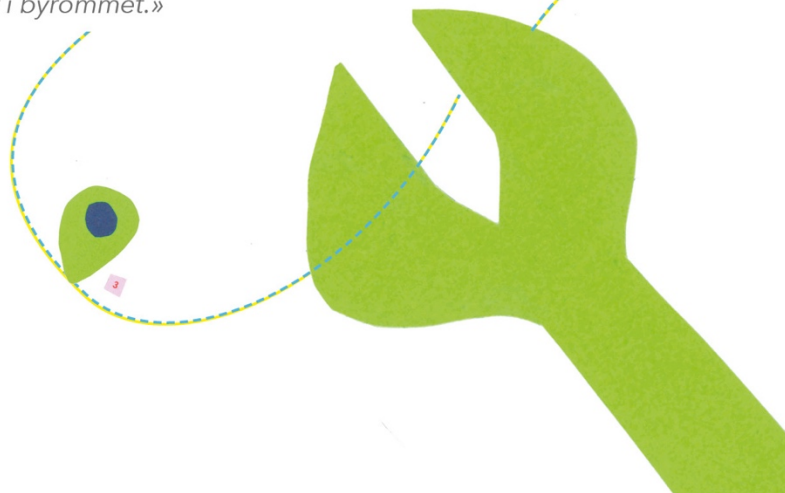
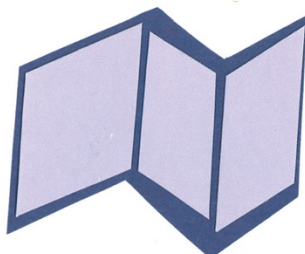
REPARATO

RENE

Master i estetiske fag,
studieretning Kunst i Samfunnet.
2024

KOMMER!

«En undersøkelse om reparasjonsprosesser som et mulig verktøy som tilrettelegger
for medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet.»



Kolofon

Tittel: Reparatørene kommer!

«En undersøkelse om reparasjonsprosesser som et mulig verktøy som tilrettelegger for medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet.»

Sofie Larssen Soto

Kandidatnr: 637

Master i estetiske fag, studieretning *Kunst i Samfunnet*

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

OsloMet – storbyuniversitetet, 2024

Forsidebilde: Utsnitt av Reparatørene kommer! Foto Sofie Larssen

Sammendrag

Reparatørene kommer! er et deltakende kunstprosjekt som undersøker reparasjonsprosesser som et verktøy som kan legge til rette for nye måter å utforske nærområdet på og styrke samfunnsrelasjoner. Gjennom kunstnerisk forskning utføres prosjektet i en barneskole i Oslo, der avviste materialer funnet i byen blir transformert til nye objekter, i dette tilfelle, stoler. Dette gjøres for å stimulere samhandling og skape en følelse av felleskap i det offentlige byrommet.

Prosjektet oppfordrer deltakerne til å se «etter noe» i byrommet som trenger reparasjon, med hensikt å forsterke deres identitet og forståelse av sitt nærmiljø, samt utforske bærekraftig praksis gjennom reparasjonsprosesser. Dette kan innebære en ny forståelse eller perspektiv, en ny opplevelse av å være aktive bidragstyper til deres samfunn og miljø. På denne måten søker prosjekt å både utfordre og utvide vår forståelse av offentlig rom, og hvordan kunst kan spille en aktiv rolle i å transformere og berike disse rommene.

Ved å anvende Bourriauds (2002) teori om relasjonell kunst, vil jeg undersøke hvordan deltakerne gjennom disse kunstneriske prosessene kan tilegne seg kunnskap som gir dem de nødvendige verktøyene for å medvirke og samhandle med andre mennesker i en nær fremtid. Jeg vil også se på hvordan reparasjonsprosesser kan benyttes for å utforske og analysere samfunnsforhold, maktstrukturer og eierskapsfølelse i forhold til samhandling mellom mennesker i byrommet. I tillegg vil jeg bruke teori relatert til sosialt engasjert kunst som beskrevet av Helguera (2011), for å diskutere hvordan de kunstneriske prosessene og reparasjonsprosessene kan bidra til forsterkning av sosiale relasjoner og eierskapsfølelse gjennom workshops. I oppgaven bruker jeg Sikt KI-chatten som et verktøy for språkvasking av teksten.

Nøkkelord: *Reparasjon, medvirkning, samhandling, kunstnerisk forskning*

Abstract

"Reparatørene kommer!" is a participatory art project that explores repair processes as a tool to facilitate new ways of exploring the local area and to strengthen social relations in the public spaces. Through artistic research, the project is conducted in an elementary school in Oslo, where discarded materials found in the city are transformed into new objects, in this case, chairs. This is done to stimulate interactions and create a sense of community in the public urban space.

The project encourages the participants to look for "something" in the urban space that needs repair, with the aim to reinforce their identity and understanding of their local environment, as well as to explore sustainable practices through repair processes. This could involve a new understanding or perspective, or a new experience of being active contributors to their community and environment. In this way, the project seeks to both challenge and expand our understanding of public space, and how art can play an active role in transforming and enriching these spaces.

By applying Bourriaud's (2002) theory of relational art, I will investigate how participants through these artistic processes can acquire knowledge that provides them with the necessary tools to participate and interact with other people in the near future. I will also look at how repair processes can be used to explore and analyze societal relations, power structures, and feelings of ownership in relation to interaction between people in urban spaces. In addition, I will use theory related to socially engaged art as described by Helguera (2011), to discuss how the artistic processes and repair processes can contribute to the reinforcement of social relations and feelings of ownership through workshops. In this thesis, I use Sikt AI-chat as a tool for language refinement of the text.

Keywords: *Repair, participation, interaction, artistic research*

Forord

Jeg vil takke alle deltakerne som var med i prosjektet, spesielt samarbeidspartnere i barneskolen i Oslo. Både læreren for å gi meg denne muligheten til å gjennomføre prosjektet hos dere, og alle barna som var med, for at jeg fikk muligheten til å jobbe og bli kjent med dere. Det har vært en veldig lærerik og spesiell opplevelse for meg.

Takk til mine to veiledere Ilmi Gutzeit Mathiesen og Siv Hofsvang for godt samarbeid og engasjement i prosjektet.

Takk til familien min, venner og samboer Carlos for å være der og støtte meg gjennom hele oppgaven.

Sofie Larssen, Oslo april 2024.

Innhold

Sammendrag.....	4
1. Innledning	9
2. Problemstilling og forskningsspørsmål	11
Avklaring av sentrale begrep	12
3. Vitenskapsteoretisk forankring	13
Forskerposisjon, samarbeidsform og valg underveis.....	13
4. Teori	14
Stoler som kunstnerisk uttrykk	15
Estetisk teoretisk tradisjon	18
5. Metode	25
Etikk som bærende element i prosjektet.....	31
6. Reparasjonsprosesser i byrommet.....	32
6.1. Fase 1.....	35
Reparasjonsprosess Stol N°1	41
Reparasjonsprosess Stol N°2.....	44
Reparasjonsprosess Stol N°3.....	47
6.2. Fase 2. Workshops – Reparatørene kommer!.....	51
ØKT 1.....	52
ØKT 2.....	56

ØKT 3.....	61
ØKT 4.....	67
Økt 5.....	74
Etter workshops	77
7. Drøfting.....	79
Samhandling i byrommet	83
Medvirkning i byrommet	97
8. Praktisk-Estetiske arbeid.....	101
9. Konklusjon.....	102
Litteraturliste.....	103
Figurliste	106

1. Innledning

Fra jeg var liten har jeg alltid reparert uten at jeg tenkte over det. Dette kunne omfatte reparasjoner av klær, smykker og små objekter, gjenstander som andre mennesker ikke ønsket å beholde lenger. Jeg tok dem imot og ga dem et nytt liv ved å reparere den, og skapte med dette en ny relasjon mellom menneske og objekt. I 2016 begynte jeg med et større reparasjonsprosjekt hvor jeg fikk muligheten til å reparere en gammel 2cv Citroën bil som ikke hadde blitt brukt på over 20 år. Sammen med bilmekanikeren Luis Palacio, rensset vi bilen og reparerte den. Gjennom denne reparasjonsprosessen fikk jeg muligheten til å bli kjent med bilens mekanismer og systemer, og oppleve dens transformasjon gjennom en fysisk interaksjon med selve bilen. Ved denne opplevelsen utviklet jeg en relasjon og en emosjonell tilknytning til en gjenstand som jeg ikke hadde opplevd før, gjennom en reparasjonsprosess som varte i flere år.



Figur 1. Luis Palacio og Sofia Larssen reparerer bilen. Februar, 2018. Min. 42:35. Video Sofia Larssen.

Jeg jobber med kunstnerisk forskning, hvor jeg bruker egen erfaring og interesse i dette feltet som utgangspunkt og inspirasjon for prosjektet, som kommer fra et behov for å fortsette å reparere (Østern, 2017). Selv om den utviklende reparasjonsscenen i dag er knyttet til bevissthet om klimaendringer, resirkulering og anti-forbruk holdninger i møte med

nyliberalistisk praksis (Harvey, 2019, s. 21) er fokuset i dette prosjektet mer rettet mot hvordan forholdet mellom menneske og objekt kan påvirke hverandre og føre til positiv endring for begge parter: ved å reparere noe eksternt, kan det også bidra til selv-reparasjon og endring i måten man medvirker og samhandler med andre mennesker i byrommet.

Prosjektet er delt inn i to faser. Fase 1 er en mer eksperimentell og utforskende fase der jeg definerer de konkrete reparasjonsprosessene deltakerne skal delta i gjennom workshops i fase 2. Målet med disse aktivitetene er at, ved å bruke reparasjonsprosesser som verktøy, kan dette tilby deltakerne nye måter å utforske og bruke nærområdet på, som kan tilrettelegge for medvirkning – mestring, en opplevelse av å bli hørt/sett, å kunne være en vedvarende ressurs i sine nærmiljøer- og samhandling mellom mennesker – en åpen og likeverdig kommunikasjon, og utviklingsprosess mellom deltakerne som hviler på tillit og engasjement. Reparasjonsprosessene skal oppleves ved å utforske nærområdet for å finne gjenstander som trenger reparasjon. Opplevelsen av å gå gjennom gjenstandens transformasjon blir undersøkt for å se på hvordan den relasjonen mellom menneske og objekt kan påvirke hverandre i en prosess.

«Reparatørene kommer!» (fase 2) er et deltakende kunstprosjekt for barn i alderen 10-11 år som ser på reparasjonsprosesser i byrommet som et verktøy som kan legge til rette for nye former for medvirkning og samhandling blant barn og unge i en tid preget av utfordringer knyttet til kommunikasjon som i stadig økende grad skjer virtuelt (Helleve & Almås, 2021, s. 52). Helleve og Almås argumenterer for viktigheten av evnen til empati i en digitalisert tid, og argumenterer for hvorfor ansikt-til-ansikt samtaler er viktigere enn noen gang. Før jeg begynte med masterstudiet, arbeidet jeg i en barnehage der jeg ble introdusert for barns fantasiverden og lek. Fra tidlig alder utvikler barn ofte sterke relasjoner til spesifikke gjenstander, noe som spiller en viktig rolle i deres utvikling av selvbevissthet gjennom taktile, visuelle og auditive midler (Camic, 2010, s. 83). Denne tidligere erfaringen har påvirket min interesse for å engasjere barn i dette prosjektet, med et ønske om å fordype meg i deres verden og undersøke forholdet mellom menneske og objekt, og hvordan dette kan legge til rette eller påvirke hvordan barn og unge medvirker og samhandler med hverandre i byrommet.

2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut ifra denne ideen som beskrevet over, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

Forskningsspørsmål

Hvordan kan reparasjonsprosesser brukes som et verktøy som tilrettelegger for medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet.

Nøkkelord: Reparasjonsprosesser, samhandling, medvirkning og byrommet.

Jeg vil bruke teori og det innsamlet datamateriale for å belyse informasjon som kan svare på problemstillingen, hvor jeg ikke bare ser på de konkrete «resultatene» av forskningen, men også på hvordan forskningen kan utvide vår forståelse og opplevelse av kunst (Borgdorff, 2012).

Avklaring av sentrale begrep

I forhold til problemstillingen, vil jeg definere noen av begrepene som kommer frem i løpet av oppgaven, og som jeg bruker for å besvare problemstillingen.

I prosjektet bruker jeg begrepet **skatter** for å referere til objekter som betraktes som samfunnets materielle avfall. Dette kan være glemte eller avviste materialer som, gjennom en reparasjonsprosess, blir omformet til nye objekter med ny verdi, i dette tilfelle stoler. Dette begrepet brukes for å gjøre det attraktivt for barn og unge å delta i prosjektet. Disse **reparasjonsprosessene** brukes i prosjektet som et verktøy for å involvere barn og unge i medvirknings- og samhandlingsprosesser i byrommet.

Torgersen og Steiro (2009) definerer **samhandling** som en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, der kommunikasjon kan skje både direkte ansikt-til-ansikt, eller mediert via teknologi. Dette begrepet brukes for å beskrive samarbeidet mellom ulike aktører i prosjektet, med et mål om å fremme tillit, engasjement, og forsterke de eksisterende forholdene mellom deltakerne og andre mennesker i byrommet. I prosjektet blir konflikt og motstand sett på som en form for samhandling i det at man veksler ideer og tanker, og det er rom for uenighet, hvor man kan komme på en felles løsning.

Medvirkning i byrommet blir brukt, gjennom den kunstneriske praksisen, for å undersøke hvordan reparasjonsprosessene kan gi barn og unge muligheter eller verktøy til å være en vedvarende ressurs i deres nærmiljøer. Medvirkning involverer en opplevelse av å bli hørt/sett, og kan tilrettelegge for mestring (Hagen & Andersen, 2021, s. 12). Jeg vil analysere hvordan det kunstneriske arbeidet legger til rette for eierskapsfølelse blant deltakerne under workshops perioden.

3. Vitenskapsteoretisk forankring

I oppgaven velger jeg å forske gjennom kunstnerisk praksis som en form for kunnskapsproduksjon (Borgdorff, 2012). På bakgrunn av dette, bruker jeg fenomenologi som vitenskapsteoretisk forankring. Generelt handler «det fenomenologiske» om å beskrive og fortolke menneskers subjektive opplevelser slik de leves, og legger vekt på kroppens persepsjon som kilde til mest direkte og umiddelbare erfaringen (Haugen et al., 2005). Fenomenologi kan relateres til kunstnerisk forskning, der erfaringer er basert på persepsjon, følelser eller handlinger snarere en intellektuell forståelse (Borgdorff, 2012, s. 150). Dette kan belyse en forståelse av menneskers opplevelser, som er spesielt relevant i denne forskningskonteksten hvor jeg søker å forstå deltakernes subjektive opplevelser av reparasjonsprosesser i byrommet.

Forskerposisjon, samarbeidsform og valg underveis

Forskerposisjon. Sosialt engasjert, deltakende og relasjonell kunstnerisk praksis. I prosjektet deler jeg erfaringer og følelser både jeg og deltakerne har under feltarbeid. Ved å forske med kunst har jeg stor nærhet til det jeg forsker på (Østern, 2017, s. 17). Samarbeidet med en barneskole i Oslo er kommet i stand gjennom eget nettverk. Når jeg snakker om forskningsprosessen i oppgaven, bruker jeg både «jeg», for å snakke om det jeg opplever fra mitt ståsted som forsker og kunstner, og «vi» når jeg forteller om arbeidet med deltakerne på skolen, hvor jeg aktivt bidrar og deltar i aktivitetene. Ved min forskerposisjon vil jeg planlegge workshops som legger til rette for medvirkning og samhandling mellom deltakerne i byrommet. Her bruker jeg kunstnerisk forskning for å ha en åpen, utforskende tilnærming, der tanker og ideer ikke nødvendigvis trenger å være fullstendig utformet, løst eller konkludert (Borgdorff, 2012).

4. Teori

I forhold til teori vil jeg analysere og anvende ulike teorier som kan hjelpe med å belyse informasjon for å svare på problemstillingen. Ved bruk av reparasjon som verktøy i den kunstneriske prosessen, lager vi stoler som en del av det kunstneriske uttrykket i prosjektet. For å kunne belyse og kontekstualisere disse kunstneriske uttrykkene, ser jeg på andre kunstnere som også bruker stoler. I tillegg referer jeg til Claire Doherty sin bok, *Situation* (2009), som tilbyr tekster om kunstpraksis og -teori relatert til forholdet mellom handling og offentlig rom.

For å kunne analysere og drøfte hva slags situasjoner og sosiale relasjoner som skapes i møte med de kunstneriske prosessene gjennom workshops, ser jeg på Bourriaud (2002) sin teori om deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale, hvor han fokuserer på kunst som skaper situasjoner og sosiale relasjoner snarere enn estetiske objekter. Jeg vil også utforske Bishop (2004) sin teori om relasjonell antagonisme, som beskriver sosiale relasjoner preget av ulikhet, konflikt og manipulasjon, noe som gir en skarp kontrast til det harmoniske felleskapet som ofte blir fremstilt i Bourriauds relasjonell estetikk. For å til slutt trekke på Pablo Helguera (2011) sin bok om sosialt engasjert kunst, som handler om hvordan kunstnere jobber profesjonelt med samfunnet for å lage kunst som involverer og påvirker mennesker direkte.

Stoler som kunstnerisk uttrykk

Skattene som blir funnet i byen og reparert, blir brukt for å lage stoler. Stoler kan symbolisere fellesskap, møteplass, tilhørighet, et sted hvor man kan sitte og tenke, observere andre mennesker eller selve byen. Man kan også sette seg ned for å snakke med andre mennesker, leke, jobbe, lese og spise. Mange av oss bruker stoler mesteparten av dagen, og de kan symbolisere forskjellige ting avhengig av hvor du plasserer dem, i hvilken kontekst du gjør det i, hva du bruker dem til og hvordan du bruker dem. Her er målet at de skal symbolisere møteplass, eierskap, aktivisme, identitet og fellesskap ved å bruke reparasjonsprosesser som utgangspunkt.

Mange kunstnere har brukt stoler som et konseptuelt verktøy for å fremme politiske og miljømessige uttalelser, samt refleksjoner over identitet. Disse er aspekter som jeg ønsker å utforske i mitt eget arbeid, og som jeg vil bruke for å drøfte på slutten av oppgaven. Den kinesiske kunstneren Ai Weiwei arbeider ofte med objekter, hvor de historiske og kulturelle betydningene av materialene han bruker er et essensielt element i nesten alle hans skulpturer. Ai Weiwei bruker stoler i mange av hans kunstverk, hvor han bruker kunst som et middel for å konfrontere det sosio-politiske systemet i Kina (Guggenheim, u.å.). I "Fairytale", en installasjon utstilt i 2007 på Documenta XII, brukte kunstneren 1001 stoler for å skape en installasjon og han inviterte 1001 kinesiske borgere til å bo i Kassel, byen hvor den internasjonale utstillingen finner sted, i samme periode. På denne måten var Ai's eventyr nettopp å skape en mikroverden og et sosialt nettverk gjennom hans kunst, der vanlige mennesker kunne endre livene sine for et øyeblikk, både fra et sosialt synspunkt og fra et politisk synspunkt (Artsy, u.å.).

"53 Chairs Found in the Bulk Waste Sections of Five Backyards in the Nørrebro District of Copenhagen" April-May (2019), er et kunstprosjekt av den danske kunstneren Molly Haslund, hvor hun hadde gått turer i to måneder og hadde funnet 53 kasserte stoler. I utstillingen er disse stolene satt ut i rekker, som om det er et publikum som skal sitte på dem eller at de skal utstilles på en designmesse. Ifølge Haslund, gir dette stolene en autoritet de ikke hadde da de ble funnet i hauger med søppel. Hun ser på hvordan hver stol har forskjellige former, farger og tilstand, og stiller seg spørsmål angående stolenes bakgrunn og historie: Hvem eide stolen? og hvorfor ble den kastet ut? Hun mener at stolene snakker til oss, og gir oss et glimt av livet som ble levd der de ble funnet. Hver av dem har en historie å fortelle, en

historie om rikdom, fattigdom, sosial status, og estetiske og kulturelle koder (Haslund, 2019). Denne tilnærmingen til å bruke funnet gjenstander i kunstnerisk arbeid, og de sosiale relasjonene og meningene som kommer fremm fra dette er relevant for mitt eget prosjekt.

Marc Andre Robinson er kjent for sitt arbeid med skulptur, tegning, video og interaktive prosjekter som kretser rundt en psykologi av tilhørighet: familie, kultur og historie. Han skaper en dialog mellom kunst og gjenstand ved å samle kasserte møbler og transformere dem til skulpturelle assemblager med kompleks symbolikk (Artnet, u.å.). Robinson bruker tradisjonelle snekkerteknikker for å utforske amerikansk historie både formelt og konseptuelt. Spesielt tar Robinson for seg arven etter afroamerikansk undertrykkelse i det amerikanske samfunnet og dens nåværende motpart i pågående sosiale rettighetsspørsmål. For Robinson bærer hver stol spor av menneskene som har brukt den, enten det er gjennom fysisk slitasje eller det han kaller for «energiene» som er innebygd i strukturen. Han er også interessert i stoler for deres evne til å indikere status, som autoriteten til en monark som sitter på en trone (Harlem, 2015). Robinsons kunstneriske arbeid er relevant i forhold til mitt arbeid i måten han utforsker tilhørighet, status og menneskelig påvirkning i stolene.



*Figur 2. Myth Monolith 2007
Found Furniture 132 h 168 w
84 d. Marc Andre Robinson.*

I «La Troballa» workshops (2010), jobber kunstner og designer Curro Claret med mennesker som bor på gatene i Barcelona, Spania. Deltakerne ble invitert til å lage krakker ved å samle inn materialer og treplanker funnet i gatene. Gjennom prosessen med gjenbruk og resirkulering av glemte eller avviste materialer, ble disse omformet til nye objekter med ny verdi, krakker. Både individene som deltok og materialene de jobbet med ble transformert og endret gjennom denne prosessen (Arrels, 2013), noe som kan gi en dypere betydning og kobling mellom menneskene og gjenstandene de skapte.

Her kan jeg relatere til Claret sin arbeid i måten menneske og objekt påvirker hverandre gjennom en reparasjonsprosess. Deltakerne som har laget disse stolene har opplevd å bli overrasket over seg selv gjennom workshops. De hadde alltid sett på seg selv og livsstilen deres i negative termer, og ved denne opplevelsen fant de seg selv i stand til å gjøre ting som de ikke visste de kunne gjøre. Gjennom prosjektet lærte de å verdsette seg selv mer og anerkjenne at de kan gjøre mer enn «å bo i gatene», sier en av deltakerne.



Figur 3. Krakk laget av Jose, Nov 2010. Workshop «La Troballa». Barcelona, Spania.

Estetisk teoretisk tradisjon

For å kunne analysere og drøfte om menneskelige relasjoner som skapes i byrommet, og hvordan de blir påvirket av det kunstneriske arbeidet, trekker jeg på kunstteorier fra Claire Dohertys bok, *Situation* (2009). Boken tilbyr flere tekster om kunstpraksis og -teori relatert til situasjoner og forhold produsert i både rom og tid og som strekker seg over materielle, sosiale, politiske og økonomiske relasjoner – inkludert begrepene stedsspesifikk, kunstneren som etnograf og feltarbeider, forholdet mellom handling og offentlig rom og betydning av sted og lokalitet.

Doherty hevder at det som kobler flere kunstneres arbeider i byrommet er et ønske om å engasjere seg kritisk og performativt med «multiple public spaces», ofte gjennom uannonserte aktiviteter. De søker å unngå produksjonen av et *publikum-versus-utøver* separasjon som oppstår i kunngjøringen av en hendelse (Doherty, 2009). *Out of Place* (Chodzko, 2000) er en av tekstene inkludert i boken til Doherty, hvor Chodzko mener at måten han lager et kunstverk på, er preget av måten man ser på: utvikling av en måte å se på innenfor byrommet, eller det offentlige rommet. Hans kunst handler ikke bare om å se, men om å se «etter noe» i byrommet, han ser etter noe som han føler at han mangler. Han utforsker ideen om offentlig rom som et nettverk av kommunikasjon, ønsker, utveksling og engasjement. Han ser på kunstverket som en form for "søking" eller utforskning i dette rommet, både i det fysiske offentlige rommet og i det indre rommet av publikums fantasi (Doherty, 2009, s. 65).

Chodzko er interessert i å utvide vår oppfatning av hva vi leter etter i byrommet, og utfordre ideene om hva som hører til og hva som ikke gjør det. Han henviser til Pieter Bruegel den Eldres sin maleri "*Landskap med Icarus' fall*" som et eksempel på et kunstverk som krever at betrakteren utvider sitt synsfelt for å inkludere noe som virker ut av sted - i dette tilfellet, Icarus' ben som stikker opp fra havet (Chodzko, 2000, s. 65). Rundt 1990 begynte Chodzko å legge disse "feilene" inn i offentlig rom gjennom kunst. Han startet med å legge ut enkle annonser i rubrikkannonser som beskrev objekter eller muligheter som ikke kunne eksistere. Hensikten var å plassere kunstobjekter ut i det offentlige rommet som beskrivelser eller muligheter, for å bli støtt på tilfeldig mens man leter etter noe annet. Med andre ord, ser Chodzko på kunst som en måte å utfordre og utvide vår forståelse av offentlige rom, og oppfordrer oss til å se og tenke utenfor det vanlige.

Denne måten å tenke på kunst har relevans for mitt prosjekt, hvor jeg også ønsker å utfordre og utvide vår forståelse av det offentlige rommet. Ved å plassere reparerte stoler – som tidligere var betraktet som avfall – tilbake til byrommet, oppfordrer jeg til en ny måte å se og engasjere mennesker med det offentlige byrommet.

Videre, ved å inkludere reparasjonsprosesser i det kunstneriske arbeidet, er det også en utforsking av hvordan kunst kan være en form for søking eller utforsking. Gjennom prosessen med å reparere og omforme «skatter» til stoler, oppfordrer jeg deltakerne til å se «etter noe» i byrommet og materialene de jobber med. Dette kan være en ny forståelse eller perspektiv, en ny opplevelse av å være aktive bidragstyper i deres samfunn og miljø. På denne måten søker mitt prosjekt å både utfordre og utvide vår forståelse av offentlig rom, og hvordan kunst kan spille en aktiv rolle i å omdanne og berike disse rommene.

I mitt prosjekt trekker jeg også på kunstteorien til **Bourriaud** (2002) om deltakelse, relasjonell estetikk og det sosiale. Bourriaud ser på kunst som skaper situasjoner og sosiale relasjoner snarere enn estetiske objekter. I dette prosjektet bruker jeg stolene for å skape situasjoner som tilrettelegger for medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet. I relasjonell kunst søker kunstnerne å etablere intersubjektive møter (være disse bokstavelige eller potensielle) der mening blir utarbeidet kollektivt (Bourriaud, 2002, s. 18) heller enn i det privatiserte rommet for individuelt forbruk (Bishop, 2004, s. 54).

Bourriaud argumenterer for at dagens digital kommunikasjon (sosiale medier, internett, osv.) kan fragmentere menneskelige forbindelser, og foreslår at kunstnerisk aktivitet kan bidra til å styrke disse forbindelsene som en respons på de virtuelle relasjonene som internett og globalisering har skapt (Bourriaud, 2002, s. 8). Bourriaud mener at dagens kunstneriske praksiser kan brukes for sosial eksperimentering, som et rom som er beskyttet fra den daglige rutinen (s. 9) og legger vekt på fysisk interaksjon mellom mennesker og det å skape sosiale situasjoner gjennom det kunstneriske uttrykket.

I følge Bourriaud (2002), presenterer kunstnere som lager relasjonelle kunstverk, enten sosiale situasjoner eller gjenstander som skaper sosiale situasjoner (s. 33). I dette prosjektet vil jeg fokusere på kunstneriske prosesser (reparasjonsprosesser) som skaper sosiale situasjoner, og tilrettelegger for medvirkning og samhandling mellom mennesker. Bourriaud hevder at alle representasjoner eller kunstverkene som skapes, som vises frem, referer til

verdier som kan overføres til selve samfunnet. Og dette mener han er spesielt viktig fordi kunst, i motsetning til andre aktiviteter, hovedsakelig er ment for å bli sett og vurdert, kunst blir et møtepunkt (Bourriaud, 2002).

Ifølge Bourriaud kan alle kunstverk defineres som relasjonelle objekter i det de tilrettelegger for en dialog, en dialog som skaper det verket eller objektet som kunstneren lager (s. 26). Kunstnerens arbeid involverer bruk av metoder for sosiale interaksjoner eller menneskelige relasjoner, interaksjoner med betrakteren innenfor den estetiske opplevelsen som tilbys, og forskjellige kommunikasjonsverktøy som brukes for å skape forbindelser mellom mennesker. Kunstneren skal ta samhandling mellom mennesker og interaktivitet som utgangspunkt for kreasjon av arbeidet, ikke som en tillegg eller en ekstra kvalitet, men som grunnlaget (Bourriaud, 2002, s. 43). Og stedene hvor disse arbeidene skjer eller produseres skal også tilrettelegge for denne samhandlingen mellom mennesker (s. 44).

Ifølge Bourriaud jobber relasjonelle kunstverk med nye muligheter for å skape relasjoner mellom mennesker som kan virke reelle. Istedenfor utopiske realiteter som ikke ser ut til å være mulige å gjennomføre, vil heler kunstneren fokusere på å utforske og skape nye muligheter for hvordan vi kan leve og samhandle med hverandre (Bourriaud, 2002, s. 45). I relasjonelle kunstverk har kunstneren et ønske om å «gi alle sammen en sjanse», hvor det ikke finnes noen etablerte sosiale nivåer eller makter, a priori, av produsent over betrakter for eksempel. Ifølge Bourriaud involverer og engasjerer dagens kunst betrakteren i, både prosessen og presentasjonen av arbeidet der, istedenfor å være en passiv observatør, blir publikumet en del av kunstverket, og skaper en midlertidig gruppe av aktive deltakere (Bourriaud, 2002, s. 58).

Den relasjonelle kunstneren skal oppmuntre «betrakteren» til å delta i kunstverket, gi det liv og bidra til dets mening, og argumenterer for at det er en skifte fra individualisme til et behov for felleskap, finne nye måter å være sammen på (Bourriaud, 2002, s. 59). Det er da mer fokus på frigjøring av menneskelig kommunikasjon, og skape kunst som tilrettelegger for samhandling og felleskap. Frigjøre og utvide måter vi eksisterer og samhandler med hverandre på (Bourriaud, 2002, s. 60).

Relasjonell estetikk oppfordrer til kollektiv fortolkning av kunstverk, i motsetning til individuelle fortolkning. Mange av verkene innenfor denne retningen skaper strukturer som

legger til rette for å danne et felleskap, uansett hvor midlertidig eller utopisk dette kan være. Bourriaud ser på relasjonelle kunstverk som skaper «frie sosiale rom», som en plattform for samhandling, dialog og fellesskapsbygging. Og disse romene kan virke harmoniske, ofte rettet mot et publikum som har noe til felles, enten det er en interesse for kunst eller en delt kulturell bakgrunn (Bishop, 2005, s. 119).

Bourriaud hevder at dagens kunstnere søker å finne midlertidige løsninger her og nå; i stedet for å prøve å endre miljøet sitt, lærer kunstnere å bare «bo i verden på en bedre måte»; i stedet for å se frem til en fremtidig utopi, setter denne kunsten opp fungerende «mikro-utopier» i nåtiden (Bourriaud, 2002, s. 13).

Bourriauds relasjonell estetikk har blitt kritisert av blant annet **Claire Bishop** (2004, 2005) for å anta at alle relasjoner som «tillater» dialog automatisk er demokratiske og derfor gode. Mens dialog kan være et viktig verktøy for å fremme demokrati, er det ikke alltid tilfelle at all dialog er demokratisk. Bishop argumenterer for at det er viktig å undersøke hva slags relasjoner som blir produsert, for hvem, og hvorfor (Bishop, 2004, s. 65). Hun hevder også at Bourriaud promoterer en kunstnerisk praksis som «kobler sammen mennesker, skaper interaktive, samhandlings opplevelser», uten å ta hensyn til hva disse menneskelige relasjonene skapes for (Bishop, 2004, s. 67).

Bishop understreker at et fullt fungerende demokrati ikke nødvendigvis er et der konflikt og antagonismer mellom mennesker forsvinner, men heller et der grensene mellom ulike posisjoner og måter å tenke på tas i betraktning og blir satt opp for debatt (Bishop, 2005, s. 119). Det er ikke lenger nok å si at det å aktivere betrakteren er en demokratisk handling, for hver kunstverk, selv de mest åpne, bestemmer på forhånd i hvilken grad deltakeren skal være med (Bishop, 2004, s. 78). Det som er viktig nå er å analysere hvordan samtidskunst adresserer betrakteren og å vurdere kvaliteten på deltakernes relasjoner den produserer.

Ifølge Bishop, definerer Bourriaud relasjonell estetikk som en åpent, interaktivt arbeid, som ofte ser ut til å være «work in progress» heller enn et ferdig objekt (Bishop, 2004, s. 52). På denne måten argumenteres det for at kunstverkene er i evig forandring i stedet for at tolkning av kunstverkene er åpen for kontinuerlig tolkning (s. 52). Bishop mener også at «laboratoriet» hvor kunstverket presenteres, blir gjennom relasjonell estetikk salgbart som et rom for fritid og underholdning.

I mitt prosjekt tar jeg Bourriauds relasjonelle estetikk som et utgangspunkt, men jeg er også bevisst på kritikken som har blitt rettet mot teorien. Jeg er opptatt av å skape situasjoner og rom som tilrettelegger for medvirkning og samhandling, men jeg er også opptatt av å reflektere over hvem disse relasjonene er for, og hva de bidrar med. Ved å legge til rette for reparasjonsprosesser og plassere de reparerte stolene i byrommet, håper jeg å oppfordre til refleksjon, samtale og felleskap, bidra til menneskelige relasjoner og engasjere deltakerne i en felles skapende prosess.

I gjennomføring av workshops med deltakere i fase 2, henter jeg inspirasjon fra **Pablo Helguera**s bok *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook* (2011). Helguera utforsker konseptet sosialt engasjert kunst (SEK) og beskriver det som en kunstform som unngår ideen om kunstneren som en isolert skaper. I stedet blir prosessen med å lage kunst «demokratisert», og kunstneren blir en person som jobber profesjonelt med samfunnet for å lage kunst som involverer og påvirker mennesker direkte (Helguera, 2011, s. 3). Helguera påpeker at SEK er avhengig av engasjementet til andre i tillegg til personen som initierer kunstverket. Dette prinsippet har jeg tatt i bruk i mitt eget prosjekt gjennom workshops jeg gjennomfører med barn på en skole.

Helguera stiller spørsmål om det er mulig å skille mellom vellykket og mislykket sosialt engasjert kunst, hvor han også svarer at selv om kvaliteten på kunsten som produseres i SEK er god, betyr ikke dette automatisk at den skaper konstruktive personlige relasjoner. Han diskuterer hvordan et SEK-prosjekt kan bygge sosiale bånd mellom deltakerne, selv om kunstnerens arbeid kanskje ikke er særlig vellykket. Han forklarer at all kunst er sosial og inviterer til sosial interaksjon, men at i tilfellet med SEK-prosjekter, er prosessen med å lage kunst sosial (Helguera, 2011, s. 11).

SEK er kjennetegnet ved å aktivere publikumsmedlemmer i roller utover det å være passiv mottaker. Helguera nevner at mange kunstverk laget i de siste fire tiårene har oppmuntret til publikumsdeltakelse, blant annet relasjonell kunst, som nevnt tidligere. Disse kunstverkene fokuserer på å engasjere betrakteren i gjennomføringen av en idé eller den frie deltakelsen i verket i et åpent sosialt miljø (som å dele et måltid). SEK, slik det manifesteres i dag, fortsetter med denne ideen om å engasjere publikum, men utvider ofte dybden av det sosiale forholdet, og fremmer ofte ideer som medvirkning, kritisk tenkning og bærekraft blant deltakerne (Helguera, 2011, s. 12).

Helguera argumenterer for at en kritisk reflekterende dialog med et engasjert samfunn er et nøkkelmål for flertall av verkene innenfor denne praksisen (s. 12). Han peker også på de definerende elementene rundt gruppeforhold skapt gjennom SEK. Han hevder at en vurdering av graden av deltakelsen et arbeid innebærer, er intimt knyttet til enhver evaluering av hvordan det konstruerer en felleskapsopplevelse.

Og i tillegg til deres grad av deltakelse, er det like viktig å anerkjenne den predisposisjonen deltakerne har til å delta i prosjektet, og observere gjennom hele workshops perioden denne forandres og hvordan. Helguera deler dem i tre grupper: de som aktivt de som aktivt deltar og er villig til å engasjere seg i en aktivitet, de som blir tvunget eller pålagt å engasjere seg, eller ikke-frivillige (som en videregående skoleklasse), og til slutt, de som møter et prosjekt i offentlig rom eller engasjerer seg i en situasjon uten å være bevisst på at det er et kunstprosjekt.

Helguera hevder at det er viktig å identifisere hvilken gruppe du skal samarbeide med, fordi dette kan hjelpe deg med å tilpasse hvordan du tilnærmer deg deltakerne, og hvordan du får dem til å føle seg komfortable og engasjerte (Helguera, 2011, s. 16). Helguera mener at dagens behov for SEK kommer både som et respons på sammenkoblingen i dagens verden, og som et resultat av et ønske om å gjøre disse forbindelsene mer direkte og mindre avhengige av virtuelle kommunikasjonsverktøy (Helguera, 2011, s. 18), slik vi ser også med relasjonell estetikk.

I prosjektet tar jeg med disse innsiktene fra Helguera og anvender dem på mitt eget arbeid. Jeg er spesielt opptatt av å skape kunst som fremmer sosial interaksjon (samhandling) og engasjement, og jeg ser etter å skape en felleskapsopplevelse gjennom forskningsarbeidet. Jeg er også bevisst på å tilpasse min tilnærming (fra fase 1) basert på deltakernes predisposisjon til å delta i prosjektet. Jeg er opptatt av å skape et miljø der deltakerne føler seg komfortable og engasjert. Ifølge Helguera, når et kunstprosjekt presenterer seg selv som en workshop, må vi spørre hva som spesifikt blir lært, og hvordan (Helguera, 2011, s. 78).

I prosjektet er dette et sentralt spørsmål som jeg planlegger å arbeide med før jeg begynner med gjennomføring av workshop. Selv om dette forandres underveis gjennom det kunstneriske praksisen, setter jeg noen klare mål som hjelper med å utarbeide workshops: å styrke deltakernes identitet og relasjon mellom deltakerne, å bli bedre kjent med

nærområdet som et medvirkningsverktøy og utforske bærekraftig praksis gjennom reparasjonsprosesser som en form for samhandling. Jeg har forsøkt å bruke Helguera sin bok for å anvende hans ideer og prinsipper i workshops, hvor jeg er opptatt av å skape kunst som engasjerer og involverer samfunnet.

5. Metode

I prosjektet benytter jeg meg av *kunstnerisk forskning*, hvor jeg tar utgangspunkt i teoretikerne Østern (2017) og Borgdorff (2012) for å forstå og gjennomføre forskning gjennom det kunstneriske arbeidet. Jeg anvender en abduktiv forskningslogikk, som innebærer «å la tanker og praksiser ta av fra etablerte tankemønstre eller etablerte praksiser og tillate kunstnerisk-vitenskapelig kreativitet» (Østern, 2017, s. 19). Østern definerer kunstnerisk forskning som en meningssøkende prosess, hvor man beveger seg frem og tilbake mellom eksisterende teori og kunstneriske praksiser, estetiske opplevelser og erfaringer, som tilrettelegger for kunnskapsgenerering som skjer i den praktiske (ut)forskningen. Borgdorff (2012) påpeker i tillegg at kunstnerisk forskning delvis handler om vår oppfatning og forståelse av verden og våre relasjoner til andre mennesker, samtidig som det kan oppfordre til refleksjon, og peker på kunstens evne til å være åpen for tolkning (s. 145).

I tillegg til kunstnerisk forskning, benytter jeg meg av *etnografiske metoder* for å innhente, sammenstille, analysere og formidle informasjon om kulturelle forhold basert på mine egne erfaringer i feltet (Pink, 2009). Dette inkluderer deltakende observasjon, feltnotater, intervjuer, «walking» (vandring som metode) samt foto. Jeg støtter meg på Pink sin bok *Doing Sensory Ethnography* (2009), hvor hun peker på at etnografen ikke søker å produsere en objektiv beskrivelse av virkeligheten, men bør heller sikte mot å tilby versjoner av etnografens erfaringer av virkeligheten som er så lojale som mulig mot konteksten og forhandlingene gjennom hvilke kunnskapen ble produsert. Dette innebærer at forskeren bevisst og refleksivt fokuserer på sansene gjennom hele forskningsprosessen, det vil si under planleggingen, gjennomgangen, feltarbeidet, analysen og representasjonsprosessene i et prosjekt.

I **fase 1** av prosjektet er det fokus på selvrefleksjon og bruk av egen erfaring og oppfatning som grunnlag for kunnskapsgenerering, hvor jeg utforsker og definerer *reparasjonsprosesser i byrommet*, for å kunne planlegge workshops. Dette innebærer en nøye vurdering av egne antagelser og hvordan de påvirker hvordan jeg ser verdenen, samt mine spesifikke erfaringer i virkeligheten (Leavy, 2015, s. 45). Med dette som grunnlag, vil jeg generere kunnskap om reparasjonsprosesser i byrommet, som kan hjelpe meg å ta beslutninger om hvordan jeg

planlegger og gjennomfører workshops i **fase 2** av prosjektet. Samlet sett, benytter jeg meg av en kombinasjon av kunstnerisk forskning, etnografi og autoetnografi som metode i prosjektet. Dette gir meg muligheten til å generere kunnskap gjennom kunstnerisk praksis, samtidig som jeg kan trekke på mine egne erfaringer og tolkninger for å forstå og formidle de kulturelle og sosiale fenomenene jeg undersøker.

Den overordnede tematikken i forskningsprosjektet er reparasjonsprosesser som et mulig verktøy for samhandling og medvirkning i byrommet, gjennom stoler som blir laget i disse reparasjonsprosessene. Å reparere noe er å «gjenopprette noe skadet, slitt eller defekt til en god stand» (Soanes & Hawker, 2005, s. 870). I dette prosjektet blir gjenstander som har blitt glemt eller avviste – det jeg referer til som «skatter» – omformert til nye objekter med ny verdi ved å gjennomgå en reparasjonsprosess. Disse «skattene» er gjenstander som andre mennesker ikke ønsker å beholde lenger, som har blitt plassert i det offentlige byrommet og dermed ikke lenger er en del av samfunnet.

Camic (2010) har forsket på hva som motiverer mennesker til å søke etter objekter som har blitt kastet, og transformere dem til noe nytt. Han introduserer for *The rubbish theory* (Thompson, 2017), som forsøker å forklare skapelsen og ødeleggelsen av objekt verdi innenfor en psykologisk og sosial ramme. Camic mener at vi lever i en verden med mange eksterne gjenstander som vi omgir oss med i hverdagen. Det er måten vi interagerer med disse gjenstandene, den «estetiske opplevelsen» vi for ut av dem, rollen disse gjenstandene spiller i vår emosjonelle og sosiale utvikling som mennesker, og hvordan vår identitet blir formet av dem, som ifølge Camic, har fått veldig lite oppmerksomhet (2010, s. 82).

Ifølge *The Rubbish Theory* (Thompson, 2017), når noe blir klassifisert som søppel, mister det sin åpenbare sosiale verdi. Det er ikke lenger en del av kontrollmekanismen som plasserer objekter i et bestemt verdenssyn og deretter handler på dem. Denne handlingen har allerede funnet sted ved å kategorisere objektet som søppel (Camic, 2010, s. 86). Samtidig foreslår "Rubbish theory" at det finnes en grad av fleksibilitet rundt kategorien «søppel», noe som potensielt kan føre til en kognitiv endring i verdenssynet mot det opprinnelige søppelobjektet (Camic, 2010, s. 86). Dette kan være en viktig aspekt å vurdere i studien av reparasjonsprosesser i byrommet, hvor «skattene» som blir funnet er gjenstander som andre har kastet eller sett på som søppel. Det er i denne perioden hvor objektet blir funnet at dets

verdi, som tidligere ble betraktet som skrot eller søppel, forandres. Gjenstanden blir da transformert til det verdifulle funnet objektet (Camic, 2010, s. 82).

Camic viser til at fysiske gjenstander, både funnet og kjøpt, har spilt en bred rolle innenfor individuell utvikling og sosialt liv (Camic, 2010). Disse gjenstandene kan ha like stor innvirkning på menneskelig utvikling som sosiale relasjoner med andre har, og at disse objektene kan inneholde historier og fungere som biografiske kjøretøy som kan hjelpe oss med å bevare bilder av selvet og å forhandle nye identiteter (Camic, 2010, s. 85).

I kunstverdenen, har bruk av funnet objekter en lang historie. Surrealistene på 20-tallet så på disse funnet gjenstandene som å ha en sjel, og de levde og døde slik mennesker gjør (Baldwin, 1988, s. 194). For surrealistene var forholdet mellom menneske og objekt ofte en prosess med symbolsk oppdagelse, både bevisst og ubevisst, som resulterte i en symbolsk collage av minner og assosiasjoner (Camic, 2010, s. 84). Gjennom denne forskningen og det kunstneriske arbeidet, søker jeg å utforske og forstå hvordan reparasjonsprosesser i byrommet kan bidra til å gjenopprette verdien av forlatte objekter, og hvordan disse prosessene kan skape nye sosiale dynamikker og relasjoner.

Gjennom dette prosjektet håper jeg å bruke vandring både som forskningsmetode og kunstnerisk praksis for å utforske byrommet, finne «skatter», og skape nye former for samhandling og medvirkning. Jeg benytter meg av «*walking*» som en etnografisk forskningsmetode (der jeg velger å bruke ordet «vandring» på norsk) for å finne «skatter» og utforske byen. Vandring brukes her både som et verktøy for datainnsamling og som en form for kunstnerisk praksis. I følge Pink (2009) skaper det å gå sammen med andre - i samme rytme og langs samme ruter - en form for tilknytning, empati og en følelse av tilhørighet med de vi går sammen med (s. 76) i felleskap. Det sosiale aspektet ved å gå sammen med andre mennesker er en full kroppslig erfaring, som inkluderer både det fysiske og det sensoriske. Pink ser på det med å gå mot et sted som en form for «place-making», eller stedsskapning, og understreker at sted blir skapt gjennom menneskelig kroppserfaring og multisensorisk deltakelse i omgivelsene (Pink, 2009, s. 77).

Kunstnerne Richard Long og Hamish Fulton har brukt vandring som en kunstnerisk uttrykksform. For Long er aktiviteten med å gå sentral for hans arbeid, og det er fra disse turene ideen og materialitet til hans verk oppstår, hvor selve kunstverket kan være prosessen

med å skape kunsten i seg selv, mer en slutt resultatet (Cohan, u.å.). Hans første arbeid av denne typen, *A line made by walking* (1967), bestod av fotspor i landskapet, hvor landskapet bevisst ble endret på en eller annen måte. Long bruker fotografi, tekst og kart over landskapet for å registrere sine fysiske intervensjoner i landskapet (label, 2007).

Fulton (2010), som kaller seg selv for en «walking artist», mener at det å gå er en kunstnerisk uttryksform i seg selv. Hver tur han tar blir dokumentert i ord, ved bruk av tekster sammen med fotografier, som presenteres i utstillinger, for å kunne engasjere betrakteren. Fulton hevder at vår avvisning av naturen er grunnen til at det er global oppvarming, og mener at vandring kan gi oss muligheten til å bli påvirket av naturen og kan gi oss muligheten til å bli påvirket av naturen og kan gi oss en holdning for respekt, ikke bare for menneskelig liv, men alle typer liv (Macpherson, 2017, s. 14). Fulton sin praksis er preget av hans egen interaksjon med «objekter av sanselig erfaring» i både hans turer og tekstene han produserer etter turene, ved at han gjenkjenner ting i deres unike sanseopplevelse. I sine turer, bruker Fulton lister som en form for tekst, som fungerer som markører i et abstrakt kart, over stedene han har besøkt (Macpherson, 2017, s. 19).

På samme måte som kunstnerne Richard Long og Hamish Fulton dokumenterer sine turer, bruker jeg **fotografi** for å dokumentere turene og «skattene» som blir funnet, samt reparasjonsprosessene disse skattene gjennomgår. I tillegg til å være en dokumentasjonsteknikk, brukes fotografi også som et verktøy for medvirkning. Ved å la deltakerne fotografere sitt eget miljø, gir det dem muligheten til å posisjonere seg som medforskere. Dette gjøres gjennom bruk av *photovoice*, en sosial aksjonsforskningsmetode som kombinerer fotografi med deltakende metoder (Leavy, 2022, s. 223). Fotografering - å fotografere og det å la seg bli fotografert - er alltid en forhandling om maktrelasjoner, og ved å gi deltakerne kontroll over kamera gir det dem muligheten til å ta egne beslutninger om hva som er viktig å få med i bildene (Hagen & Andersen, 2021, s. 174).

Ved å bruke vandring og fotografi som verktøy, er målet å utforske byrommet, finne «skatter», og skape nye former for samhandling og medvirkning. Dokumentasjon av prosessen - bilder som deltakerne tar i vandringen, for eksempel - er i prosjektet like viktige som opplevelsen i seg selv. Som nevnt av Helguera, kan ikke prosessen dokumenteres bare fra ett perspektiv dersom vi ser på sosialt engasjert kunst (SEK) som en et resultat av flere synspunkter og tolkninger (Helguera, s. 75). I lys av dette har jeg sørget for at prosessen blir

dokumentert fra flere av deltakernes perspektiver. I prosjekt har jeg valgt å ikke bruke dokumentasjon av prosjektet til å stille ut, men heller til å analysere de sosiale forholdene mellom deltakerne under SEK. Disse bildene blir ikke vist fremm i oppgaven på grunn av etiske grunner.

Mapping benyttes for å markere på kartet hvor skattene blir funnet ved å gå gjennom byen, og hvor stolene blir plassert i løpet av fase 1. På denne måten har jeg en oversikt over hva som blir reparert i byrommet over lengre tid, og for å gjøre det usynlige synlig (Genz & Lucas-Drogan, 2017), ved å kartlegge de fysiske opplevelsene på en visuell måte. Jeg tolker også kartene i forhold til hvor det skjer samhandling mellom mennesker i byrommet. I dette prosjektet blir kartlegging sett på som en teknikk for å møte og (re)presentere empirisk materiale (Powell, 2010, s. 539). Dette gjelder spesielt de måtene det visuelle fremkaller flersensoriske opplevelser på, og dermed gir en kroppsliggjort erfaring (s. 539). I fase 2 av prosjektet bruker vi mapping for å kartlegge deltakernes tilnærming til byområdet de bor i, og hvordan de bruker og benytter seg av nærområdet.

Collage brukes også gjennom fase 1 og 2 av prosjektet. I fase 1 brukes collage for mapping av reparasjonsprosessene i byrommet og planlegging av aktivitetene for fase 2. I workshops bruker vi collage for å utforske identitet som tematikk, hvor vi lager selvportretter ved bruk av denne teknikken. Collager lages ved å velge bilder fra blader, aviser, teksturert papir eller andre kilder, og deretter klippe, plassere og feste dem (ofte med lim) til en overflate som et stykke papir eller papp (Chilton & Scotti, 2014; Scotti & Chilton, 2018). Også utradisjonelle materialer kan brukes (Leavy, 2022) ved å transformere de forskjellige bitene til noe nytt, som er større enn summen av delene, hvor nye ideer kan oppstå (Chilton & Scotti, 2014; Scotti & Chilton, 2018).

Jeg benytter meg av **feltnotater** under feltarbeid, i fase 1 for å dokumentere reparasjonsprosessene i byrommet, og følelser og tanker som oppstår fra mitt perspektiv som forsker, som jeg kan bruke som kunnskapsgenerering som kan videreføres til fase 2. Under **Fase 2**, tar jeg feltnotater for å dokumentere observasjoner jeg gjør under og etter hver økt i "felten", i tillegg til tanker og følelser som dukker opp under workshops. Disse feltnotatene blir senere viktige som data (Vogt, 2020). Deltakerne produserer også materiale gjennom kunst-baserte metoder som skal analyseres: tegninger, collage, stoler og kart. Dataen dokumenterer prosessen i prosjektet og opplevelsene til deltakerne. Andre

kvalitative forskningsmetoder som blir brukt for å få frem deltakernes meninger og tanker er **deltakende observasjon**, for å observerer de ulike aktørene, hva de gjør, hvordan de samhandler og interagerer med hverandre og omgivelsene (Krumsvik, 2014). Interaksjonen med deltakerne er derfor et vesentlig aspekt i deltakende observasjon, og jeg bruker alle sanser som syn, hørsel, lukt for å samle inn relevant data (Mikula, 2008, s. 140).

Jeg bruker en kvalitativ intervjueteknikk for å fange informasjon og kunnskap om individenes eller gruppers erfaringer og refleksjoner gjennom intervjuer og samtaler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Gjennomføringen av semistrukturerte intervjuer skjer under feltarbeidet på barneskolen. Dette innebærer at spørsmålene er tenkt på forhånd, men uten en intervjuguide. Spørsmålene blir tilpasset der og da ut fra situasjonen og omgivelsene. Jeg stiller spørsmål til elevene under gjennomføring av oppgavene, både individuelt og til hele gruppen. På slutten av hver økt blir intervjuene transkribert, og informasjonen fra dette datamaterialet brukes i analysen av øktene.

Når det gjelder metoder for å analysere forskningsmaterialet, støtter jeg meg til Vivi Nilssens (2012) bok «*Analyse i kvalitative studier*». Hun forklarer at åpen koding og kategorisering av datamaterialet er sentrale aktiviteter i den kvalitative analyseprosessen, en prosess som er strekt inspirert av forskningsmetoden «grounded theory» (s. 78). Jeg koder og kategoriserer det empiriske materialet for å kunne analysere det. Først ser jeg på fase 1, og analyserer hvordan reparasjonsprosesser tilrettelegger for samhandling mellom mennesker og medvirkning i byrommet. Deretter analyserer jeg materialet som har blitt produsert gjennom workshops i fase 2, for til slutt å kunne analysere begge faser sammen. I analysen og tolkningen av datamaterialet veksler jeg mellom teori og datamateriale, hvor jeg ser etter sammenhenger og mønstre i materialet og koder og kategoriserer (Nilssen, 2012) for å kunne belyse informasjon som svarer på problemstillingen.

Etikk som bærende element i prosjektet

Å jobbe etisk riktig med sårbare grupper er avgjørende under workshops på skolen. Alle foreldrene til deltakerne i prosjektet «Reparatørene kommer!» har blitt informert om gjennomføringen av prosjektet på skolen før vi startet, og alle signerte et samtykkeskjema der de ble informert om hva dataen skulle brukes til og hvordan det skulle lagres. Deltakerne og foreldrene ble informert om at de når helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. Alle deltakerne er anonymisert, det vil si at all informasjon som kan brukes til å identifisere dem er fjernet fra teksten og bildene som dokumenterer prosessen. Derfor er ingen av deltakerne navngitt i denne oppgaven. I tillegg er informasjon om byområdet fjernet fra kartene som vi jobber med, for å anonymisere som best som mulig hvilken området forskningen har blitt gjort i.

Alle deltakerne ble informert om prosjektet i klasserommet før vi begynte, og var forberedt på det vi skulle jobbe med. Mine intensjoner er å skape en god relasjon til deltakerne hvor de kan føle seg trygge når vi gjennomfører aktivitetene og jeg stiller spørsmål til dem. Jeg samarbeider med læreren til elevene fra begynnelsen av prosjektet for å bli enige om hvordan vi gjennomfører aktivitetene slik at alt skjer på den beste måten som mulig. Dataen som blir samlet inn fra alle de fem øktene inkluderer kart over området, collage, fotografier, lydopptak fra semistrukturerte intervjuer og stolene elevene lagde i grupper. Denne dataen analyseres og tolkes for å belyse informasjon som kan svare på problemstillingen. Jeg ønsker å presentere nye måter å se/tenke på om hvordan man bruker omgivelsene rundt seg og introdusere reparasjonsprosesser i byrommet som et verktøy som kan fremme positiv endring hos selve deltakerne og menneskene de samhandler med, og samt fremme selvrefleksjon (Leavy, 2022).

6. Reparasjonsprosesser i byrommet

Som jeg tidligere nevnt, begynte min interesse for reparasjonsprosesser og deres sosiale implikasjoner i 2016, da jeg samarbeidet med en bilmekaniker, Luis Palacio, for å reparere en gammel 2cv Citroën-bil som ikke hadde vært i bruk på over 20 år. Min fascinasjon for transport, og spesielt gamle bilen, drev meg til å komme dypt inni denne prosessen. For å forstå hvordan jeg kunne reparere bilen, måtte jeg først forstå mekanikken og systemene som bilen besto av. Jeg fotograferte, tegnet og identifiserte hver del av bilen, noe som ga meg innsikt i hvordan den fungerer og hva som kreves for å reparere den. Fra denne prosessen utviklet jeg en instruksjonsmanual som jeg kunne bruke som referanse gjennom hele reparasjonsprosessen og videre når bilen var ferdig reparert.

Gjennom denne reparasjonsprosessen, mens jeg lærte om bilens mekanismer og opplevde dens transformasjon fra ødelagt til operativt, utviklet jeg en emosjonell tilknytning til den. Bilen, som en gang hadde blitt glemt og forlat, fikk en ny sjanse til å kjøre igjen, og til å samhandle med nye mennesker. Jeg lager en kobling mellom bilens mekaniske verden og menneskets indre verden. Selv om de på overflaten kan virke som motstridende elementer, ser jeg likheter i begge elementer. Begge består av komplekse systemer og prosesser som arbeider sammen for å fungere. Bilen er et mekanisk system, med ulike deler som samarbeider for å sikre at den fungerer som den skal. På samme måte er menneskekroppen et biologisk system, med ulike organer og prosesser som arbeider sammen for å holde oss i live og i stand til å utføre våre daglige aktiviteter. Men mennesker er mer enn bare våre fysiske kropp. Vi har også en indre verden, bestående av våre tanker, følelser og oppfatninger. Dette kan sammenlignes med bilens «indre verden», som består av dens ulike mekaniske systemer og prosesser. Reparasjon av en bil kan derfor ses som en prosess for selverkjennelse, ettersom det krever en forståelse av bilens «indre verden» og hvordan dens ulike deler fungerer sammen.

På samme måte kan prosessen med selvrefleksjon og forståelse av våre egne tanker, følelser og oppfatninger ses som en form for «indre reparasjon». Så selv om bilen og mennesket på overflaten kan virke svært forskjellige, er de begge komplekse systemer som krever forståelse, omsorg og vedlikehold for å fungere som de skal. Og begge kan dra nytte av prosessen med reparasjon og selvrefleksjon. For å illustrere dette, kan vi tenke på bilens

komponenter som analoge til menneskelige funksjoner: Bilens signalhorn gir stemme til bilen, signaliserer når det er et problem og brukes til å kommunisere med andre. Motoren fungerer som kroppens system, tar inn «mat» i form av bensin for å kjøre. Batteriet gir bilen den energien den trenger for å kjøre, akkurat som menneskekroppen trenger energi fra mat. Bilens vinduer tillater passasjerene å observere og engasjere seg med den ytre verden, akkurat som våre sanser tillater oss å oppleve verden rundt oss. Dørene tillater bestemte personer å tre inn i bilens indre univers, akkurat som vi tillater bestemte personer tilgang til våre personlige tanker og følelser. Bilen gir dem muligheten til å reise, oppdage nye steder og møte nye mennesker – akkurat som vår indre verden tillater oss å vokse, lære og danne nye relasjoner.

Gjennom denne reparasjonsprosessen opplevde jeg forbindelse med M-5758-DJ, som om det var en forlengelse av min egen kropp. Jeg ble påvirket av dens farge, form og personlighet, og jeg ønsket å vite hvor den kom fra, hva dens historie var, hvilke veier den hadde kjørt, hvem den hadde møtt på alle sine reiser, og hva som kunne ha skjedd for at den sluttet å kjøre. Min nysgjerrighet om bilens historie og opplevelser peker mot ideen om «sympatisk magi», som er et konsept undersøkt av antropologen James G. Frazer (Nuño, 2014, s. 148). Sympatisk magi er delt inn i to typer: homeopatisk magi og smitte magi. Homeopatisk magi er basert på ideen om likhet, eller at lik produserer lik (s. 148). Dette kan tolkes som at bilens opplevelser og historie på en eller annen måte gjenspeiler eller påvirker mine egne opplevelser og følelser. Videre skal jeg presentere og analysere forskningsmaterialet som jeg har samlet inn under prosjektet.

Dataanalysen

Det forskningsmaterialet jeg samler inn i dette prosjektet er delt inn i to faser. **Fase 1** er en periode med utforskning og eksperimentering med reparasjon som verktøy i byrommet. Målet med denne fasen er å utvikle en forståelse av hvordan reparasjonsprosesser kan fungere som et verktøy for samhandling og medvirkning i byrommet. Hovedfokuset er på barn og unge, ettersom de representerer en gruppe som ofte har begrenset mulighet til å påvirke sitt eget byområde. Denne fasen gir grunnlaget for planlegging av workshops i neste fase.

I **Fase 2** bygger på erfaringene og kunnskapen fra fase 1 ved å gjennomføre det i praksis gjennom workshops med deltakere. Disse workshopene er strukturert i fem økter på en barneskole. I **Økt 1** kartlegger deltakerne egne oppfatninger av fysiske forhold i nærmiljøet og bevegelsesmønstre. Dette resulterer i en felles diskusjon og byvandring for å besøke og diskutere noen av stedene som har blitt kartlagt. I **Økt 2** jobber vi med identitet, og deltakerne lager et selvportrett ved å bruke collage som metode. I **Økt 3** går vi på skattejakt i nærområdet, hvor deltakerne engasjerer seg direkte med nærområdet. I **Økt 4** bruker vi «skattene» vi har funnet i Økt 3 til å lage stoler. Dette gir deltakerne en praktisk erfaring med reparasjonsprosesser og resirkulering av materialer. I den siste økten, **Økt 5**, presenterer vi stolene til andre barn og unge i skolen som kommer og besøker oss.

Selv om Fase 1 og 2 begge utforsker reparasjonsprosesser i byrommet, gjør de det på forskjellige måter. Fase 1 er en åpen og eksperimenterende prosess, mens Fase 2 er mer strukturert og planlagt, med faste rammer innenfor skolesystemet. Målet med begge faser er likevel det samme: å belyse hvordan reparasjonsprosesser kan brukes som verktøy for medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet. Jeg er spesielt interessert i å se hvordan disse prosessene kan påvirke deltakernes forhold til sitt nærmiljø og deres oppfatning av seg selv som aktive deltakere i byrommet. For å forstå og analysere disse prosessene, trekker jeg på teorier om relasjonell estetikk av Nicolas Bourriaud (2002) - for å se på kunst som skaper situasjoner heller enn et kunstnerisk objekt - og Pablo Helguera's (2011) arbeid om sosialt engasjert kunst, som er relevant i møte med kunst som involverer og påvirker mennesker direkte. Begge disse teoretiske rammene kan gi meg innsikt i hvordan kunst kan brukes som et verktøy for å fremme medvirkning og samhandling mellom deltakerne.

6.1. Fase 1.

Utforsking og eksperimentering med «reparasjonsprosesser i byrommet». Planlegging av workshops.

S1: Stol 1 S2: Stol 2 S3: Stol 3

Selv om jeg hadde bestemt meg for å jobbe med «reparasjonsprosesser i byrommet», var jeg usikker på hva jeg mente med det. Som Østern (2017) hevder, kan en idé til kunstnerisk forskning ofte starte mer som en følelse, en slags kroppslig nysgjerrighet, enn en klar forsknings idé (s. 16). Min opplevelse av å observere byen, på jakt etter noe som kunne være ødelagt eller trenge reparasjon er et eksempel på dette. Jeg var åpen for muligheter og klar til å engasjere meg i reparasjonsprosesser, selv om jeg ikke helt visste hva jeg skulle se etter.

Det første jeg la merke til som kunne anses som ødelagt, var en stol jeg fant 1 september 2023 i Langes gata i Oslo. Stolen manglet ryggstøtte. Senere samme dag tok jeg stolen med meg hjem. Dette viser til det første konkrete eksemplet på et «ødelagt»-objekt fra byrommet som jeg valgte å engasjere meg i. Som Camic (2010) påpeker, ved å fjerne objektet fra dets funnet miljø og plassere det i et nytt, skaper jeg en ny virkelighet for objektet. Jeg endrer grensene rundt objektet og tar en aktiv rolle i dets transformasjon. Dette viser til en sentral del av min kunstneriske forskning, en aktiv og engasjert prosess med å utforske, gjenkjenne og transformere det «ødelagte» i byrommet gjennom en reparasjonsprosess.



Figur 4. Stol i Langes gata. 1 september 2023.

På dette stadiet bestemte jeg meg for at dette skulle være et deltakende kunstprosjekt, med byen som vårt felles arbeidsrom. Deltakerne skulle være barn i alderen 8 til 15 år. Min tidligere erfaring med å jobbe med barn har påvirket min interesse for å kombinere kunstneriske uttrykk som kan tilby nye erfaringer og opplevelser for barn og unge, med barnas fantasiverden, lek og deres form for uttrykk. Med dette målet i bakhodet, prøvde jeg å tilpasse alle aktivitetene og eksperimentene jeg utforsket i den første fasen, til barnas aldersgruppe og interessefelt. Jeg ønsket at deltakerne skulle oppleve prosjektet som en form for lek, hvor vi sammen utforsker byen og blir bedre kjent med hverandre gjennom ulike reparasjonsprosesser.

Etter at jeg fant den ødelagte stolen i Langes gata, begynte jeg å se etter gjenstander i selve byrommet som kunne brukes til å reparere den. Jeg begynte å kalle disse objektene for «skatter», fordi, selv om andre kunne anse dem som søppel og slutt på et liv, så jeg en verdi i dem og hadde lyst til å reparere dem. I denne jakten på ting som kunne trenge reparasjon, ble dette til en motivasjon for å utforske byen, gå i forskjellige gater som jeg ikke hadde besøkt før, med tanken på at når som helst kunne jeg finne en spennende «skatt» som kunne brukes til å reparere den ødelagte stolen. Jeg begynte å observere alt rundt meg med nye øyne, fra et nytt perspektiv.

For å kunne planlegge workshops, brukte jeg *Tøyen* (bor jeg bor) for å planlegge og utforske de forskjellige reparasjonsprosesser jeg ville gjennomføre med deltakerne i fase 2. Dette ga meg muligheten til å bli bedre kjent med nærområdet, ettersom jeg utforsket gater og steder hvor jeg ikke hadde vært på før. Hver gang jeg finner en ny skatt som jeg vil reparere, fotograferer jeg den for å dokumentere i hvilken tilstand den ble funnet, hva slags relasjon objektet har til byen, og hvordan de påvirker hverandre, samt hele reparasjonsprosessen og sluttresultatet.



Figur 5. Skattejakt i fase 1.

I tillegg til å fotografere skattene, kartla jeg hvor jeg hadde funnet dem og på hvilken dato, på et kart av byområdet jeg undersøkte. Dette ga meg muligheten til å fordype min forståelse av byrommet på en visuell og oversiktlig måte over lengre tid. Som Pink påpeker, bringer det visuelle feltarbeidserfaring "direkte til konteksten for representasjon» (2006, s. 16). Området rundt Tøyen tilbyr mange skatter nesten hver dag. Folk kaster gjenstander de ikke lenger vil ha, noe som gjør dem lett tilgjengelige for de som er interessert. Dette kan tilrettelegge for større muligheter for samhandling mellom mennesker i byrommet.



Figur 6. Skattejakt Tøyen området.

Noen dager fant jeg mange skatter, mens andre dager fant jeg ingen. Jeg samlet inn gjenstander frem til jeg hadde funnet det jeg trengte for å kunne reparere eller lage en stol. Det handlet om en prosess som jeg ikke hadde full kontroll over. Ved å vandre gjennom byen og bruke nærområdet ser jeg også en god mulighet til å diskutere med deltakerne om deres tilnærming til byområdet de bor i, hvordan de bruker den, og om det er noe som kunne ha blitt reparert. Kartlegging kan gi forskere innsikt i hvordan mennesker – barn, foreldre, samfunnsmedlemmer – ser sin verden, hva som er viktig for dem, hva deres sosiale relasjoner er, og hvor de tilbringer tiden sin (Powell, 2010, s. 553). Dette bruker jeg som

Deltakerne skal kartlegge og diskutere hvordan de bruker nærområdet, samtidig som de blir kjent med resten av deltakernes tilnærming til byen og hvordan de bruker den. Det handler om å reparere sosiale bånd ved å komme frem til en samtale om det vi ikke liker i nærområdet og hvordan vi kan reparere det, enten individuelt eller sammen. Selv om det ikke nødvendigvis er snakk om en fysisk reparasjon, aktiverer vi tanker om hvordan vi kan reparere det vi har rundt oss, og tilrettelegger for deltakernes **medvirkning i byrommet**.



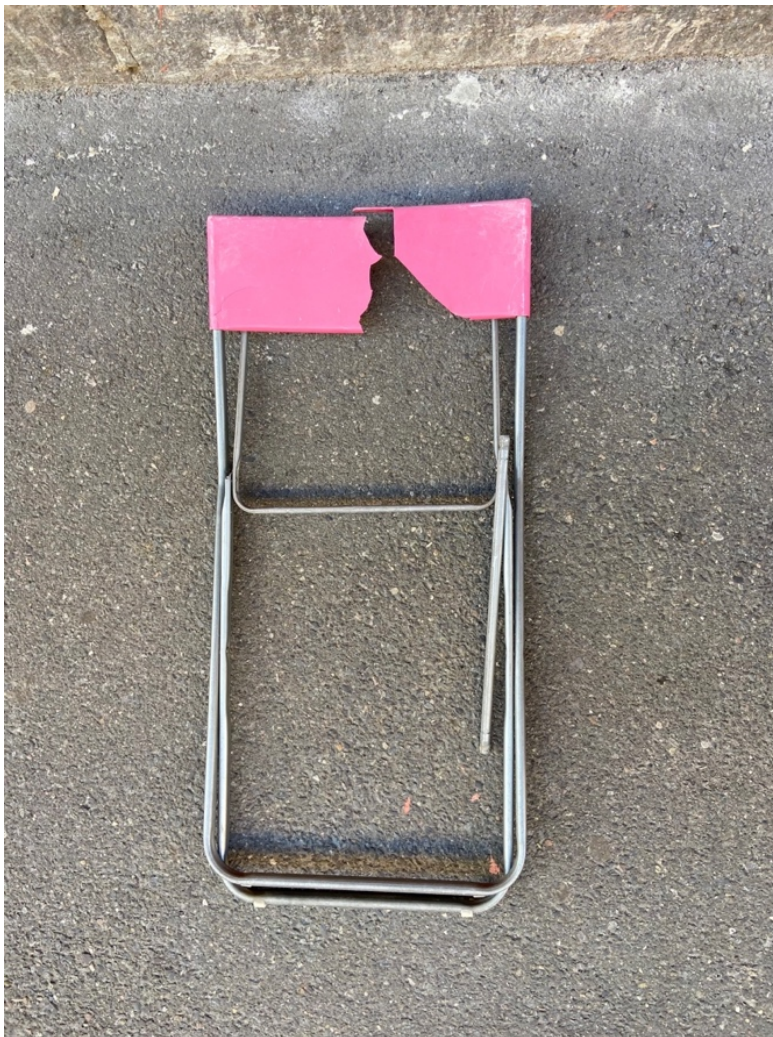
I løpet av denne første fasen eksperimenterte jeg med forskjellige typer kart for å til slutt bestemme meg for en alternativ som jeg tenkte kunne passe best for deltakerne i fase 2. Som nevnt tidligere, når jeg jobber med kart, jobber jeg også med **collage** for å kartlegge de stedene hvor jeg finner skattene, og de stedene hvor stolene blir plassert i byrommet. Denne formen for visuell dokumentasjon kan gi informasjon om hvor mye samhandling mellom mennesker skjer i løpet av en dag i de stedene jeg har besøkt. Det kan også vise forskjeller mellom dager i forhold til samhandling mellom mennesker, mellom den som kaster skatten

og jeg som finner den. Neste skal jeg vise tre eksempler på reparasjonsprosesser i byrommet som jeg opplevde i **fase 1**. Disse har jeg brukt som inspirasjon for planlegging og gjennomføring av workshops i **fase 2**.

Reparasjonsprosess Stol N°1

S1: Stol 1 S2: Stol 2 S3: Stol 3

Etter å ha funnet den første stolen som trengte reparasjon, følte jeg et behov for å fortsette jakten på flere skatter som kunne bidra til dens reparasjon. Den 6 september 2023, kom jeg over skatt nummer 3 – en annen ødelagt stol. Dette vekket min interesse for stoler enda mer, og jeg begynte å se på dem ikke bare som funksjonelle objekter, men også som potensielle skatter som kunne bringe nytt liv til den ødelagte stolen jeg hadde funnet. Den 9 september hadde jeg samlet nok objekter til å kunne reparere stolen. Denne prosessen med å lete etter og samle skatter ble en viktig del av reparasjonsprosessen. Det var ikke bare et spørsmål om å finne materialer for reparasjon, men også en mulighet til å utforske byrommet på en ny og engasjerende måte.



Figur 8. Stol funnet i Motzfeldts gate, Oslo. September 2023.

Foto Sofie Larssen.

Denne erfaringen med reparasjonsprosessene åpnet opp for nye måter å se og engasjere seg med byrommet på. Ved å lete etter skatter, ble jeg mer oppmerksom på elementer i byrommet som ofte blir oversett, og jeg begynte å se potensialet i gjenstander som ellers ville blitt sett på som søppel. Reparasjonsprosesser gir ikke bare gjenstander et nytt liv, men kan også være en kilde til symbolsk betydning og identitetsdannelse for de involverte. Som Camic (2010) nevnte i metodekapittelet, kan det å finne og reklassifisere objekter, som i dette tilfelle den ødelagte stolen, styrke finnerens rolle og bidra til å skape en ny realitet for objektet. Når jeg flyttet stolen fra stedet der den ble kastet og plasserte den i en ny kontekst sammen med andre skatter, dannet jeg en ny grense rundt den. Dette endret ikke bare stolenes fysiske kontekst, men også dens symbolske betydning. I denne nye konteksten har stolen fått økt estetisk verdi og er blitt en del av en større fortelling om gjenbruk og medvirkning i byrommet.

Videre støtter Camic (2010) ideen om at denne prosessen – å finne, reklassifisere og gjenbruke objekter – kan bli et symbol på identitet for finneren. Dette gir en måte å omforme og konstruere sosiale identiteter på (Camic, 2010, s. 90). Stolen har ikke bare blitt reparert, men har også blitt et symbol på min egen identitet og mitt engasjement i byrommet. Denne prosessen med å bruke gjenstander kan formidle en symbolsk følelse av selvet, og kan brukes til å håndtere perioder med komfort og tider med krav og utfordringer. Dette er en mekanisme som ofte bare assosieres med menneskelig interaksjon (Camic, 2010, s. 90). Dermed blir reparasjonsprosessen en måte å navigere og forhandle om ens plass i verden på, en prosess som er dypt personlig, men også sosialt og materielt innblandet.

For å reparere selve stolen, og for å sette sammen alle skattene, brukte jeg kun tråd. På denne måten bevarte alle objektene sin originale form og personlighet på en måte de co-eksisterer og «samhandler» med hverandre for å forme en stol. Når stolen ble ferdig reparert, skulle den plasseres tilbake til byrommet. Jeg hadde utviklet en tilknytning til stolen ved å reparere alle skattene og se deres transformasjon over lengre tid, og ville ikke gi den fra meg. Når stolen hadde blitt plassert i byrommet fikk jeg en følelse av bekymring og ville ikke gi fra meg stolen. Som Østern hevder, kan kunst og estetiske prosesser tilføre en følelse av berøring, og at det å forske med kunsten kan derfor gi en følelse av at forskningsprosessen og -oppdagelsene rører ved noe i meg (2017, s. 12).

I denne konteksten, skaper stoler en situasjon fremfor et estetisk objekt, en situasjon som tilrettelegger for samhandling mellom mennesker og medvirkning i byrommet. Hvor hele prosessen fra når skattene blir funnet til stolene blir plassert i byrommet, blir til det kunstneriske uttrykket i seg selv. Jeg har et ønske om at de besøkende skal sitte på stolen, ha en dialog rundt stolen, ta den med seg hjem hvis de vil. At det skapes en ny relasjon mellom mennesker gjennom stolen, og tilrettelegger for samhandling mellom mennesker i byrommet. I følge Bourriaud (2002) er kunstverkene sin rolle ikke lenger å forme imaginære og utopiske realiteter, men å være måter å leve på og aksjonsmodeller innenfor den realiteten vi allerede lever i (s. 13).



Figur 9. Stol 1 plassert i byrommet.

September 2023. Foto Sofia Larssen.

Ved å plassere stolen i byrommet ønsket jeg å unngå produksjonen av «en publikum-versus-utøver separasjon» (Bourriaud, 2002; Doherty, 2009; Helguera, 2011), men å skape en situasjon hvor det ikke finnes noe skille mellom mennesker. For at folk kunne ta kontakt om de tok stolen med seg hjem, hengte det et lite brev på stolen. Deltakerne kunne sende et bilde hvis de så stolen eller dele det på sosiale medier. Med dette lille brevet ville jeg tilrettelegge for samhandling mellom mennesker, og for medvirkning i byrommet. Stolen forsvant etter tre dager uten noe respons.

Reparasjonsprosess Stol N°2

S1: Stol 1 S2: Stol 2 S3: Stol 3

Som Bourriaud (2002) hevder, legger relasjonell estetikk vekt på interaksjon og bruk fremfor kun betraktning. Kunstverkene innenfor denne retningen er ofte interaktive og krever at publikum deltar på en eller annen måte for å fullføre verket. Stolene er i dette prosjektet laget for å bli brukt, engasjert med, og opplevd gjennom en reparasjonsprosess. Stol 2, Langes stolen, ble plassert utenfor Biblio Tøyen da den ble ferdig reparert, med tanke på at det var mer bevegelse av mennesker, spesielt barn og unge. Jeg ønsket å observere hva slags reaksjoner kunne komme fra dem når de så stolen. De fleste gikk forbi uten å legge merke til den. Jeg observerte også at det var mange som gikk med mobilen i hånden uten å se seg rundt, og dermed ikke la merke til at det hadde blitt plassert et nytt element i gaten. Stolen fikk litt respons fra en gjeng med jenter som leste på brevet og testet stolen for å sjekke om den var sterk nok. Men ingen av dem tok den med seg hjem. Stolen forsvant til slutt etter tre dager, akkurat som den første stolen, og fortsatt ingen som tok kontakt.



*Figur 10. Langes stolen ferdig reparert.
2023, Oslo. Foto Sofie Larssen.*

Jeg ser på stolene som en form for collage, hvor forskjellige skatter settes sammen ved bruk av tråd, uten å endre gjenstandenes originale form. Disse danner til sammen en stol. Dette er en collage laget av de forskjellige historiene skattene har opplevd, samtidig som de påvirker hverandre og co-eksisterer i en ny kontekst som en stol. Det handler om en collage av utradisjonelle materialer som til sammen, blir transformert til noe nytt, som er større en summen av delene (Leavy, 2022, s. 166).



Figur 11. Lappen til Langes stolen. 2023, Oslo. Foto Sofie Larssen.

Reparasjonsprosess Stol N°3

S1: Stol 1 S2: Stol 2 S3: Stol 3

I denne perioden, fant jeg mange skatter, men ingen ødelagt stol, og dette var interessant for det gjorde at jeg måtte tenke annerledes. I motsetning til S1 og S2, som var ødelagte stoler som ble funnet og reparert ved å bruke andre skatter, ble S3 laget av individuelle skatter (som hadde blitt reparert) som til sammen formet en stol. S3 ble kalt for Tesla Magnus fordi den hadde blitt laget i Magnus gate og den inneholder en del fra en Tesla.



Figur 12. Reparasjonsprosess Tesla Magnus. 2023, Oslo. Foto Sofie Larssen.

Mens S1 og S2 var tydelige reparasjonsprosesser for en ødelagt stol funnet i byrommet, var det litt vanskeligere å se hvordan S3 kunne leses inn i en reparasjonsprosess. Som Camic (2010) sier, er interaksjonen mellom finner og objekt et forsøk på å gi mening til objektet som blir funnet, og som ved å bli funnet og ønsket, blir transformert (s. 90).

Skattene gjennomgår en transformasjon gjennom en reparasjonsprosess i det de blir verdsatt og jeg gir dem en ny bruk ved at de co-eksisterer med andre skatter for å danne en stol. På denne måten blir skattene introdusert inn i samfunnet på nytt, i en ny kontekst. Samtidig kan man se på alle de tre stolene som en form for reparasjonsprosess i måten de

kan skape situasjoner som kan tilrettelegge for samhandling mellom mennesker i byrommet, det vil si, reparering av sosiale bånd.

Tilknytningen til Tesla Magnus var mye større enn de andre stolene. S1 og S2 hadde sikkert opplevd mye før de ble funnet, og samhandlet med mange andre mennesker. Mens Tesla Magnus hadde kun vært hjemme hos meg og samhandlet med de menneskene som kom på besøk. Det var her den skulle oppleve ting for første gang i sitt liv som stolen den var. Siden de andre stolene hadde forsvunnet uten at jeg hadde fått noe respons, bestemte jeg meg for å plassere stolen i byrommet for en dag også ta den med meg hjem på slutten av dagen. På vei til stedet hvor jeg skulle plassere stolen mistet den en av skattene på bakken. Jeg måtte legge fra meg stolen der hvor jeg hadde tenkt å plassere den, også finne nærmeste butikk hvor de solgte tråd. Når jeg kom tilbake **reparerte** jeg stolen mens folk gikk forbi. Dette var det mest ubehagelige jeg hadde opplevd frem til nå.



Figur 13. Tesla Magnus
plassert i byrommet. 2023,
Oslo. Foto Sofie Larssen.

Denne gangen fikk jeg heller ikke noe respons via Instagram, og de gangene jeg var der og observerte var det noen mennesker som kom litt nærmere stolen, men det så ut som de ikke turte å komme veldig nærmere heller, fordi de ikke visste hva det handlet om kanskje. Når jeg kom for å hente stolen på slutten av dagen, observerte jeg stolen og hvordan folk reagerte. Men jeg lot som om jeg ikke kjente Tesla Magnus fra før. Jeg ventet til det var ingen der som kunne se meg med stolen, og tok den med meg hjem. Jeg gikk med blikket ned mesteparten av tiden fordi jeg ikke turte å se om folk så på meg eller ikke. Hvis dette hadde vært ubehagelig for meg som kjenner stolen fra før, må det ha vært mye mer ubehagelig og

ukomfortabelt for noen som ikke kjenner Tesla Magnus og ikke vet hvor den kommer fra. Derfor så kan jeg forstå hvis ikke folk turte å komme nærmere stolen og samhandle med den.

Som Borgdorff (2012) hevder, handler kunstnerisk forskning om en utforskende prosess, snarere enn en fast rute man følger, hvor man ikke helt vet hvor den veien fører til. Det innebærer å gjøre uforutsigbare ting, noe som krever intuisjon og en viss grad av tilfeldighet (Borgdorff, 2012, s. 166). Dette kan bety at forskningsprosessen ofte innebærer å prøve ut nye ideer eller tilnærminger, å eksperimentere, og å være åpen for uventede resultater eller veier.

I forhold til planlegging av workshops betyr dette også å skape rammer som ikke er fullstendig forhåndsbestemt i tema og struktur (Helguera, 2011, s. 56). Det er fordi en overordnet forhåndsbestemt plan sannsynligvis ikke vil tillate innspill fra deltakerne; og de kan føle at de ikke kan bruke sin egen ekspertise og interesser (Helguera, 2011, s. 56). Med andre ord, ved å ha mindre forhåndsbestemt rammer, legger jeg til rette for mer samhandling og medvirkning hos deltakerne. Dette er et prinsipp jeg forsøker å anvende til i planlegging og gjennomføring av workshops.

6.2. Fase 2. Workshops – *Reparatørene kommer!*

Reparatørene kommer! er et deltakende kunstprosjekt som består av fem økter, og foregår på en barneskole i Oslo. Gjennom workshops prøver vi sammen å belyse hvordan reparasjonsprosesser kan brukes som verktøy som tilrettelegger for samhandling mellom mennesker og medvirkning i byrommet. Ifølge Hagen og Andersen (2021) kan medvirkning defineres som «et samarbeid for å gjøre noe», eller å «samarbeide sammen om noe» (s. 14).

I denne oppgaven vil jeg bruke reparasjonsprosesser som verktøy for å se hvilke muligheter det gir til å påvirke endringsprosesser i deltakernes nærområde, i byrommet. Som forsker skal jeg bruke kunstnerisk forskning for å utforske samhandling mellom mennesker og medvirkning i byrommet, ved å samarbeide med unge deltakere. Samhandling mellom mennesker for å få i gang en dialog om det som betyr noe for ungdommene vi møter (Hagen & Andersen, 2021, s. 18), som kan tilrettelegge for medvirkning i byrommet. Jeg vil gjennom workshops, la barna dele både makt og ansvar, gjøre dem til aktive medborgere i samfunnet (Hagen & Andersen, 2021, s. 30). Aktivitetene som blir gjennomført består av følgende:

Økt 1 kartlegger deltakernes egne oppfatninger av fysiske forhold i nærmiljøet, bevegelsesmønster, oppholdssteder, samt opplevelsen av sosiokulturelle forhold, offentlige fritidstilbud og andre ungdomstilbud. Deltakerne deler med hverandre resultatet i denne oppgaven og vi drar på byvandring for å besøke og diskutere noen av disse stedene som har blitt kartlagt.

I **økt 2** jobber vi med identitet, og deltakerne lager et selvportrett ved å bruke collage som metode. Disse to første individuelle oppgavene gir deltakerne muligheten til å bli bedre kjent med seg selv og med de andre barna de samhandler med.

I **økt 3** opplever vi nærområdet på en helt ny måte ved å dra på skattejakt.

I **økt 4** lager vi stoler med skattene vi har funnet i økt 3 i små grupper.

Og til slutt, i **økt 5** presenterer vi stolene til andre barn og unge i skolen som kommer og besøker oss.

ØKT 1. Kartlegging og byvandring

L: Lærer D: Deltaker D1: Deltaker som blir valgt ut for byvandring

Den første dagen på skolen kom jeg inn i klasserommet, og deltakerne var delt opp i smågrupper. Før vi begynte med aktiviteten som var planlagt, begynte vi en kollektiv samtale om nærområdet og hva slags forhold deltakerne hadde til det. De fleste deltakerne har bodd i nærområdet nesten hele livet sitt og følte at de er godt kjent i dette området. De likte veldig godt å bo her fordi alt er så nærme og det er veldig lett å gå fra sted til sted. Etter samtalen, delte jeg ut et kart over nærområdet og spurte deltakerne hvor vi var på kartet. De fleste fant skolen med en gang, det så ut som deltakerne hadde god stedsforståelse og at de var godt kjent med området.

Deltakerne skulle lage symboler for: «Her bor jeg», «favorittsteder» og «dette liker jeg ikke», som de etterpå skulle bruke til å plassere på kartet hvor det best passet for dem. Jeg viste frem et eksempel på hvordan oppgaven kunne gjennomføres og symbolene jeg hadde brukt: Hus, trekant og hjerte. Ifølge Hagen og Andersen (2021), er en viktig komponent i forhold til medvirkning med barn og unge i byrommet, *selvbevissthet*, hvem er jeg og hvor har jeg det godt, hva er det som gjør steder gode for meg, før vi sammen bygger stedsbevissthet. Ved å delta i denne aktiviteten håper jeg at deltakerne skal få bevissthet om hvilket sted de bor på, hva er det med det stedet som det er lurt, gøy, fint eller nødvendig å gjøre noe med, og identifisere sosiale behov og muligheter, i tillegg til å vurdere hvordan andre enn meg har det på disse stedene (Hagen & Andersen, 2021, s. 29).

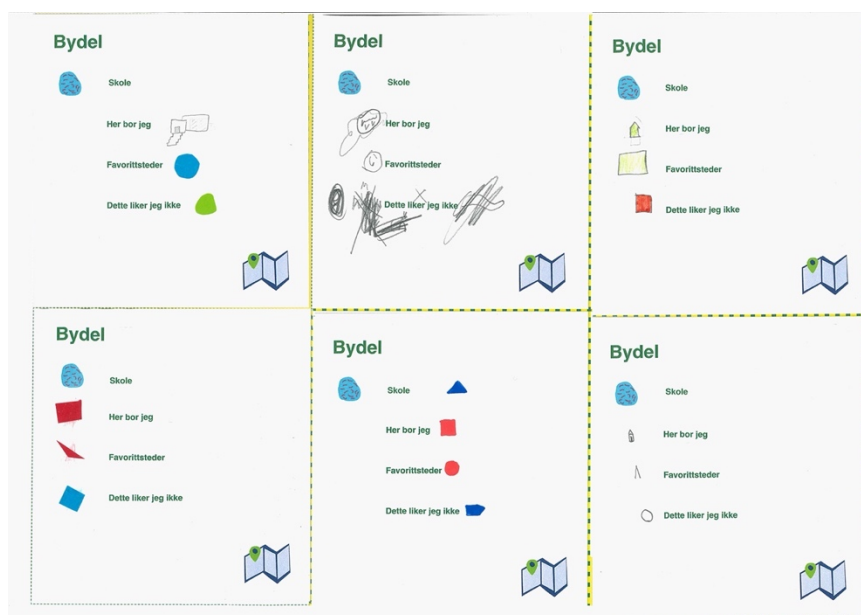


Figur 14. Eksempel jeg gir elevene for å gjennomføre oppgaven.

Deltaker: «Skal jeg lage to hus?»

Dette spørsmålet gir oss med en gang personlig informasjon om deltakeren uten at deltakeren forteller oss om sin personlige situasjon. Når deltakerne gjennomfører oppgaven, er det mange samtaler på gang. Jeg besøker de forskjellige arbeidsgruppene for å se hvordan det går. De fleste deltakerne visste med en gang hvor de bodde og markerte det på kartet. Noen av deltakere synes det var vanskelig å finne på ting de ikke likte i området eller noe de ønsket å forandre, men de fleste markerte «skolen» som stedet de ikke likte. Deltakerne synes skolen var kjedelig og at de brukte for mye tid foran skjermen med presentasjoner og i padden, i motsetning til kjøpesenteret, som var den mest populære blant deltakerne.

Kartene kan gi oss et bilde av deltakernes egne oppfatninger av fysiske forhold i nærmiljøet, bevegelsesmønster, oppholdssteder, samt opplevelsen av sosiokulturelle forhold, offentlige fritidstilbud og andre ungdomstilbud (Hagen & Andersen, 2021) i tillegg som det kan visse oss hvordan de engasjerer seg med andre mennesker i hverdagsopplevelser som finner sted hjemme og andre plasser i nærområdet. Noen av deltakerne ville ikke fortelle om stedene som de ikke likte på kartet, det var sannsynligvis personlig informasjon som de ikke ville dele med meg. Når jeg analyserer kartene, observerer jeg at flere av deltakerne har brukt de samme symbolene som jeg viste frem som et eksempel, de fant ikke på sine egne. Dette fikk meg til å tenke på at det var best å ikke vise dem eksempler slik at de kunne komme med egne ideer og tanker om hva slags symboler kunne representere de tre tematikkene vi jobbet med på kartet, slik at det kunne gi oss mer informasjon om deres forhold til nærmiljøet. Flere av dem baserte seg også på fargene som var på kartet fra før. Det var kun en deltaker som lagde helt annerledes symboler enn resten av klasserommet.



Figur 15. Symbolene deltakerne lager på kartet.

Etter at deltakerne hadde fullført oppgaven, delte de resultatene sine innenfor gruppene sine. Etter noen minutter samlet jeg alle kartene inn, og det var tid for neste oppgave: Jeg skulle velge ut ett av kartene, og vi skulle besøke og diskutere alle stedene som hadde blitt kartlagt. Deltakerne fikk beskjed om å prøve å gjette underveis i turen hvem kartet tilhørte. På dette tidspunktet var deltakerne veldig engasjerte, de hadde veldig lyst til å gå en tur. Flere deltakere kom til meg og spurte om jeg kunne velge ut kartet deres slik at vi kunne besøke hjemmene sine, men det var kun kartet til D1 som skulle brukes i vandringen.

Før vi gikk ut, spurte jeg klassen hvem som ville ta ansvar for å dokumentere turen. Det var mange deltakere som rakk opp hånden. En deltaker fikk ansvaret og var veldig engasjert i oppgaven hen skulle gjennomføre. Ved å bruke kamera kan deltakerne dokumentere hvordan de selv fremstiller de sosiale relasjonene i miljøet sitt (Pink, 2009, s. 113). Dette for å se fra deres perspektiver hva de er interessert i og hva de har en tendens til å se på. Hva som fanger oppmerksomheten deres og hva som ikke er relevant for dem. Ved å se på andre menneskers audiovisuelle representasjoner av deres erfaringer, liv eller steder, kan vi begynne å forestille oss hvordan det kan føles å være i deres situasjon (Pink, 2009, s. 113).

Kartet jeg valgte ut hadde kjøpesenteret og byområdets kultursenter som favorittsteder, og stedet deltakeren ikke likte var skolen. Denne økten gir deltakerne muligheten til å bli bevisst sine egne og andres måter å bruke nærområdet på samt dele meninger og erfaringer om

byområdet de bor i. Dette kan belyse informasjon om hvordan deltakerne medvirker i nærområdet i hverdagen sin. Her bruker vi «walking» som en etnografisk metode, hvor vi går sammen, i samme rytme – og besøker alle stedene samtidig (Pink, 2009, s. 76). Når vi gikk ut, ledet jeg veien med hjelp av to deltakere, og jeg fikk inntrykk av at de var godt kjent i området. Når jeg spurte om gatene vi skulle til, visste de med en gang hvor vi skulle.

Da vi kom til kultursenteret, forklarte deltakerne at det er et sted hvor man kan være med venner, spille spill, leke, osv. Det er møtepunkt for barna. Det var kun fire deltakere av 28 som hadde markert dette stedet som et sted de likte å være. Men på denne måten fikk deltakerne bli kjent med området på nye måter, høre hverandres perspektiver og aktivisere tanker om hvem av deltakerne som kunne like dette stedet. Mellom hvert stopp fikk vi mulighet til å skape en dialog mellom deltakerne, hvor vi diskuterer stedene vi gikk forbi og lurte på hvor det var vi skulle gå neste. I følge Pink, skaper det å gå sammen på en bestemt rute tilknytning til hverandre, empati og en følelse av tilhørighet med de vi går sammen med (2009, s. 76). Neste stopp var kjøpesenteret, som 15 deltakere hadde markert som favorittsted, og til slutt besøkte vi hjemmet til deltakeren.

På mange måter gjenskapte denne turen det å komme og gå i hverdagen, tidligere minner og fremtidige intensjoner hos deltakeren. Når vi kom tilbake til klasserommet, begynte deltakerne å gjette hvem kartet kunne tilhøre. Etter tre forsøk klarte en av deltakerne å gjette hvem det var. Deltakerne var veldig engasjerte og synes aktiviteten var morsom, spesielt når vi gikk ut på tur.



Figur 16. Deltakerne på byvandring i nærområdet fotografert av deltaker X.

ØKT 2. Collage/Identitet

S: Sofia L: Lærer D: Deltaker/Elev D1: Deltaker 1 D2: Deltaker 2 D3: Deltaker 3
D4: Deltaker 4 D5: Deltaker 5

I økt 2 lagde vi selv-portretter for å jobbe med identitet, ved bruk av collage som metode. I følge Hickey-Moody et al. (2021), utforsker barn ulike deler av identiteten deres når de blir gitt den ytringsfriheten de trenger for å uttrykke seg i et selvportrett, og uttrykker dem gjennom et bredt spekter av former, materialer, komposisjoner og symbolikk. Og denne visuelle uttrykksformen kan gi oss informasjon om hvordan barn ser seg selv (Hickey-Moody et al.). For første gang, introduserte jeg «stoler» som tematikk til deltakerne, hvor vi utforsket «hva slags stol hadde vi vært».

Aktiviteten skal bidra for at deltakerne skal tenke hvordan de kan visualisere sin egen personlighet og identitet gjennom stolen, sammen med tingene som representerer hvem de er, og hva som er viktig for dem (Hickey-Moody et al., 2021) i hverdagen. Før vi begynte med oppgaven, visste jeg frem noen eksempler på forskjellige typer stoler i forhold til farge, materialer, bruk, kontekst; for å gi deltakerne inspirasjon og få i gang tanker om hvordan de selv kunne ha sett ut hvis de hadde vært en stol. Når alle hadde kommet godt i gang med oppgaven, var det to deltakere som nektet å jobbe. D1 ville ikke lage en stol, han ville lage en øks. Han gjennomførte oppgaven til slutt og kalte stolen sin for «Rar».



Figur 17.
Rar stolen til
deltaker 1.

Jeg spurte D2 hvorfor han ikke ville jobbe med oppgaven. Først ville han ikke svare, men så sa han at stolen hans skulle ha så mange ting på stolen hans, at det var alt for komplisert å lage den. Jeg begynte å stille han spørsmål om hva han likte å gjøre i hverdagen, og det han likte best var å spille fotball. Når alle deltakerne begynte å bli ferdige med oppgaven begynte D2 å jobbe med den veldig raskt. Han lagde en stol i form av en kropp som sparker en ball og kalte den for *Fotballstolen*. D2 viste det han hadde gjort til læreren og virket stolt over det han hadde lagd. Når barna ble ferdige med oppgaven, ble bildene deres diskutert og delt med resten av klassen. Dette gir dem muligheten til å bli bedre kjent med hverandre og med seg selv på en annerledes måte, gjennom stolene. «*Når du sitter på Katapultstolen blir du sparket ut i lufta som en katapult*», fortalte en deltaker, «*den er designet for personer som har ryggproblemer*».

En annen deltaker svarte at da kunne faren hans bruke den stolen fordi han har problemer i ryggen. Her skjer det en samtale mellom to deltakere om noe de kanskje ikke hadde snakket om hvis det ikke hadde vært gjennom stolen, og deltakerne får vite informasjon om hverandre som de ikke viste fra før. Denne aktiviteten sørger for at deltakerne viser frem både det usynlige og det synlige av identiteten deres gjennom collagen. Dette kan inkludere språk, arv, opplevelser og individuell personlighet, noe som kan være nyttig for å lære selvrefleksjon (Hickey-Moody et al., 2021, s. 28). Til slutt, plasserte vi alle stolene sammen i en utstilling, og kalte den for en «kollektiv sitteplass» hvor alle stolene kunne være sammen. Utstillingen ble vist frem i klasserommet gjennom hele workshops perioden som et verktøy deltakerne kunne gå tilbake til for å se hva de selv og andre deltakere hadde lagd.



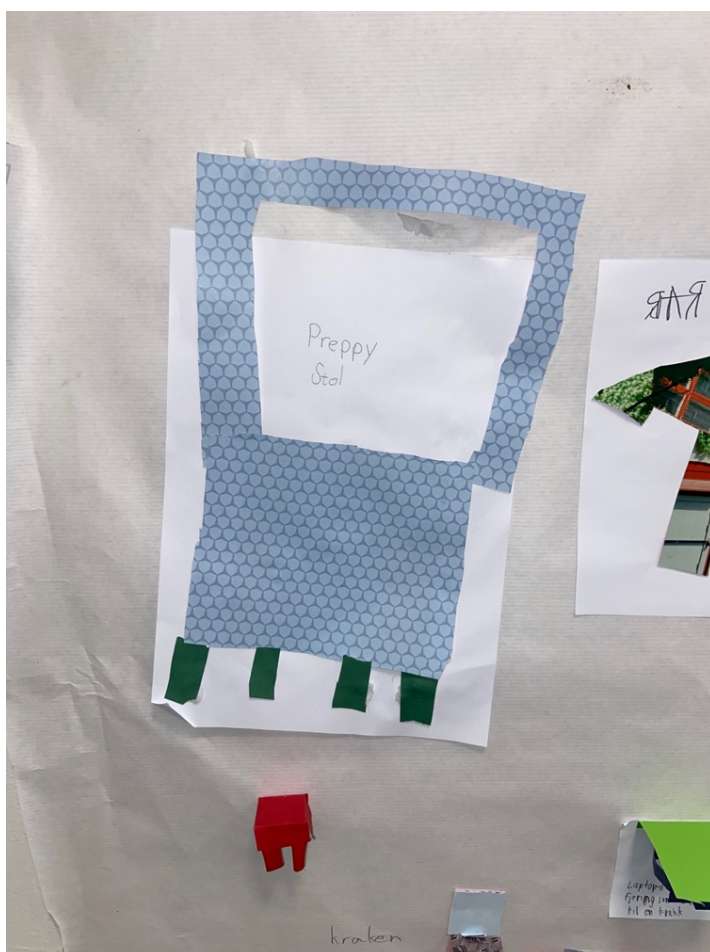
Figur 18. «Kollektiv sitteplass».

Foto Sofie Larssen.

Det skapende arbeidet med portrettene gjennom stoler bidrar til å se medelever på andre måter enn de sosiale roller som er etablert i klasserommet. Den kollektive sitteplassen bidrar i dette prosjektet til å åpne for å se både seg selv og andre som verdifulle i felleskapet, og understøtter en demokratisk samhandling, noe som kan kjennetegne Bourriauds relasjonelle estetikk.

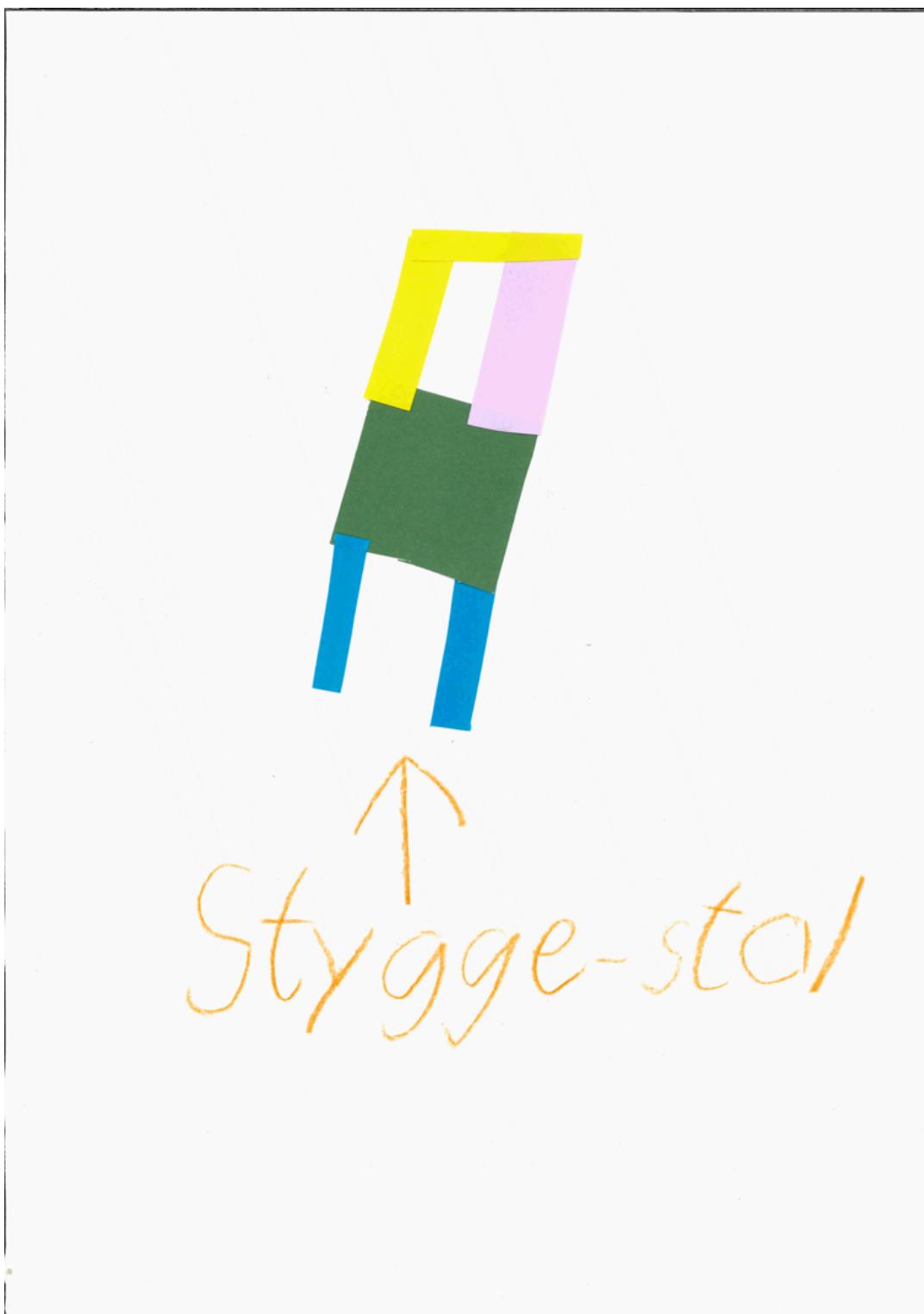
D3: «Min stol er så feit!» (Preppy stol)

Bildet over viser to stoler ved siden av hverandre, hvor «Preppy stol» indikerer betydning gjennom størrelse. En visuell analyse av tegningene som barna lager under verkstedene gir detaljer om barnas oppfatning av seg selv som individer, av personlighetene deres og hvordan de føler at omgivelsene deres ser dem og føler for dem (Hickey-Moody et al., 2021). Å lytte til barn snakke om deres motivasjoner for å lage en tegning eller et maleri kan også gi innsikt i deres bekymringer, håp og aspirasjoner (Hickey-Moody et al., 2021, s. 61).

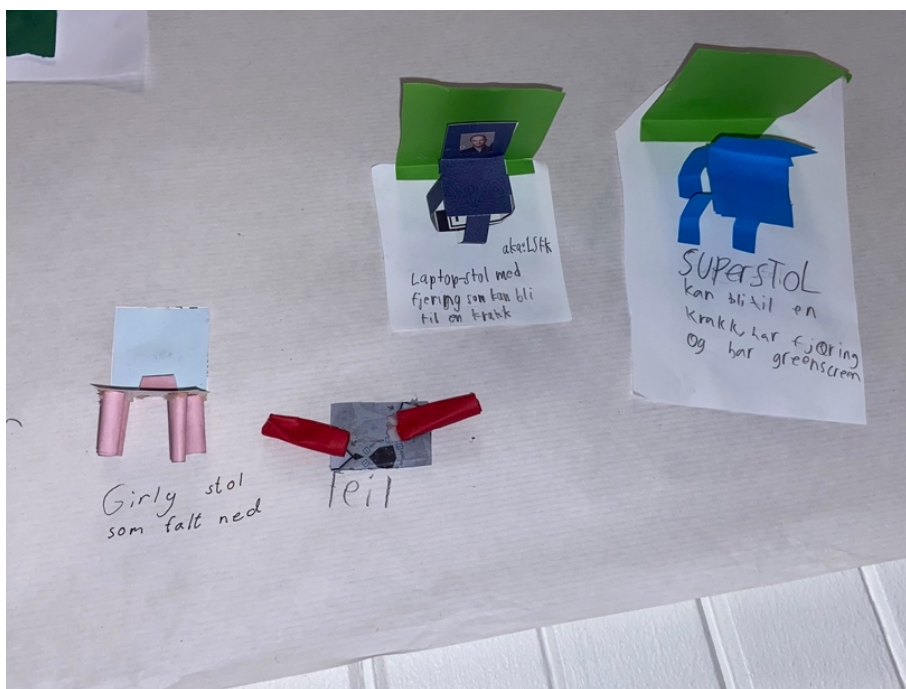


Figur 19. «Preppy stol».

Foto Sofie Larssen.



Figur 20 . «Stygge stolen».



Figur 21. Flere stoler fra «kollektiv sitteplassen». Foto Sofie Larssen.

D4: «Stolen min heter «Girly stol som falt ned» fordi den faller ned helle tiden.»

I figuren over ser vi også et eksempel på to deltakere som har inspirert og påvirket hverandre i gjennomføring av aktiviteten, «Laptop-stol» og «Superstol» har lignende egenskaper – begge stoler kan bli til en krakk, har fjøring og grennscreen-. Deltakerne satt ved siden av hverandre når vi gjennomførte oppgaven.

ØKT 3. Skattejakt

S: Sofia L: Lærer D: Deltaker/Elev D1: Deltaker 1 D2: Deltaker 2 D3: Deltaker 3
D4: Deltaker 4 D5: Deltaker 5 G1: Gruppe 1 G2: Gruppe 2

I økt N1 fikk deltakerne muligheten til å kartlegge de stedene de skjønner til, tenke på hvordan de bruker nærområdet selv, og se på hvordan de andre deltakerne bruker den også. Gjennom denne aktiviteten fikk vi se hva slags interesser og forhold deltakerne har til nærområdet de bor i, og hva de pleier å gjøre i sin fritid med de tilbudene nærområdet har å by på. Det var flere av deltakerne som var fornøyd med området de bor i. Mens andre hadde ikke noen sterke meninger om steder de likte å bruke tiden sin i eller være med venner. Mens i økt 3 skulle deltakerne få muligheten til å oppleve nærområdet på en helt ny måte, bli kjent med den med nye øyner sammen med de andre deltakerne. Denne opplevelsen skulle forhåpentligvis skape nye positive minner av nærområdet, og gi rom for nysgjerrighet og et ønske om å fortsette å utforske nærområdet enda mer i sin fritid.

I planleggingsfasen utforsket jeg nærområdet for å se om jeg klarte å finne skatter slik jeg hadde gjort i fase 1. Mangelen på funnet objekter i dette byområdet, samt de kulturelle, sosiale og økonomiske forskjellene som oppstår i dette området i forhold til forrige fase, gjorde at jeg begynte å føle meg usikker på prosjektets validitet i dette området. Jeg begynte også å tenke på hva foreldrene ville tenke om prosjektet.

Basert på erfaringene fra fase 1, dro deltakerne på skattejakt under økt 3, hvor de fikk muligheten til å utforske nærområdet samtidig som vi lettet etter skatter. Disse skattene skulle senere brukes i økt 4 for å lage stoler, slik jeg hadde gjort under fase 1. I motsetning til fase 1, hvor man kunne finne skatter nesten hver dag i området jeg utforsket, hadde nærområdet til skolen veldig få skatter å by på. Dette kan indikere at det kanskje skjer mindre samhandling mellom mennesker i byrommet i dette området. I tillegg hadde vi kun en time for å finne de nødvendige skattene vi trengte for å lage stolene i økt 4. For å kunne gjennomføre oppgaven, lagde jeg en skattejakt kart med stedene hvor deltakerne skulle finne skattene og skulle plassere dem (som jeg hadde samlet inn under fase 1) i nærområdet til skolen. Før økten begynte dro jeg med alle skattene for å plassere dem i de markerte postene. På den tiden av dagen var det folk på vei til jobb, på vei til skolen, osv. I denne situasjonen hvor jeg begynner å plassere ting som egentlig ikke tilhører dette området, føltes

det ganske ukomfortabelt. Folk så på meg når de gikk forbi, så jeg prøvde å plassere skattene når ingen gikk forbi. Alle skattene hadde en liten lapp hengende som viste til aktiviteten, slik at deltakerne kunne identifisere dem som en del av oppgaven når de skulle finne skattene.

I begynnelsen av økten ble deltakerne delt opp i to grupper, gruppe 1 (G1) og gruppe 2 (G2), med fjorten barn i hver gruppe. Læreren ledet G1, og jeg hadde ansvar for G2. Hver gruppe fikk sitt eget kart som viste til forskjellige ruter i samme område. Før vi dro på skattejakt, diskuterte vi alle sammen hva vi skulle gjøre i løpet av dagen. I hver gruppe fikk to deltakere ansvaret for å lede veien med skattekartet, en deltaker skulle fotografere skattene som ble funnet og selve opplevelsen, og resten av gruppen skulle hjelpe til med å finne frem og bære skattene tilbake til skolen. Deltakerne skulle også bytte på rollene underveis slik at alle kunne delta i alle oppgavene. Aktiviteten skulle tilrettelegge for samhandling mellom deltakerne gjennom lek og samarbeid, ved å inngå i en reparasjonsprosess. Det vil si, å finne skatter som har blitt forlatt eller kastet, og gi dem en ny bruk sammen med de andre deltakerne.

Som utforskere av deres miljø, danner barn ofte affektive relasjoner til steder gjennom frie og gøy aktiviteter (Hickey-Moody et al., 2021, s. 91). Ved å forsterke barnas tilknytning til stedet gjennom denne aktiviteten, kan dette danne et grunnlag som tilrettelegger for medvirkning blant deltakerne i en nær fremtid i nærmiljøet sitt i byrommet. Med andre ord, når man har en sterkere tilknytning til et sted, eller en affekts relasjon, kan dette påvirke deltakernes følelse av at de har et ansvar for at stedet skal være et bra sted for alle å bo i. Jeg opplever at en sterkere tilknytning til området man bor i kan føre til **medvirkning** og mer aktivitet i byrommet, og dermed skapning av nye relasjoner mellom mennesker, samhandling mellom mennesker i byrommet. Disse turene tar også i betraktning mulighetene og utforsker potensiale til stedet for en mulighets medvirkning. Å følge barna og delta i samtaler deres er en effektiv måte å spore barnas forståelse av hva de skal gjøre (Hickey-Moody et al., 2021, s. 20). Noen minutter etter vi hadde begynt å gå, fortalte D5 at hen ville finne de skattene hen trengte for å lage stolen sin, basert på identitet-collagen hen hadde laget i økt 2. D5 observerte nærområdet nøye mens vi gikk langs veien for å lette etter skatter og hadde bestemt seg for å finne blader som hadde falt ned fra treene, for å putte dem inn i stolen for at den skulle være «Fluffy». Jeg minnet D5 om at de skattene som vi fant i løpet av økten skulle brukes for å lage stoler mellom flere deltakere og at de måtte bli enige om

hvordan de skulle gjennomføre oppgaven. Flere av deltakerne trodde de skulle basere seg på stolene de hadde lagd i økt 2 når de lagde den nye stolen med skattene vi fant.



Figur 22. «Pink Fluffy unicorn», stolen til D5.

Når vi kom frem til post 1, var en av skattene ødelagt. Det hadde skjedd noe i den tiden mellom når jeg plasserte skatten frem til deltakerne fant den. Det så ut som en hund hadde bitt den ene skatten og eieren hans hadde plassert skattene på en helt ny måte, med tanke på at det var sånn de hadde vært plassert før de fant dem. Her skjer det en samhandling mellom personen som kaster skatten, jeg som finner den (fase 1) og plasserer den i en ny kontekst (Camic, 2010), hunden og eieren som interagerer med skattene, og til slutt deltakerne som finner skattene og tar de med seg til skolen. Eieren til hunden hadde plassert skattene på en måte som ga oss ideer om hvordan vi kunne bruke dem når vi lagde stolene. Figur. Skatten blir plassert i byrommet før skattejakten.



Figur 23. Skattene plassert i byrommet (foto Sofie Larssen) og når deltakerne finner skattene (foto deltaker).

Når G2 var på skattejakt, ville jeg vite om deltakerne var kjent med området eller om de aldri hadde vært der før. De to deltakerne som ledet veien i begynnelsen hadde kun vært ved Post 1, ved vannslottet. Og selv om de ikke hadde vært på noen av de andre stedene markert på kartet, hadde de ikke noe problem med å finne frem. Det var flere av deltakerne som ikke hadde vært i området før, men synes at det så ut som et fint sted å bo i.

Når vi i G2 var på vei til post 3, ringte læreren, som var med G1, og fortalte meg at de måtte dra tilbake til skolen og de hadde bare rukket og finne skattene i post 1. Vi ble enige om at vi i G2 skulle prøve å finne skattene deres. Deltakerne i G2 fant skattene til G1 før jeg hadde sagt noe til dem. Deltakerne som ikke fulgte med på skattekartet hadde observert nærområdet mens vi gikk og hadde identifisert skattene. Jeg ble overrasket når en av deltakerne identifiserte en skatt som lå veldig langt unna. Dette kan gi oss informasjon om hvordan deltakeren var engasjert i å observere nærområdet og finne skattene som var gjemt i forskjellige steder langs veien. Når deltakerne fant skatter som ikke var markert på kartet, men som tilhørte skattejakten (skattene til G1), ble de veldig engasjert og observerte mer nøye omgivelsene rundt seg for å se etter flere skatter.

Her observerte jeg at, i motsetning til begynnelsen av turen, ble flere deltakere mer engasjert siden de ikke trengte kartet for å finne skattene, men å være oppmerksom på omgivelsene og observere veldig nøye. Det som fanget oppmerksomheten min, var at denne deltakeren hadde fokusert på å lete etter ting som man kunne indentifisere som «forlatt eller søppel» (skatter for oss). Og selv om skatten var veldig langt unna, så ser det ut som at deltakeren har tatt på seg «skatte-radar» brillene sine, akkurat som jeg gjorde da jeg lettet etter skatter i fase 1. Når deltakerne blir fortalt hva de skal se etter, kan de lære eller observere ting som de eller ikke hadde sett. Deltakerne så ikke bare på omgivelsene, de observerte i takt med de andre deltakerne, og som en del av en rute som hadde blitt predesignet (Pink, 2009, s. 78). Dette viser hvordan strukturerte aktiviteter kan hjelpe deltakerne til å engasjere seg mer aktivt med omgivelsene og oppdage nye perspektiver.

I tillegg observerte jeg at deltakerne var nysgjerrige på stedene vi besøkte som var nye for dem, samtidig som de utforsket nærområdet mens de lekte med hverandre og selve skattene de fant i løpet av turen. Det kunne innebære å lage musikk med skattene, eller å late som de var stoler ved å bruke sine egne kropp og skattene for å forme en stol. Noe som deltakerne også synes var veldig gøy, var å ta bilder av hverandre med skattene som de

hadde funnet. Ifølge Camic kan jakten på å finne et objekt og spenningen ved forventningene om hva som kan bli funnet, kan være viktige motivatorer for deltakeren (2010, s. 88). På denne måten kan stedene hvor objektene blir funnet tillate deltakeren å skape en tilhørighetsfølelse til stedet eller området og fungere som en påminnelse om tidligere opplevelser. Når deltakeren møter skatten, kan dette møte generere et kreativt svar «som søker å forestille seg en ny bruk – eller et nytt liv» for objektet. Og det er denne situasjonen vi kan vurdere som en reparasjonsprosess i byrommet, hvor skatten blir sett for å ha potensial til å være «transformert, omformet og omkonfigurert», og er en del av en kreativ engasjement som begynner når objektet blir fjernet fra sitt funnet sted og plassert i en ny situasjon eller miljø (Camic, 2010, s. 88). Post 4 var ved noen ruiner som tilhørte en gammel gård. Det var ingen av deltakerne som visste hva ruinene hadde vært, og ingen av dem hadde vært i dette området før. Ved siden av ruinene lå det et dukkehus som deltakerne synes var veldig koselig, og de kikket inn i vinduene for å se hva som var inni. De la merke til noen svarte og hvite bilder som hang på veggene.

Når vi kom tilbake til klasserommet viste jeg frem noen bilder av stedene vi hadde besøkt for å diskutere om opplevelsen. Ingen av deltakerne visste hva ruinene i post 4 tilhørte til bortsett fra D5. D5 hadde tatt et bilde av en plakatt når vi var på post 4, hvor det sto skrevet: «Fuglehus. Funnet etter brannen i 1988 på Ullern Gård. Restaurert 2019.» I dette materialet kan jeg se hvordan D5 tilegnet seg kunnskap og observerte ting som de andre deltakerne ikke hadde fått med seg når hen fotograferte omgivelsene mens vi gikk sammen.



Figur 24. Bildet tatt av deltaker 5 under skattejakt.

Mange av deltakerne hadde aldri vært i dette området før selv om det er ved siden av skolen. De hadde det gøy og oppdaget noe nytt som jeg håper har gitt dem drivkraften for å fortsette å utforske nærområdet fremover i tid. De fikk utforske nærområdet gjennom lek (når de leker med skattene de finner) og samarbeid (de som leder veien, de som finner skattene, de som bærer på skattene og den som fotograferer, alle samarbeider gjennom hele prosessen).

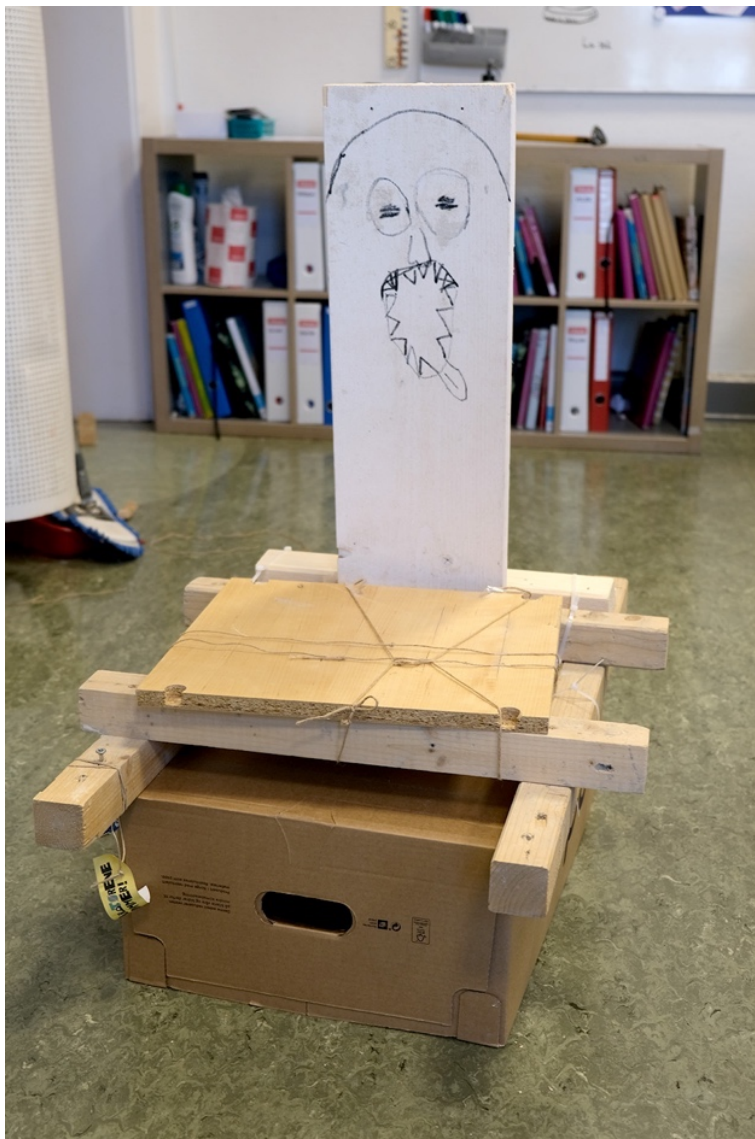
ØKT 4. Konstruksjon av stoler

L: Lærer D: Deltaker/Elev D5: Deltaker 5 G1: Gruppe 1 G2: Gruppe 2
G3: Gruppe 3 G4: Gruppe 4 G5: Gruppe 5

Læreren og jeg gjorde alt klart til økt 4 før elevene kom inn i klasserommet. Vi delte alle skattene som hadde blitt funnet i økt 3 mellom 5 nye grupper, med 4/5 deltakere i hver gruppe. Det var helt tilfeldig hvilken skatter hver gruppe fikk. Når elevene kom inn i klasserommet, snakket vi om hva vi skulle gjøre, deltakerne skulle samarbeide i små grupper for å lage stoler med skattene som hadde blitt funnet under økt 3. Jeg la vekt på hvor viktig det var å lytte til hverandres ideer og samarbeide med hverandre (skrive om medvirkning her). Deltakerne kunne bruke tråd, hvite striper, tape og tre-lim for å lage stolene. De fikk også muligheten til å «trade» skatter mellom gruppene hvis de lå merke til skatter som tilhørte andre grupper, men som ikke ble brukt. Når de hadde blitt ferdige med å lage stolene skulle de tenke på et navn for stolene, «hvem skulle sitte på dem», og «hvor skulle den bli plassert».

Gruppe 1 (G1), besto av fem deltakere. Alle deltakerne i gruppen var veldig engasjerte i oppgaven helt fra starten og de lagde stolen på veldig kort tid. G1 kalte stolen sin for «Kongestolen Bert», og den var laget for å bære på Kongen Bert, i en trone. Kongestolen Bert er en stol som, for at deltakerne skal kunne bruke den, må de samarbeide for å kunne løfte opp personen som sitter på tronen. Ut ifra dette ser vi at stolen til Kongen Bert tilrettelegger for samhandling mellom deltakere som bærer på stolen, og for medvirkning, i det tronen symboliserer makt (Gundersen, 2020), ved å bruke reparasjonsprosesser som verktøy.

Samarbeidende kunstpraksis kan oppmuntre barn som ellers ikke er veldig vokale eller ekstroverte til å bidra med ideene og fortellingene sine i gruppesammenheng der de vanligvis ikke ville gjort det (Hickey-Moody et al., 2021, s. 61), det vil si at det tilrettelegger for medvirkning og samhandling blant barn og unge hvor de for muligheten til å bli hørt og samarbeide med andre ved å gi ideer, samt dele sine meninger og tanker gjennom det kunstneriske arbeidet.



Figur 25. Stolen til Kongen
Bert. Foto Sofie Larssen.

Hvis deltakerne oppmuntres til å kommunisere med materielle og kreative uttrykk, lærer barna at stemmene deres kan høres gjennom mer enn bare ord (Hickey-Moody et al., 2021, s. 61). Medvirkning handler om «muligheten til å si sin mening om noe, og at den meningen blir lyttet til» (Skarboe, u.å.), og som kan se her, tilrettelegger denne aktiviteten for at de øver seg på å samhandle, lytte og samarbeide sammen.

Gruppe 2 (G2) hadde til å begynne med en utfordring som resten av gruppene ikke hadde, en av skattene de hadde var ødelagt fra før. Det var skatten som hadde blitt spist av en hund i økt 3. Det første deltakerne jobbet med var å reparere skatten slik at de kunne bruke den til å lage stolen sammen med resten av skattene. I begynnelsen var G2 veldig motivert, men de begynte å miste motivasjonen når de innså at den ødelagte skatten var vanskelig å reparere, og gjorde stolen svak og ustabil.

Når alle gruppene jobbet med oppgaven, observerte jeg at både G2 og G3 hadde problemer med å gjennomføre oppgaven, G2 på grunn av den ødelagte skatten, som gjorde stolen veldig ustabil, og G3, som hadde prøvd ut flere ideer og ingen hadde fungert. I tillegg, hadde Gruppe 3 problemer med å samarbeide med hverandre. D5 tok ansvar for lederrollen og flere i gruppen var ikke engasjert i arbeidet. G2 og G3 begynte å samarbeide og dele skattene de hadde fått for å prøve nye kombinasjoner mellom skattene. På dette tidspunktet var det kun en deltaker fra G2 og to deltakere fra G3, som var med å samarbeide, resten av deltakerne observerte hva de gjorde. Sammen klarte de å lage to stoler: «den Knusende stolen» og «den rullende tronen». Med den siste stolen kan vi se hvordan deltakerne bruker «trone» som type stol de har laget, og igjen symboliserer makt, som kan tolkes som en form for medvirkning (Gundersen, 2020).



Figur 26. «Den knusende stolen». Foto Sofie Larssen.



Figur 27. «Den rullende tronen». Foto Sofie Larssen.

I mellomtiden, hadde **Gruppe 4** også problemer med å få stolen til å være stabil. Deltakeren som hadde lagd «Girly stol som falt ned» i økt 2 mente at de andre deltakerne i G4 var mye smartere enn henne. Jeg observerte at flere deltakere hadde negative kommentarer til seg selv eller følte seg usikre når de så at de ikke klarer å lage stolene, noe som også kan gjøre det vanskelig å samarbeide med de andre deltakerne. «Sofia er mye smartere enn oss» var en kommentar som jeg også hørte en deltaker si til læreren. Jeg hadde ikke sagt at de trengte å være flinke, men de følte allikevel presse om å fullføre på en «riktig» måte.

Mens G1 var ferdig med oppgaven, hadde G4 gitt opp med ideen de hadde og klarte ikke å gjennomføre. G5 hadde også problemer med å gjennomføre, men når jeg foreslo at de kunne samarbeide med G4, ville de ikke gjøre det, de ville fortsette å prøve selv. Til slutt, etter flere forsøk, aksepterte G5 å samarbeide med G4. Sammen, lagde de «Hodestolen».



Figur 28. «Hodestolen».

Foto Sofie Larssen.

Gjennom hele økten var det to deltakere som ikke ville være med i det hele tatt, men jeg fikk ikke vite hvorfor de ikke ville være med. På slutten av økten, når alle var ferdige, diskuterte vi sammen hvordan de hadde vært å samarbeide med hverandre for å lage stolene. En deltaker synes det hadde vært vanskelig fordi ting falt fra hverandre hele tiden. En D fortalte at gruppen sin hadde en god plan i utgangspunktet, men stolen ble veldig ustabil og alt falt fra hverandre. En D synes det var vanskelig å samarbeide fordi det var flere deltakere i gruppen som ikke ville hjelpe til.

Det ser ut til å være flere faktorer som påvirker resultatet. For det første, kvaliteten og hvilken type skatter man for, hva slags samarbeidsforhold etableres i gruppene, og maktforholdet, om det er kun en person som bestemmer alt (G3) eller om det er alle deltakerne i en gruppe som samarbeider (G1). Usikkerheten blant deltakerne kan også påvirke hva slags tilnærming deltakerne har til oppgaven. I forhold til problemstillingen, ser man at Kongestolen Bert fremmer mer samhandling mellom deltakerne siden de må samarbeide for å kunne løfte stolen som en trone, mens den «mislykket» stolen fremmer ikke samhandling mellom mennesker i det hele tatt, fordi man ikke kan sitte på den. «Den rullende tronen» (G2 og G3)

tilrettelegger for medvirkning med den kurven som er under sete, med den inviterer de folk til å putte ting inn i den. Jeg tolker dette som at alle stolene medvirker i det deltakerne har klart å samarbeide og komme frem til et resultat.

Det som prioriteres i alle aktivitetene er prosessen fremfor resultatet, og hvordan reparasjonsprosessene legger til rette for samhandling mellom mennesker og medvirkning. Som Bourriaud (2002) uttaler, søker relasjonelle kunstverk å etablere intersubjektive møter (de kan være reelle eller potensielle møter) der mening skapes kollektivt i samspill med andre (s. 18), der stolene brukes som middelet som tillater et samspill mellom deltakerne (fase 2) eller mellom publikum og kunstner (fase 1) til å utvikle seg. Selv om G2 og G3 har laget en stol som man ikke kan sitte på, er det deltakernes opplevelse, ved å samhandle, engasjere seg, dele ideer og tanker, oppleve en felles erfaring gjennom stolene, det som er viktig i prosessen.

Camic sin forskning peker på at bruk av funnet objekter, og en interaksjon mellom menneske og objekt kan føre til videre engasjement med ideer, flere materielle objekter, og andre individer (2010, s. 90). Ved å finne en symbolsk betydning i et funnet objekt kan være dette gi makt og medvirkning hos deltakeren fordi gjennom den kreative prosessen deltakerne inngår, har objektets estetiske verdi økt fra null til noe større (Camic, 2010, s. 90).

Som vi ser i stolen til G1, Kongestolen bert, og den rullende tronen, bruker de «trone» og «konge» som symbol for makt, som vi kan tolke som en form for medvirkning. Dette gjør at relasjonen mellom deltakerne forandres når de setter seg på disse stolene. Den som setter seg, har mer makt enn resten. Med Kongestolen bert ser vi at maktforhold forandres når en deltaker blir bæret av de andre deltakerne. Relasjonen mellom deltakerne forandres når de samhandler med hverandre gjennom stolen.

Funnene i Camic sin forskning tyder på at opplevelsen av å finne og bruke objekter kan bidra til positive kognitive og sosiale resultater for personen som opplever dette. Ifølge Camic, møter vi verden rundt oss i en kontekst som inkluderer engasjement med materielle objekter fra barndommen av. Disse menneske-gjenstand interaksjonene bidrar, ifølge Camic, til kognitiv og sosial utvikling ved å stimulere nysgjerrighet, fremme mestring, utløse kreativitet, og danne «playing fields» hvor vi engasjerer oss med andre mennesker (2010, s. 86).

I økt 4 ser opplever vi samhandling i G1 hvor alle deler ideer og snakker med hverandre. Her kommer det frem hvordan dialogen fungerte inkluderende på en slik måte at flere ble deltakende i det skapende arbeidet. Elevene hjelper hverandre ved å bygge på hverandres ideer og inkludere detaljer slik at alle får eierskap i ideutviklingen. I andre grupper er det kun 2 elever som samhandler for å gjennomføre oppgaven. I flere grupper ser jeg at de har problemer med å samhandle med hverandre. D5 kommenterer at en deltaker i gruppen sin ikke gir noen ideer i det hele tatt. Læreren forsvarer deltakeren med å si at kanskje han ikke tørr å si noe.

I denne situasjonen kan det enten være at han ikke vil samhandle eller at han ikke tørr, at han ikke føler seg trygg nok til å gjøre det. På slutten av økten er det kun D5 som tar eierskap av den rullende tronen i det resten av deltakerne ikke samhandlet i oppgaven. Samtidig ser vi hvordan deltakerne samhandler med hverandre i det D5 brukte samme type stol som G1, en trone. De samhandler med hverandre i det de leder ideer og måter å jobbe på med hverandre, uansett om det er på en indirekte måte. Jeg ser flere deltakere begynner å bli frustrert og sier negative ting om seg selv fordi de ikke hadde kontroll slik de var vant til.

Økt 5. Utstilling

S: Sofia L: Lærer D: Deltaker/Elev D5: Deltaker 5 G1: Gruppe 1 G23: Grupper 2 og 3 G45: Grupper 4 og 5 KB: Klasse B

I denne økten skulle alle gruppene presentere stolene de hadde laget i økt 4 foran hele klassen, og etter det, ville vi presentere en utstilling til Klasse B (KB) elever som skulle komme på besøk. For den første oppgaven begynte gruppene å forberede en presentasjon om stolene de hadde laget, og fortelle navnet til stolen, hvem stolen var laget for, og hvor stolen skulle plasseres, det kunne være hvor som helst. Til å begynne med, presenterte G1 «Kongestolen Bert» som var for Kongen Bert, på slottet. Alle deltakerne i G1 synes det hadde vært veldig gøy å lage stolen, bortsett fra en deltaker som ikke likte stolen, han synes det var en dårlig stol. En annen deltaker i gruppen synes det hadde vært vanskelig å gjennomføre oppgaven, men at det hadde blitt til en bra stol.

G23 presenterte to stoler. Deltakerne presenterte «den dårlige stolen» først, som de beskrev den, som het «den Knusende stolen». Den var laget for å ikke sitte på den, bare for å se på den fordi, ifølge G23 var den veldig fin å se på. Man kunne bruke stolen til å putte ting som er lettvinte oppå den, som en bok eller et pennal. G23 hadde bestemt seg for å plassere «den Knusende stolen» i søppeldunken. Etter det, visste G23 frem den «bra» stolen, som het «den rullende tronen». «Denne tronen er veldig praktisk for de som trenger å komme seg et sted, men er for lat til å gå dit» fortalte D5, «man velger selv tempoet ved å dytte fra. Og vi har lånt stolen fra slottsparken for å vise den til dere». D5 var deltakeren som tok mest ansvar i gruppen, i tillegg til å være veldig engasjert i alle oppgavene og var veldig stolt av «den rullende tronen». Neste, presenterte G45 stolen sin, «Hodestolen». Man kunne bruke den som gyngestol og som veske (referere til kunstner som lager objekter som man kan interagere med), og den skulle plasseres i søppeldynga. G45 synes det var veldig vanskelig å samarbeide fordi det var noen av deltakerne som ikke var med, de hadde dratt ut for å leke, og de synes ikke det var gøy å lage stolen.

Nå som alle hadde presentert stolene sine foran klassen, begynte gruppene å forberede seg til utstillingen de skulle lage for Klasse B (KB). Gruppene skulle forberede noen spørsmål de ville stille til KB i form av intervju, og alle svarene skulle skrives ned og diskuteres på slutten av økten. Når gruppene jobbet med spørsmålene, begynte læreren og jeg å planlegge

hvordan stolene skulle utstilles. Hver stol skulle plasseres i forskjellige rom og de besøkende skulle komme i små grupper. Når KB elevene begynte å komme inn, var alle gruppene engasjert i å fortelle og vise frem stolene deres. KB elevene testet stolene, og svarte på spørsmålene. Jeg gikk rundt de forskjellige gruppene for å høre på samtalene og observere hvordan deltakerne samhandler med hverandre. Når G1 presenterte stolen sin, kommenterte KB at den så ut som en utedo. D1 forklarte hva stolen var laget av og hvordan den ble laget, og inviterte de besøkende til å sette seg på stolen. G1 inviterte de besøkende til å stå på stolen også om de ville det, de kunne gjøre hva de ville. Når G1 spurte KB hva de synes var bra/dårlig med stolen, svarte KB at den kunne ha vært litt finere, og en annen elev kommenterte at den kunne ha vært litt mere fargerik. G1 forsvarte stolen sin ved å fortelle hvordan den hadde blitt laget med ting de hadde funnet i søpla, som de hadde funnet ute. Det var flere som satt samtidig og ryggstøtten gikk i stykker. Alle lo. KB ga G1 flere negative kommentarer om stolen bortsett fra en som sa at den var veldig bra, men at «den rullende stolen» var den beste.

På slutten av timen, når KB hadde dratt, diskuterte vi hvordan det hadde vært å ha KB på besøk. G23 fortalte at det var veldig mange elever fra KB som ikke hørte på det de hadde å si og at alle snakket i munnen på hverandre, men at de fikk noen gode svar på spørsmålene de hadde stilt KB. G23 synes også at KB var litt slemme mot stolene. G45 fortalte også at KB hadde sagt mange negative ting, at de hadde vært veldig bråkete og dårlige til å lytte.

			Den rullende tronen
Norine: Nå gi en stor respons til den			
RULLENDE TRONEN!		2.	Den er laget for de som trenger og være i bevegelse i mens de sitter.
Denne tronen er veldig prakt.			
Niklas for de som trenger og komme et sted man er for lat til og gå dit.		3	Slottsparken
		1.	liket dere stolen?
Isidra: Du velger tempoet selv ved og dritte fra.		2.	Hvorfor tror dere denne stolen ble mislykket?
Vinn Vi har fått lånt denne stolen fra Slottsparken for og vise dere.		3	Hvor mye tror dere denne stolen er verdt?

Figur 29. Presentasjon om «den rullende tronen», G23.

1. Liker dere stolen vår?	7. Hva kunne vært bedre?
2. Hvorfor likte/ikke likte dere stolen?	8. Ville dere brukt stolen?
3. Ville dere hatt denne stolen i stua?	9. Hvor ville dere plassert denne stolen?
4. Synes dere denne stolen er smart?	
5. Hvor mye tror dere vi kunne solgt den for?	
6. Hva er bra med stolen	

Figur 30. Spørsmål G23 hadde til 5. klasse elever om «den rullende tronen».

SVAR	
1. Sann passe.	6. at man kan rulle, den har rygg støtte.
2. Fordi den er kunst	7. Høyere, bedre og ta ting ut
3. Gratis	8. Ja / Nei
1. Ja / Nei	9. Garasjen
2. For lær.	
3. Ja / Nei	
4. Ja	
5. 10 kr, 1 cent, Max 18,49 kr	

Figur 31. Svar på spørsmålene til «den rullende tronen».

Ifølge Bishop er relasjonell kunst fullstendig avhengig av omstendighetene i sitt miljø og publikum, istedenfor å være et diskré, bærbart og autonomt kunstverk som transcenderer sin kontekst. Videre er dette publikumet tenkt som et samfunn: i stedet for et en-til-en-forhold mellom kunstverk og betrakter, setter relasjonell kunst opp situasjoner der betrakterne ikke bare blir adressert som en kollektiv, sosial enhet, men faktisk får midlene til å skape et samfunn, uansett hvor midlertidig eller utopisk dette kan være (Bishop, 2004, s. 54).

Etter workshops

På slutten av den siste økten, når vi var ferdig med alle aktivitetene, ga jeg deltakerne en oversikt over alle aktivitetene vi hadde vært med på: Kartlegging og byvandring, collage-portrett, skattejakt, laging av stoler og utstilling. Det var flere deltakere som synes den første dagen var den beste med byvandring, og at det var gøy å gå rundt og se på ting. Andre deltakere synes det var gøy å lage stolene, selv om resultatet kanskje ikke ble så bra. To deltakere likte å utforske nærområdet for å finne skatter, og en av deltakerne synes det var gøy å bruke skattene til å lage ting med kroppen mens vi var på skattejakt. Deltakeren hadde vært en gaffelkrok laget med tingene de hadde funnet.

På bakgrunn av svarene jeg fikk fra deltakerne, i tillegg til observasjoner i feltet, reflekterer jeg over mulighetene for virkelig frie relasjonelle kunstprosjekter i en skole setting. Helguera diskuterer sosialt engasjert kunst primært gjennom linsen til pedagogikk, men han foreslår begrepet «Transpedagogy» for å referere til prosjekter av kunstnere og kollektiver som blander pedagogiske prosesser og kunstproduksjon i verk som gir en opplevelse som tydelig skiller seg fra konvensjonelle kunstakademier eller formell kunstutdanning (Helguera, 2011, s. 77).

I etterkant av prosjektet ser jeg at jeg la mye vekt på «stoler» i prosjektet fordi det var objektet som hadde hatt en symbolsk betydning for meg i fase 1 (Camic, 2010) gjennom den kunstneriske forskningen. Som Borgdorff hevder, handler kunstnerisk forskning om en utforskende prosess, snarere enn en fast rute man følger, hvor man ikke helt vet hvor veien fører til (Borgdorff, 2012, s. 166). På denne måten ser jeg at workshops i prosjektet ble mer som en fast rute vi fulgte, mer enn en utforskende prosess hvor deltakerne kunne medvirke i nærområdet. Og i stede for å gjennomføre workshops med så faste rammer hvor jeg ikke risikerer så mye, ville en mer åpen prosess ha gitt enda mer rom for barnas medvirkning i prosjektet. Dette ville gjøre det mulig å utforske og skape dialog rundt *hva reparasjonsprosesser i byen* betyr for deltakerne og hva de har lyst å reparere. Jeg vil se etter måter jeg kan engasjere deltakerne enda mer i prosessen. Workshops kan brukes som et rom hvor man prøver ut nye ideer eller tilnærminger, eksperimenterer og er mer åpen for uventede resultater eller veier (Borgdorff, 2012, s. 166).

Helguera forteller om at noen organisasjoner kombinerer kunst, utdanning og forskning. De bruker kunst som en måte å undervise på. I stedet for å bare fokusere på kunsten selv, legger de vekt på utvekslingen av ideer og sosial interaksjon. Dette er en ny måte å lage kunst på, der fokuset er mer på prosessen enn på det endelige produktet (Helguera, 2011, s. 81). Denne tilnærmingen kan gi en ny og positiv måte å se på utdanning på, som bare er mulig i kunst. Det er fordi kunst gir unike muligheter for å utforske ulike ideer og opplevelser på en kreativ måte (Helguera, 2011, s. 81).

Gjennomføring av prosjektet innenfor skolesystemet gir deltakerne en følelse av at de for karakter for det de gjør, da er det lettere å nytte byvandringen for eksempel, hvor de er engasjert i en lek, hvor de bare skal observere og tenke for seg selv, men de må ikke vise frem ferdighetene sine og det er ikke noe press. Mens i Økt 4 når de skulle lage stolene, kom det frem mange negative kommentarer fra deltakerne mot seg selv, de har ikke nok tillit til seg selv, det kan også bli påvirket av å være i skolen og at de ikke kan utforske en friere måte å jobbe på (Hickey-Moody et al., 2021, s. 20). Skolesystemet gjør det også vanskelig å gjennomføre prosjektet på en utforskende og eksperimenterende måte sånn som jeg hadde jobbet i Fase 1. Man skal ha alt veldig godt planlagt, innenfor en veldig klar tidsramme. Man skal vite hva vi skal gjøre på forhånd og hvor lang tid det skal ta og det måtte gjennomføres i løpet av fem økter, i motsetning til fase 1, hvor man kunne utforske byen og reparasjonsprosessene over lengre tid. Dette påvirker måten vi jobber på og gjør at det blir en annerledes opplevelse enn det som var opprinnelige tenkt.

For det meste har deltakerne vært engasjert, avhengig av hva slags type aktivitet vi gjorde varierte det hvilken deltaker var mer eller mindre motivert. Jeg synes det er veldig lett å etablere en samtale med deltakerne, og de er åpne for å snakke med meg. De stiller meg også mange spørsmål, og de er veldig opptatt av hva jeg skal bli når jeg blir stor. Det er flere deltakere som lurer på om meg jeg skal bli lærer. Læreren støttet og guidet meg gjennom hele opplegget, vi planlegger før vær økt hvordan er den beste måten å gjennomføre aktivitetene og hvordan vi fordeler oss arbeidet. Elevene tok meg veldig godt imot og de observerte meg veldig mye også. Opplevelsen på skolen har vært veldig positiv og det har fått meg til å øke interessen for kunstnerisk forskning med barn innenfor dette feltet, både innenfor og utenfor skolesystemet.

7. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg diskutere hvordan reparasjonsprosesser kan fungere som et verktøy som fremmer medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet. Dette vil jeg belyse ved hjelp av ulike teorier som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen. Jeg starter med å drøfte forholdet mellom mennesker og «funnet objekter», og hvordan disse kan påvirke den sosiale dynamikken i byrommet. Her tar jeg utgangspunkt i Camic (2010) sin teori og *The Rubbish Theory* (Thompson, 2017).

Deretter trekker jeg inn Claire Doherty (2009) sin bok, *Situation*, for å diskutere handling og offentlig rom. Jeg vil se på hvordan kunstneriske prosesser kan påvirke og forme det offentlige byrommet og skape nye situasjoner og sosiale relasjoner. Dette vil også bli drøftet i lys av Bourriaud (2002) sin teori om relasjonell estetikk, hvor jeg trekker inn Bishop (2004, 2005) sin teori om relasjonell antagonisme, som åpner opp for en diskusjon om konflikt, ulikhet og maktforhold i de sosiale relasjonene i prosjektet, noe som gir kontrast til Bourriauds mer harmoniske «mikro-utopier». Avslutningsvis vil jeg bruke Pablo Helguera (2011) sin bok om sosialt engasjert kunst (SEK), for å undersøke hvordan kunst kan involvere og direkte påvirke mennesker. Dette vil jeg se i lys av funnene i forskningen fra både fase 1 og 2 av prosjektet.

For å kunne svare på problemstillingen utforsker jeg reparasjonsprosesser gjennom kunstnerisk forskning. Her skjer kunnskapsgenerering i den praktiske utforskningen (Østern, 2017). Dette viser min oppfatning og forståelse av verden, og våre relasjoner til andre mennesker (Borgdorff, 2012), sett i lys av det kunstneriske arbeidet. Gjennom hele forskningen fokuserer jeg bevisst og refleksivt på deltakernes og mine egne sanser (Pink, 2009) for å generere kunnskap i forhold til medvirkning og samhandling i byrommet. Jeg ønsker å beskrive og fortolke menneskers subjektive opplevelser slik de leves. Jeg legger vekt på kroppens persepsjon som kilde (Haugen et al., 2005) gjennom en fenomenologisk vitenskaps forankring. Fenomenologi kan relateres til kunstnerisk forskning der erfaring er basert på persepsjon, følelser eller handlinger snarere en intellektuell forståelse (Borgdorff, 2012).

I 2016 begynte jeg å utforske relasjonen mellom menneske og objekt, ved å reparere en gammel 2cv Citroën bil. Gjennom denne reparasjonsprosessen hadde jeg muligheten til å bli

kjent med bilens mekanismer og systemer, og oppleve dens transformasjon gjennom fysisk interaksjon med selve bilen. Ved å gjennomgå denne opplevelsen utviklet jeg en relasjon og en emosjonell tilknytning til en gjenstand som jeg tidligere ikke hadde opplevd. Parallelt ser jeg i datamaterialet fra forskningen i fase 1 at ved å finne ødelagte stoler og reparere dem, utviklet jeg en emosjonell tilknytning til stolene. Når jeg deretter plasserte disse i byrommet, ville jeg ikke gi slipp på dem. Det oppstod en bekymring om hva som ville skje med stolene. På samme måte var for surrealistene på 1920-tallet forholdet mellom menneske og objekter ofte en prosess med symbolsk oppdagelse. Dette skjedde både bevisst og ubevisst, og resulterte i en symbolsk kollasj av minner og assosiasjoner (Camic, 2010). Surrealistene betraktet funnet gjenstander som å ha sjel, og de levde og døde slik mennesker gjør (Baldwin, 1988).

I motsetning til bilprosjektet, hvor jeg engasjerte meg i en reparasjonsprosess der jeg måtte tilegne meg kunnskap om mekanikk og bilens systemer for å kunne oppleve dens transformasjon, ønsket jeg denne gangen å fordype meg i reparasjonsprosesser som involverte byrommet og menneskene som bor der. For å kunne gjøre dette, utforsket jeg byen og lette etter «noe» som var lett tilgjengelig og kunne trenge reparasjon. Selv om det er to veldig forskjellige måter å reparere på, kan vi se i lys av Camics forskning hvordan noe som tidligere ble betraktet som søppel, forandres og transformeres til et verdifullt objekt ved å plassere det i en ny kontekst (Camic, 2010, s. 83). Her endrer finneren de grensene som hadde blitt etablert rundt det funnet objektet for å skape en ny virkelighet rundt det og tar en aktiv rolle i dets transformasjon. Dette støtter jeg ved hjelp av *The Rubbish Theory* (Thompson, 2017), som forsøker å forklare skapelsen og ødeleggelsen av objekters verdi innenfor en psykologisk og sosial ramme.

Denne tilnærmingen er basert på ideen om at forholdet mellom menneske og objekt kan være gjensidig fordelaktig. Ved å reparere noe eksternt kan det også bidra til selv-reparasjon og endring i måten man samhandler med andre mennesker i byrommet. Reparasjon blir her sett på som en måte å ta vare på det andre ikke vil ha lenger, det som har blitt kastet og forlatt. Det handler om å skape nye relasjoner mellom mennesker og objekter, og på denne måten bidra til å skape og forsterke sosiale relasjoner i byrommet. I «La Troballa» workshops, presentert i teorikapittelet, kan vi også se hvordan folk som bor i gatene i Barcelona lager stoler ut fra ting som har blitt funnet i gatene. Ved å samhandle med hverandre skapes det verdi for begge parter: for objektene som ble funnet og har blitt til krakker, og for deltakerne

som følte seg verdsatt og ble overrasket over at de hadde klart å lage stolene. Her ser vi hvordan noe som tidligere har blitt klassifisert som søppel, og har mistet sin åpenbare sosiale verdi, forandres til noe som er verdifullt for deltakerne som er med i prosjektet, og deltakernes selvtillit øker også gjennom denne reparasjonsprosessen.

Ved å reparere bilen og stolene, ble jeg påvirket av dens farge, form og personlighet, og dette vekket min interesse for å vite mer om hvor disse objektene egentlig kom fra, hvem som var dens tidligere eier, hva dens historie var, hvem den hadde møt i sitt tidligere liv, og til slutt hva som kunne ha skjedd for at de en dag mistet sin sosiale verdi. Ifølge Camic kan funnet objekter inneholde historier og fungere som biografiske kjøretøy som kan hjelpe oss med å bevare bilder av selvet og å forhandle nye identiteter (Camic, 2010, s. 85). Camic argumenterer videre for at objekter kan ha like stor innvirkning på menneskelig utvikling som sosiale relasjoner med andre har, og denne prosessen – å finne, reklassifisere og gjenbruke objekter – kan bli et symbol på identitet for finneren. Dette gir en måte å omforme og konstruere sosiale identiteter på (Camic, 2010). Denne prosessen med å bruke gjenstander kan formidle en symbolsk følelse av selvet, og kan brukes til å håndtere perioder med komfort og perioder med krav og utfordringer. Dette er en mekanisme som ofte kun assosieres med menneskelig interaksjon (Camic, 2010).

På samme måte som det funnet objektet vekket min interesse for å vite mer om dets historie, ser jeg på hvordan andre kunstnere undersøker disse tematikkene. Den danske kunstneren Molly Haslund gikk turer i to måneder og fant 53 kasserte stoler. Hun reflekterer over hver stols forskjellige former, farger og tilstand, og stiller seg spørsmål ved stolens bakgrunn og historie: Hvem eide stolen, og hvorfor ble den kastet ut. Hun mener at stolene snakker til oss og gir oss et glimt av livet som ble levd der de ble funnet (Haslund, 2019). Parallelt ser jeg på kunstneren Marc Andre Robinson, som også bruker stoler i sitt kunstneriske arbeid. For Robinson bærer hver stol spor av menneskene som har brukt den, enten det er gjennom fysisk slitasje eller det han kaller for «energiene» som er innebygd i strukturen. På liknende måte opplevde jeg i fase 1 et møte med et objekt som var ødelagt og forlatt, som også vekket stor interesse i meg og aktiverte tanker om hva slags forhold disse objektene hadde til samfunnet før de ble sett på som søppel.

Både Haslund og Robinson utforsker maktstrukturer gjennom stolene. Ved å stille seg spørsmål om stolens «fortid», hvor Robinson er interessert i stolars evne til å indikere status,

som for eksempel autoriteten til en monark som sitter på en trone (Harlem, 2015). Samtidig mener Haslund at når hun stiller ut stolene som om det er et publikum som skal sitte på dem, gir dette stolene en autoritet de ikke hadde da de ble funnet i hauger med søppel. Hver av dem har en historie å fortelle, en historie om rikdom, fattigdom, sosial status og estetiske og kulturelle koder. Senere i drøftingen vil jeg undersøke makt og sosiale strukturer som oppstår i møte med reparasjonsprosesser i forskningen med Bourriauds «*mikro-utopier*» og Bishop sin *relasjonelle antagonisme*.

Gjennom prosjektet har jeg utforsket ulike reparasjonsprosesser i byrommet. I Både fase 1 og 2 har jeg lagt vekt på å trekke frem temaer som er særegne og gjennomgående for hver fase, og som samlet belyser problemstillingen på en variert måte. Fase 1 handlet om definisjon av reparasjonsprosesser i byrommet og planlegging av workshops som skulle gjennomføres med barn i fase 2. Den andre fasen fokuserer på samhandling mellom mennesker gjennom de gjenstandene som plasseres i byrommet og samarbeidsprosessen blant deltakerne. I begge fasene er det lagt vekt på relasjonen mellom menneske og objekt ved å gjennomgå denne reparasjonsprosessen, og hvordan dette kan tilrettelegge for samhandling mellom mennesker og medvirkning i byrommet. Senere vil jeg drøfte deltakernes medvirkning i møte med reparasjonsprosesser i workshops, men først vil jeg redegjøre for samhandling mellom mennesker i byrommet, både i fase 1 og 2 av prosjektet, i lys av estetisk teori og andre kunstneriske arbeider.

Samhandling i byrommet

Samhandling er definert av Torgersen og Steiro (2009) som en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som komplementerer hverandre kompetansemessig og utveksler kunnskap, enten direkte ansikt-til-ansikt, mediert via teknologi eller gjennom håndkraft. Dette arbeidet mot et felles mål er basert på tillit, toleranse og engasjement (Torgersen & Steiro, 2018, s. 39). Reparasjonsprosesser i byrommet kan ses som en form for samhandling hvor ulike aktører – mennesker, objekter og byrommet – utfyller hverandre og arbeider mot et felles mål. I prosjektet undersøker jeg hvordan «skattene» (gjenstander som er funnet og reparert) kan skape en indirekte og direkte form for samhandling gjennom deltakernes engasjement i reparasjonsprosesser.

I både fase 1 og 2 av prosjektet, skaper stolene nye relasjoner mellom mennesker i byrommet på en indirekte måte. Objektene som former stolene, skaper en indirekte samhandling mellom tidligere eiere og menneskene som interagerer med den nye stolen. Dette kan relateres til Chodzko (2000) sin tekst, hvor han utforsker ideen om offentlig rom som et nettverk av kommunikasjon, ønsker, utveksling og engasjement, som kan være felles for flere mennesker samtidig uten at de er bevisst over det. På denne måten ser vi hvordan stolene, i fase 2 legger til rette for en større samhandling mellom mennesker i byrommet i måten de interagerer med flere mennesker i de forskjellige øktene. Som nevnt i funnene fra fase 2, da skattene ble plassert for skattejakten i økt 3, kom det flere uventede deltakere inn i bildet som samhandlet med skattene også. Som hunden som beit på skatten, og eieren hans som plasserte skattene på en ny måte.

Sammenlignet med Ai Weiwei's arbeid, fungerer stolene i Haslunds og mitt arbeid også som en indirekte samhandling, hvor alle personene som eide objektene som er samlet sammen, kommer i dialog med hverandre og de besøkende, gjennom stolene. Å bruke stoler som et verktøy for samhandling i kunsten kan derfor ses som en måte å utforske og fremme sosiale relasjoner og gi stemme til kasserte og oversette objekter.

Sett fra et annet synspunkt, kan vi observere sosiale, kulturelle og økonomiske forskjeller ved å utforske forskjellige områder i samme by. Ved å dra på skattejakt i disse forskjellige områdene kan vi også analysere hvor mye «indirekte samhandling» det skjer i et område. Som vi ser i fase 1, fant jeg skatter nesten hver dag over alt. I motsetning til fase 2, hvor

området vi jobbet med var nesten helt tomt for skatter. Dette kan tolkes som at det skjer mye mindre samhandling mellom mennesker i byrommet i nærområdet til skolen enn det det gjør i Tøyen, området jeg utforsket i fase 1. Med dette kan vi se hvordan mengden av skatter man kan finne i byen, kan gi oss informasjon om mengden av samhandling mellom mennesker i et område. I tillegg kunne vi se hvordan nærområdet til skolen hadde flere hus med private hager, noe som kan gjøre det vanskeligere å samhandle i byrommet.

På den andre siden, har vi den direkte samhandling mellom mennesker i byrommet. I fase 1, kan vi se hvordan den direkte samhandlingen som var ønsket ble mislykket. Jeg hadde et ønske om at stolen skulle skape en ny relasjon med andre mennesker, men ingen tok stolene med seg hjem. Selv om jeg observerte flere personer som interagererte direkte med stolen i byrommet, var effekten av å plassere den i byen veldig lav. Når stolene er reparert, forsøker jeg å skape en direkte samhandling mellom meg selv og betrakteren ved å plassere stolene i byrommet. Jeg ønsker å se hvordan stolene kan legge til rette for å skape en situasjon og sosiale relasjoner (Bourriaud). Dette gjør jeg blant annet ved å legge igjen små lapper på stolene. Imidlertid viser mine observasjoner at dette ikke alltid skaper den ønskede effekten. I noen tilfeller kan det virke som om stolene skaper en usikkerhet eller forvirring blant de forbigående, som ikke forstår hensikten med dem. Det som skjer da er at istedenfor samhandling, har denne situasjonen tilrettelagt for det helt motsatte, jeg har klart å skremme bort betrakteren. Årsaken til dette er trolig at betrakteren ikke forstår hva jeg holder på med.

På den ene siden, ønsket jeg å plassere stolene i byrommet for å fremme situasjoner der mennesker i byrommet kunne direkte samhandle med hverandre gjennom stolene. På den andre siden synes jeg det var veldig ubehagelig å plassere stolene i byrommet, jeg ville ikke at folk skulle se meg interagere med stolene eller at folk skulle vite at jeg hadde noe med dem å gjøre. Samtidig som jeg forventet at folk som ikke hadde noe med stolen å gjøre, eller som ikke visste hva det handlet om, skulle komme til stolen og samhandle med den, kanskje til å med å ta den med seg hjem. Men det skjedde ikke. Her oppstår en intern konflikt mellom det jeg forventer av betrakteren å gjøre, samtidig som jeg ikke selv tørr å bli sett med stolene.

Mens stolene S1 og S2 forsvant i byrommet med veldig lite direkte samhandling mellom mennesker, hvor jeg møter konflikt og motstand, beholdte jeg S3, Tesla Magnus hjemme for å ikke risikere at den også forsvant. I denne situasjonen har jeg opplevd at når jeg inviterer

folk til et trygt rom, hjemmet mitt, og viser til Tesla Magnus, har det oppstått en større grad av direkte samhandling og dialog mellom mennesker ved å ha meg som formidler.

I motsetning til byrommet, hvor både jeg og betrakter ikke føler oss helt komfortable og trygge rundt stolene, kan vi se hvordan hjemme hos meg, hvor jeg føler meg trygg i møte med stolen, oppstår det en større grad av samhandling rundt stolen. Dette viser at kontekst og omgivelsene spiller en stor rolle for hvordan samhandling kan oppstå, noe som er i tråd med Bourriauds teori om relasjonell estetikk.

I motsetning til fase 2, hvor reparasjonsprosessen og stolene tilrettela for direkte samhandling mellom deltakerne, og med besøkende som interagerer med deltakerne og med stolene under workshops (økt 5).

Jeg ønsker å se hvordan stolene kan legge til rette for å skape en situasjon og sosiale relasjoner (Bourriaud, 2002). Uansett om stolene legger til rette for indirekte eller direkte samhandling, kan stolene i prosjektet settes i lys av Bourriaud sin estetiske teori som relasjonelle verk både i fase 1 og 2, hvor jeg ser etter å etablere intersubjektive møter (både bokstavelige og potensielle) der mening blir utarbeidet kollektivt (Bourriaud, 2002, s. 18).

I lys av Helguera sin sosialt engasjert kunst (SEK), hvor kunstneren blir en person som jobber profesjonelt med samfunnet for å lage kunst som involverer og påvirker mennesker direkte, ser vi at stolene i fase 1 mislykkes i å involvere og påvirke mennesker direkte i prosjektet. Som Helguera hevder, å skape interaksjon i det åpne sosiale rommet kan være full av variabler og utfordringer. Kun noen få mennesker involverte seg med stolene, men ideen jeg hadde om at noen skulle ta stolene med seg hjem fungerte ikke.

Vi kan se også med S2 at, selv om jeg plasserte stolen i et område hvor folk gikk forbi stolen hele tiden, var det nesten ingen som la merke til den. Det jeg la merke til var at de fleste gikk mens de så på telefonen sin. Som Bourriaud nevnte tidligere, ser vi hvordan nye kommunikasjonsverktøy (mobiltelefon) skaper i dette tilfelle et skille mellom mennesker, og reduserer mulighetene for samhandling mellom mennesker i møte med stolen. I en annen situasjon var det flere jenter som interagerer med S2, ved å sitte på den og lese meldingen på lappen, men til slutt forlat de situasjonen. Dette kan tolkes som at stolen har fremmet menneskelige relasjoner rundt det kunstneriske objektet (Bourriaud, 2002) og har fått betrakteren til å ha en samtale rundt stolen.

En slik situasjon, hvor en forbigående person går med mobilen, begrenser dette også mulighetene for at de kan legge merke til situasjoner som «ikke hører til» der (Chodzko, 2000). Chodzko ser på kunst som en måte å utfordre og utvide vår forståelse av offentlig rom, men i denne situasjonen med stolen er det begrenset hvor mye denne situasjonen oppfordrer mulige betraktere til å se og tenke utenfor det vanlige.

Ifølge Bourriaud involverer kunstnerens arbeid bruk av metoder for sosiale interaksjoner eller menneskelige relasjoner, interaksjoner med betrakteren innenfor den estetiske opplevelsen som tilbys, og forskjellige kommunikasjonsverktøy som brukes for å skape forbindelser mellom mennesker (Bourriaud, 2002, s. 43).

Hoved elementet jeg bruker for å fremme sosiale interaksjoner i fase 1 er selve stolene, hvor jeg ønsker å invitere folk til å sette seg på stolene. Andre metoder jeg bruker er de små lappene som henger på stolene, med kontakt informasjon, og sosiale medier (som går imot Bourriauds ansikt-til-ansikt interaksjon) for at folk skal kunne sende meg meldinger og bilder om betrakteren tok stolen med seg hjem. Til forskjell fra det Bourriaud hevder, ser vi i funnene fra fase 1, at metodene og verktøyene jeg brukte ikke fungerte så bra i det i å skape en fysisk interaksjon mellom mennesker i byrommet. Selv om jeg har forsøkt å bruke disse kanalene for å engasjere folk og skape en dialog rundt stolene, har jeg ikke mottatt noen direkte respons eller tilbakemeldinger når stolene forsvant fra byrommet.

I løpet av de forskjellige øktene i fase 2 har det vært varierende grader av samhandling blant deltakerne i møte med metodene jeg har valgt å bruke for å fremme samhandling blant deltakerne (Bourriaud, 2002). I økt 1 samhandlet alle med hverandre når vi vandret, mens i andre økter var det mindre samhandling. Noen ganger var det fordi aktivitetene som jeg hadde planlagt ikke la godt nok til rette for samhandling mellom deltakerne. For eksempel, under skattejakten, var det flere deltakere som hang etter fordi de ikke hadde blitt engasjert i noe, eller jeg hadde ikke planlagt aktiviteten godt nok for at alle skulle kunne engasjere seg og samhandle.

Mens i andre situasjoner var det mindre samhandling fordi noen deltakere valgte å ikke delta i aktivitetene, noe som kan tolkes som et valg om å ikke samhandle med resten av gruppen (samtidig som det kan tolkes som en form for medvirkning, der deltakeren bestemmer selv hva hen vil gjøre). Men det var også økter hvor disse deltakerne valgte å engasjere seg i

aktivitetene, noe som kan tolkes at samhandling blant deltakerne kan være situasjonsavhengig og varierer fra aktivitet til aktivitet.

Bruken av *kamera som dokumentasjonsverktøy* i prosjektet har vist seg å være en effektiv metode for å fremme samhandling blant deltakerne. På den ene siden har det bidratt til å øke engasjement blant de som har hatt ansvaret for å fotografere. Disse deltakerne har blitt mer oppmerksomme på omgivelsene rundt seg og har observert mer og er mer bevisst på omgivelsene. På den andre siden har kameraet også tilrettelagt for samhandling blant de som har blitt fotografert. Mange av deltakerne ønsket å bli fotografert, og samlet seg i grupper eller alene foran kameraet. Dette skape en dynamikk der den som holdt kameraet fikk en form for makt, ved at de kunne styre hvem som skulle bli fotografert. Samtidig ble det også synlig hvilke sosiale relasjoner og strukturer som eksisterer i klassen, ved å se hvem som samhandler med hvem foran kameraet, og hvem som velger å ikke være med på bildet. Dette går imidlertid litt på tvers av Bourriauds teori om relasjonell estetikk, som legger vekt på å bryte ned hierarkier og maktstrukturer. I dette tilfellet ser vi at bruken av kameraet kan bidra til å opprettholde og forsterke visse maktstrukturer og hierarkier som oppstår i klasserommet fra før.

«Vandring», eller det å gå sammen med andre, kan bidra til å skape en form for tilknytning, empati og en følelse av felleskap blant deltakerne, en følelse av tilhørighet med de vi går sammen med, som nevnt av Pink (2009, s. 76). Dette er et aspekt jeg har forsøkt å utnytte i workshopene, spesielt i økt 1 og økt 3, der vi gikk sammen til forskjellige steder i nærområdet. Økt 1 var designet for å fremme felleskap ved å gi deltakerne muligheten til å bli kjent med hverandres måter å interagere med nærområdet på. Denne opplevelsen ga deltakerne muligheten til å oppleve og lære av hverandres perspektiver og erfaringer, noe som kan styrke samhandlingen og fellesskapsfølelsen blant gruppen. Under økt 1 var alle deltakerne engasjert og samhandlet med hverandre, mens de var med i oppgaven.

I motsetning til økt 3 hvor, når vi gikk på skattejakt, oppsto det noen utfordringer som gjorde at den ikke nødvendigvis la til rette for god samhandling og felleskap blant deltakerne gjennom hele turen. Dette skyldes dels manglende forberedelse fra min side, og dels mangel på motivasjon blant noen av deltakerne. I tillegg måte G1 dra tidlig tilbake til klasserommet, noe som begrenset deres mulighet til å delta i aktiviteten. Dette viser til hvordan de metode jeg bruker for å fremme sosiale interaksjoner blant deltakerne

(Bourriaud, 2002) ikke tilrettelegger godt nok for samhandling blant deltakerne i økt 3. Mens felleskaps og samhandling viste seg gjennom økt 1 til å være mer effektiv. Videre forskning kunne ha blitt gjort i å tenke på måter å engasjere deltakerne gjennom vandring som metode i møte med byrommet.

På den andre siden, hevder Bourriaud (2002) at relasjonelle verk legger vekt på interaksjon og bruk fremfor kun betraktning. I bruk av vandring som metode for å finne skatter, legger aktiviteten til rette for at deltakerne kan interagere med de funnet skattene. Aktiviteten er designet for deltakerne skal kunne engasjere med, og oppleve prosessen. Dette vises i økt 3, når en av deltakeren var en gaffelkrok laget med tingene de hadde funnet. I økt 3 ser vi hvordan deltakeren interagerer med objektene på forskjellige måter, og leker med dem. Det kunstneriske prosessen her presenteres som interaktiv og legger til rette for deltakernes interaksjon med verket under prosessen.

Som nevnt i metode kapittelet, bruker kunstnerne Long og Hamish vandring som kunstnerisk uttrykk, hvor selve kunstverket kan være prosessen med å skape kunsten i seg selv, mer en resultatet. I motsetning til dette prosjektet hvor vandring, både i fase 1 og fase 2 er brukt som en metode for å utforske byen og finne skatter som trenger reparasjon. Selv om det er en veldig viktig del av prosessen, er ikke vandringen det kunstneriske uttrykket i seg selv, men de sosiale relasjonene og situasjonene som skapes rundt skattene som blir funnet i vandringen. Både Long og Fulton bruker kart, fotografi og tekst for å registrere sine fysiske intervensjoner i landskapet (label, 2007), noe som også kan kjennetegnes i både fase 1 og 2 av prosjektet.

Jeg kan skjenne meg igjen i Fulton sin praksis i måten han interagerer med «objekter av sanselig erfaring» i både hans turer og tekstene han produserer. Disse tekstene han produserer fungerer som markører i et abstrakt kart. Den samme ideen kan overføres til stolene som ble lagd både i fase 1 og 2, som kan fungerer som abstrakte kart, ikke bare av stedene hvor de ble funnet, men også en abstrakt kart av alle menneskene som har interagert med skattene som former stolene.

I forhold til de fysiske kartene som ble brukt i prosjektet, kan vi se forskjeller mellom fase 1 og fase 2. I fase 1 brukte jeg kart for å markere hvor jeg hadde gått tur, markere hvor skattene ble funnet, og hvor de ferdig reparerte stolene ble plassert i byrommet. I gjennomføring av

workshops tilrettelagt ikke kart som metode for å engasjere deltakerne i å utforske byrommet som det fungerte for meg i fase 1, og bruk av kart forsvant under fase 2. Mens når engasjement og motivasjon oppsto blant deltakerne gjennom vandring, dukket samhandling mellom deltakerne opp, noe som vi kan tolke som en form for tilknytning og felleskap. Dette kan kjennetegnes med *relasjonell estetikk*, hvor deltakerne samhandler sammen mot et felles mål. Allikevel var skattejakten (økt 3) full av konflikt og motstand, noe som ikke er kjennetegn på relasjonell estetikk. Når noen av deltakerne bare hang etter, eller var slitne og ikke ville fortsette å gå.

I forhold til vandring, kan vi se hvordan reparasjonsprosessen i fase 2 tilrettelegger for mer direkte samhandling mellom mennesker i byrommet enn fase 1. Mens i den første fasen jeg gikk alene og utforsket byen, kan vi se hvordan i fase 2 vi vandrer sammen. Noe som kan tilrettelegge for felleskap og samhandling, men i møte med datamaterialet ser vi hvordan det oppsto konflikt og motstand mellom deltakerne, noe som ikke kjennetegner relasjonell estetikk, men relasjonell antagonisme.

Relasjonelle arbeider er harmoniske verk hvor alle samhandler mot et felles mål i «frie sosiale rom», og alle har kommet til denne situasjonen fordi de vill være der. I motsetning til skole konteksten, hvor deltakerne ikke velger å være der. Dette skaper konflikt og motstand blant deltakerne. Og selv om jeg prøver å fremme felleskap samhandling, oppstår det mye konflikt og motstand i møte med deltakerne. Bishop argumenterer for at når kontekst skal konstitueres og identifiseres, må den markere visse grenser; det er fra eksklusjonene som disse markeringer fører til at antagonisme og konflikt oppstår. Gjennom workshops ser jeg etter å skape frie sosiale rom, som tilrettelegger for samhandling, dialog og felleskap. Men jeg ønsker også å skape rom for uenighet, at deltakerne skal ha muligheten til å medvirke og bli hørt, samtidig som de samhandler med hverandre og prøver å engasjere seg mot et felles mål. Denne friksjonen, og motstanden til å gjennomføre kan betegne den relasjonelle antagonismen som Bishop definerer.

I økt 4, når deltakerne skulle gjennomgå reparasjonsprosessen til stolene i grupper, observerte jeg konflikt og motstand blant deltakerne, og det er flere grunner til det: Det oppstår makt hierarkier, med noen deltakere som bestemmer mer enn andre, noe som fører til konflikt og demotivasjon blant deltakere. Konflikt oppstår også i de situasjonene hvor jeg

ikke har tilrettelagt godt nok for samhandling blant deltakerne. Når en deltaker ikke vil gjøre det de skal gjøre, oppstår det også en konflikt.

I økt 4 var det grupper som begynte oppgaven med en god samhandling, men når de innså at de ikke klarte å gjennomføre oppgaven og mistet mestringsfølelsen, ble samhandling mellom deltakerne redusert og konflikt og motstand dukket opp. Det var i gruppene hvor usikkerheten og mestringsfølelsen forsvant, at stolene ikke resulterte i en god samhandling mellom skattene. Her kan jeg relatere til «La Troballa» workshop igjen, hvor vi kan se at i begge eksempler, brukes det materialer som har blitt funnet i gatene. På den ene siden har «La Troballa» workshops klart å fremme selvtillit og mestringsfølelser hos deltakerne ved å tilrettelegge for en aktivitet som deltakerne klarte å gjennomføre. På den andre siden, i økt 3 på skolen, reparasjonsprosessen jeg hadde planlagt tilrettela ikke for mestringsfølelse og tillit blant noen av gruppene. Noe som førte til at deltakerne sa negative ting om seg selv «jeg er ikke smart nok» eller «Sofia er smartere en meg».

Her kan vi se hvordan denne transformasjonsprosessen, istedenfor å reparere sosiale bånd, skaper det usikkerhet og negativitet blant noen av deltakerne, mens G1 og G23 fikk til en god reparasjonsprosess og mestringsfølelse. I slik situasjon, hvor deltakerne kommer i konflikt med seg selv i møte med reparasjonsprosessen, kan jeg videre forske på andre mulige måter å introdusere deltakerne til reparasjonsprosessene hvor de kan skjenne på selvtillit og mestringsfølelser gjennom en reparasjonsprosess, slik de gjør i «La Troballa» workshops, og slik jeg opplevde også i fase 1 av prosjektet.

Selv om reparasjonsprosessen i G23 (økt 4) fremmet god samhandling mellom skattene, og ble til en fungerende stol, oppsto det høy grad av konflikt og motstand i denne gruppen. Ikke på grunn av usikkerhet eller mangel på mestringsfølelse, men på grunn av makthierarkier. Det var en deltaker som bestemte alt sammen, dette førte til desinteresse og demotivasjon blant resten av deltakerne, som sluttet å engasjere seg i oppgaven.

Dette kan utdypes videre gjennom makthierarkier og sosiale relasjoner som oppstår i selve stolene som blir laget i økt 4. Som jeg viste til i teori kapittelet, kan vi se hvordan Haslund (2019) forteller om de kasserte stolene hun finner i gatene, at hver av dem har en historie å fortelle, en historie om rikdom, fattigdom, sosial status, og estetiske og kulturelle koder. På lik linje kan vi se hos kunstneren Robinson (2015) at han er interessert i å bruke stoler for deres

evne til å indikere status, som autoriteten til en monark som sitter på en trone. Parallelt ser vi i økt 4 hvordan både G1 og G23 har lagd to «troner» som kan tolkes som makt, medvirkning. På den ene siden kan vi observere i «Stolen til Kongen Bert» fra G1 at den indikerer makt, den tilhører en konge, og den har potensiale til å medvirke. Denne tronen indikerer en god samhandling mellom deltakerne i gruppen, hvor alle var engasjert og samarbeidet på en harmonisk måte. På den andre siden har vi «den rullende tronen». Denne stolen indikerer makt, medvirkning, og er resultatet fra en reparasjonsprosess hvor en deltaker (D5) hadde makt over resten av gruppen. Hen bestemte hva som skulle gjøres i gruppen både i økt 4 og økt 5. Det påvirket gruppe dynamikken i måten D5 gjennomførte hele reparasjonsprosessen til stolen eller bestemte hvordan det skulle gjøres, og resten bare observerte henne. Den sosiale statusen og makt hierarkiet som tronen viser, representerer veldig godt gruppe dynamikken i forhold til samhandling. Med dette eksemplet kan vi se assosiasjoner mellom menneske og objekt, og hvordan de påvirker hverandre i slutt resultatet.

I relasjonelle kunstverk har kunstneren et ønske om å «gi alle sammen en sjanse», hvor det ikke finnes noen etablerte sosiale nivåer eller makter, a priori, av produsent over betrakter for eksempel (Bourriaud, 2002, s. 58). På den ene siden, når vi arbeider i en skole kontekst er vi i en situasjon hvor det finnes allerede etablerte makt forhold, hvor jeg introduserer deltakerne til en kunstnerisk oppgave hvor de ikke helt vet hva det skal gjøre. Her er vi allerede i en situasjon hvor jeg som leder prosjektet har mer makt enn deltakerne til å begynne med, og når vi gjennomfører prosjektet, forsvinner ikke disse makt hierarkiene. I tillegg, er det makt strukturer og sosiale relasjoner som oppstår i klasserommet fra før, og som ikke forsvinner i flere av aktivitetene, men de blir forsterket (som «den rullende tronen» hvor D5 bestemmer alt sammen).

På den andre siden kan vi se hvordan det skapende arbeidet med portrettene gjennom stoler i økt 2 bidrar til å se medelever på andre måter enn de sosiale roller som er etablert i klasserommet. Den kollektive sitteplassen bidrar i dette prosjektet til å åpne for å se både seg selv og andre som verdifulle i felleskapet. Dette understøtter en demokratisk samhandling, noe som kan kjennetegne Bourriauds relasjonelle estetikk.

SEK, slik det manifesteres i dag, fortsetter i ånden av relasjonell estetikk i det at den ønsker å fremme sosiale relasjoner, derimot utvider ofte dybden av det sosiale forholdet, og fremmer til tider ideer som eierskapsfølelse, kritisk tenkning og bærekraft blant deltakerne (Helguera,

2011, s. 12). Dette kan relateres til workshops i fase 2, der målet er å styrke deltakernes identitet, relasjonen mellom deltakerne, og at de blir bedre kjent med nærområdet, for en positiv fremtidig medvirkning; gjennom reparasjonsprosesser som blir utforsket gjennom relasjonen mellom menneske og objekt.

Helgueras SEK fokuserer på å inkludere deltakere fra utenfor de vanlige kunst- og kunstverdenen (Helguera, 2011, s. 12). I motsetning til Bourriauds relasjonell estetikk, hvor alle samhandler in en harmonisk «mikro-utopi», og alle har noe til felles, som å være kunstinteresserte fra før. Derimot, har både relasjonell estetikk og sosialt engasjert kunst noe til felles, og det er et ønske om å gjøre menneskelige relasjoner mer direkte og mindre avhengige av virtuelle kommunikasjonsverktøy. Hvor de begge to ser etter kunst som tilrettelegger for samhandling mellom mennesker, kunstverk som skaper dialog, fysisk ansikt-til-ansikt samhandling.

På den andre siden, i lys av Camic sin teori ser vi at, når deltakerne bruker og interagerer med skattene, har objektenes verdi økt, fra null når de hadde blitt kastet, til å øke denne verdien til noe positivt, hvor deltakerne leker med skattene, lager stolene, og samhandler med 5. klasse elever. Som en konsekvens av dette, tilrettelegger reparasjonsprosessene for en reduksjon av makt hierarkier mellom menneskene og objektene, og de etablerte sosiale nivåene blir forandret. Allikevel så er det flere av deltakerne som ser på stolene de har laget som søppel, og to grupper sier at stolene tilhører søppeldynga. På denne måten har skattene økt i verdi gjennom reparasjonsprosessen ved å interagere med deltakerne. Men vi kan også se hvordan noen av deltakerne ser på de funnet objektene ikke som skatter, men som søppel. For disse deltakere har objektet null verdi, når de sier for eksempel «Denne stolen tilhører søppeldynga». Det vil si at maktstrukturene opprettholder seg slik de var når vi begynte med prosjektet, vurdert som søppel fra deltakernes sin side.

Parallelt ser vi også i fase 1, når jeg eksperimenterte med reparasjonsprosessen, hvordan verdien til skattene økte veldig mye når jeg fant dem og tok dem i bruk for å reparere stolene. Gjennom denne prosessen økte min tilknytning til stolene. På den tiden følte jeg at verdien til stolene økte enda mer, men når jeg plasserte stolene i byrommet for å engasjere andre mennesker i samhandling rundt stolen, forsvinner de to første stolene, S1 og S2 etter tre dager. Mest sannsynlige har de blitt plukket opp av søppeltømmere. Det vil si at de funnet objektene økte i verdi under den kunstneriske prosessen, og blir plassert igjen i det sosiale

nivået de ble funnet i begynnelsen av prosjektet, sett på som søppel. På denne måten kan denne prosessen kjennetegne Bourriauds «mikro-utopi», som legger til rette for et felleskap, uansett hvor midlertidig eller utopisk denne kan være.

Her ser vi hvordan makt strukturer og verdien til skattene blir annerledes eller forandres når de blir tatt i bruk under fase 1 og under workshops, mens deltakernes makt strukturer og sosiale relasjoner opprettholder seg slik de var før de begynte med workshops. Bortsett fra økt 2, hvor alle deltakerne skaper i felleskap på lik linje som «den stolen de er» og plasserer seg selv alle sammen i en «kollektiv sitteplass». I forhold til makt strukturer og sosiale relasjoner som oppstår i klasserommet, kunne videre forskning ha vært om måter disse sosiale og maktstrukturene kunne ha blitt forandret gjennom relasjonell estetikk og reparasjonsprosesser, selv om det var utopisk eller en midlertidig opplevelse.

I prosjekt bruker jeg samfunnets materielle avfall, gjenstander andre ikke vil ha, og plasserer dem i en ny sammenheng av verdi og bruk. Dette kan sies å være en politisk trekk, da det utfordrer konvensjonelle oppfatninger av verdi og bruk, og bringer disse spørsmålene til debatt. Mens Bourriauds «mikro-utopier» er frakoblet fra den eksterne verden, selv om det bare er midlertidig, kan fase 2 tolkes som at workshops på skolen blir påvirket av eksterne faktorer og det er vanskelig å skape en «mikro-utopi» som gjør at når jeg planlegger workshops, blir jeg påvirket av eksterne faktorer, foreldrene, som gjør at jeg gjennomfører workshops på en annerledes måte enn det jeg opprinnelig hadde tenkt og kommer i konflikt med min egen prosjekt. Denne interne konflikten som jeg hadde, og som påvirket hvordan prosjektet ble gjennomført, var grunnet den eksterne sosiale og økonomiske konteksten hvor workshops ble gjennomført i. Med tanke på hva foreldrene kunne tenke når vi skulle dra på skattejakt i møte med «søppel» som verdifull, møtet jeg konflikt og usikkerhet, og bestemte meg for å forandre måten å gjennomføre aktiviteten på for å unngå konflikt.

I forhold til andre kunstnere som skaper «mikro-utopier» i sine arbeid, kan vi se hvordan **Ai Weiwei** skaper en «mikro-utopi» med stolene, som et middel for å konfrontere det sosiopolitiske systemet i Kina (Guggenheim, u.å.), der mennesker har blitt invitert til å samhandle med hverandre i et harmonisk rom med felles interesse i å endre livene sine for et øyeblikk, ut ifra et behov for å koble av fra politiske konflikter som oppstår i den virkelige verdenen. I motsetning til Bishop sin relasjonelle antagonisme som skaper kunstverk hvor det

oppstår konflikt og motstand, og gjenspeiler reelle situasjoner slik at betrakteren kan oppleve den konflikten som oppstår i virkeligheten hos andre mennesker i verden.

I tillegg til deltakernes grad av deltakelse som blir tilrettelagt gjennom workshops (medvirkning), er det like viktig å anerkjenne den predisposisjonen (motivasjon) deltakerne har til å delta i prosjektet (Helguera, 2011, s. 16), og gjennom hele opplevelsen hvordan denne kan forandres påvirket av hvilken type aktivitet det handler om. I fase 1 var deltakerne i prosjektet de personene som møter stolene i offentlig rom eller engasjerer seg i en situasjon uten å være bevisst på at det handler om et kunstprosjekt (Helguera, 2011, s. 16), både de som la fra seg skattene, og de som fant stolene, eller satt på dem når de så dem i gaten. I fase 2 var deltakerne pålagt å delta i prosjektet. I denne fasen opplevde jeg at det var både deltakere som var veldig engasjert i prosjektet og deltakere som ikke var engasjert i det hele tatt, og at det varierte veldig hvordan deltakerne engasjerte seg påvirket av hvilken type aktivitet det handlet om. Sosiale relasjoner og makhierarkier påvirket også hva slags predisposisjon som oppstår blant deltakerne når de skulle samhandle med hverandre.

Jeg har presentert hvordan reparasjonsprosessene kan tilrettelegge for mennesker i byrommet, men disse prosessene kan også tilrettelegge for direkte samhandling mellom menneske og objekt. Noen av følelsene som dukket opp når jeg utforsket reparasjonsprosesser i fase 1 var motivasjon og engasjement for å utforske nærområdet for å finne nye skatter som jeg kunne bruke (Camic, 2010). Her oppstår en samhandling mellom meg og skattene der vi samhandler mot et felles mål, å lage en stol.

Gjennom øktene kan vi også se situasjoner hvor samhandling mellom deltakerne har en direkte effekt på samhandling mellom skattene. I økt 4 kan vi se at stolene var mer delikate og mindre solide sammenlignet med stolene i fase 1. Dette kan tolkes som at aktivitetene ikke la til rette på deltakernes mestring følelse. I tillegg kan vi se hvordan de gruppene som møt konflikt og demotivasjon ikke klarte å gjennomføre. I den rollende tronen ble det til en god samhandling mellom skattene hvor alle var knyttet godt mot hverandre, og selve stolen var solid, mens deltakerne som var i gruppen hadde ikke samhandlet med hverandre i det hele tatt. Det var kun D5 som hadde lagd stolen og hadde tenkt hvordan hen skulle sette sammen alle skattene. Med Kongestolen til Kongen Bert, hadde alle deltakerne samhandlet godt med hverandre, der alle samarbeidet og gjennomførte oppgaven. Her ble det i grunnlaget en god samhandling både mellom deltakerne og mellom skattene.

I økt 5, skulle 5.klasse elever komme på besøk. Noen av deltakerne var bekymret over at de besøkende kom til å ødelegge stolene og at de var slemme. Når 5. klasse kom på besøk, ble den samhandlingen mellom skattene helt ødelagt. Deltakerne i G1 hadde invitert de besøkende til å sitte på og håpe på stolen, flere deltakere om gangen. Her oppstår det en situasjon hvor deltakerne møter konflikt og motstand, men de tilrettelegger for det også ved å spørre flere deltakere om gangen om å sitte på stolen. Selv om stolen la til rette for en god samhandling mellom 5. og 7. klasse elever, ble samhandlingen mellom stolene helt ødelagt. Når 5. klasse elevene hadde dratt, fortalte deltakerne at 5 klasse hadde vært veldig slemme mot stolene.

Generelt sett viser disse observasjonene at samhandling kan ta mange former og kan være påvirket av mange forskjellige faktorer, og som kan variere betydelig fra situasjon til situasjon. Samtidig viser det hvordan samhandling kan bidra til å skape forbindelser, mening og felleskap, men også hvordan det kan møte motstand og konflikt. Dette har gitt meg innsikt i hvordan samhandling kan oppstå – og ikke oppstå – i møtet mellom kunst, mennesker og byrommet. Det har fått meg til å reflektere over hvordan jeg kan tilrettelegge for samhandling på en bedre måte, og det har utfordret meg til å tenke nytt om hvordan jeg kan bruke reparasjonsprosesser og gjenbruke objekter for å fremme samhandling og dialog.

Medvirkning i byrommet

Medvirkning i dette prosjektet kan forstås som en aktiv deltakelse og engasjement i byrommet. Når jeg samler inn gjenstander i fase 1 fra byrommet og plasserer dem i en ny kontekst, endrer jeg på det eksisterende nærområdet og tilfører noe nytt ved å plassere stolene. Dette kan tolkes som en form for medvirkning, der jeg påvirker og former nærområdet mitt.

Under fase 1, når jeg plasserer de reparerte stolene i byrommet, øker også min følelse av medvirkning ved å plassere noe som ikke «hører til» der etter etablerte sosiale normer. Dette skapte en følelse av ubehag og usikkerhet, som om jeg gjorde noe ulovlig, og ga meg en følelse av å gå mot strømmen. Samtidig kan denne reaksjonen vise at det finnes hierarkier og maktstrukturer til stede. Selv om jeg forsøker å medvirke og skape endring, er det noen andre som bestemmer hvor sitteplasser kan plasseres i byrommet. Når jeg plasserte S1 og S2 i byrommet, forsvant begge stoler. Dette strider mot Bourriauds ideal om et felleskap der alle samhandler mot et felles mål og interesser.

Relasjonell estetikk legger vekt på ideen om å «gi alle en sjanse» og bryte ned hierarkier, både sosiale og kunstneriske (Bourriaud, 2002, s. 58). I fase 1, ved å gi funnet objekter «muligheten» til å eksistere i samhandling med andre mennesker og objekter, utfordrer jeg etablerte normer og hierarkier ved å forandre konteksten til den funnet objektet fra null verdi, til å plassere den i en ny kontekst hvor dens verdi øker gjennom en reparasjonsprosess (*The Rubbish Theory*), noe som øker min følelse av medvirkning (Camic, 2010).

I fase 1, mens jeg vandret gjennom byen dro jeg på skattejakt, hvor jeg så etter gjenstander som jeg kunne bruke for å lage stoler. Her hadde jeg muligheten til å bestemme selv hva jeg valgte å ta med meg fra byrommet. I denne perioden hadde jeg mulighet til å dra på skattejakt over lengre tid, hvor jeg hadde tiden jeg trengte til å være åpen for det uventede.

Til forskjell fra fase 1, hadde vi i fase 2 (økt 3) kun en time for å finne skatter som vi kunne bruke for å lage stolene. I tillegg, når jeg besøkte nærområdet til skolen, innså jeg at det var veldig få skatter her, det kom til å gjøre det veldig vanskelig å gjennomføre aktiviteten på lik måte en i fase 1. Også påvirket av hva foreldrene kunne mene om aktiviteten, resulterte det i en skattejakt hvor jeg selv plasserer skattene i byrommet. Deltakerne velger ikke selv hvor de

skal dra eller hvilken steder de har lyst å besøke. Og heller ikke velge selv hva de se på som skatter, eller å ha en verdi for dem, noe som kan være veldig annerledes fra det jeg ser på som verdifull. På denne måten legger jeg ikke til rette for barnas medvirkning i nærområdet, noe som var den opprinnelige ideen. Istedenfor har de blitt pålagt hvilken skatter de skal finne og hvor de skal finne dem. På denne måten for ikke deltakerne medvirke i skattejakten slik jeg gjorde i fase 1. Dette er også grunnet skole rammene vi er satt inn i som gjør at mulighetene til å utforske og eksperimentere, som i fase 1, blir redusert og alt må være mye mer planlagt og mindre utforskende.

På lik linje, reduseres medvirkningsmulighetene til deltakerne når jeg bestemmer for dem at de skal lage stoler gjennom reparasjonsprosessen. I fase 1 hadde jeg bestemt at jeg ville reparere stoler fordi det hadde en symbolsk betydning for meg. Mens i fase 2 fikk ikke deltakerne muligheten til å utforske byrommet og bestemme selv hva de ville reparere i den. Dette begrenset veldig mye deltakernes medvirkning i prosjektet, og videre forskning kunne ha testet ut hvordan resultatet kunne ha blitt annerledes om deltakerne bestemte selv hva i byrommet de innså som ødelagt. Engasjement og motivasjon kan også øke vis muligheten for medvirkning også øker, som vi kan se med andre metoder brukt i prosjektet (kamera for eksempel).

På den andre siden, kan vi se hvordan noen av aktivitetene legger til rette for en fremtidig medvirkning hos deltakerne. I både økt 1 og økt 2, legger aktivitetene til rette for at deltakerne blir bedre kjent med seg selv, ved å utforske *hvem de er og hvor de trives*. I økt 1 kartlegger deltakerne stedene de har et forhold eller tilknytning til og i økt 2 viser deltakerne frem både det usynlige og det synlige av identiteten deres gjennom collagen. Disse aktivitetene legger til rette for selvbevissthet, ved å gi deltakerne verktøy for å utforske identiteten sin gjennom kartet og selv-portrett. Dette er, ifølge Hagen og Andersen (2021), en viktig komponent i forhold til medvirkning med barn og unge i byrommet (s. 29).

I tillegg kan vi se i økt 3, hvor deltakerne utforsker nærområdet, at de ofte danner affektive relasjoner til steder gjennom frie og gøy aktiviteter (Hickey-Moody et al., 2021, s. 91). Det vil si at ved å utvikle en affektiv relasjon til nærområdet, kan dette ha lagt til rette for at deltakerne medvirker i en nær fremtid, og at nysgjerrigheten deres øker. Der i drøftingen hvor jeg nevner Helguera, og snakker om at man ikke skal sette noen veldig faste rammer for å legge til rette for samhandling, hvor det er rom for at deltakerne kan si sine meninger og

dele tanker, men også for medvirkning. Og at jeg ga i noen aktiviteter så åpne rammer, at det ikke tilrettela for medvirkning og samhandling, for eksempel med å forhåndsbestemte at vi skulle reparere stoler, når kanskje deltakerne hadde behov for å reparere noe annet i byrommet. På den andre siden hevder Pink at, når en tur har blitt predesignet, som skattejakten i økt 3, hvor jeg hadde forhåndsbestemt hvor deltakerne skulle gå, kan dette hjelpe deltakerne til å engasjere seg mer aktivt med omgivelsene og oppdage nye perspektiver (Pink, 2009, s. 78). På denne måten til rette legger jeg for medvirkning og samhandling gjennom skattejakten.

Helguera hevder at en vurdering av graden av deltakelsen et arbeid innebærer er intimt knyttet til enhver evaluering av måten de konstruerer en felleskapsopplevelse (Helguera, 2011, s. 16). I workshops har det vært rom for medvirkning hos deltakerne, hvor de er bestemt selv, men jeg ser nå i etterkant av prosjektet, at graden av deltakelse prosjektet innebærer var lav, i motsetning til fase 1 hvor jeg bestemte selv hva jeg ville reparere i byrommet. Helguera hevder i tillegg at det er viktig å skape noen rammen som ikke er fullstendig forhåndsbestemt i tema og struktur, da det vil ikke tillate deltakerne å gi innspill i prosjektet (Helguera, 2011, s. 56).

I noen av aktivitetene var det forhåndsbestemt rammer for hvordan det skulle gjennomføres, men når deltakerne foreslo andre måter å gjøre det på, gikk jeg med på det med et åpent syn, som for eksempel i økt 2 med selv-portrett. Jeg har opplevd under workshops at når det var mer åpent og jeg ikke ga eksempler på det de skulle gjøre, det var da deltakerne jobbet friere og var mye mer kreative. Deltakerne fikk bestemme selv hvordan de gjennomførte aktivitetene, men inn i noen faste forhåndsbestemt rammer. Jeg ser fra funnene at hvor deltakerne fikk mer rom for å bestemme selv og de var mindre forhåndsbestemt rammer, var de mye mer kreative og resultatene var mer overraskende.

Det samme skjedde i økt 2, når deltakerne skulle lage en selv portrett ved å bruke «stol» som tematikk. Igjen brukte vi et objekt som hadde en symbolsk betydning for meg. Aktiviteten kunne ha hatt en høyere medvirkningsnivå om deltakerne hadde hatt muligheten til å velge selv hvilket objekt de ville lage, et objekt som de kunne relatere til i større grad, og hvor de får velge selv hva de har lyst å være. D1 hadde ikke lyst å lage en stol, han ville lage en øks. Til slutt lagde han «Rar stolen». Her medvirker D1 i større grad enn resten av deltakerne ved å protestere mot aktiviteten og si sin mening.

Selv om kamera-metoden ikke nødvendigvis kan sees som en reparasjonsprosess i seg selv, kan den tolkes som en form for medvirkning i workshopene. Deltakerne har hatt muligheten til å bestemme selv hva, hvem og hvor det skal fotograferes, noe som gir dem en form for kontroll og medvirkning i prosessen. Gjennom denne metoden ser jeg at motivasjonen blant deltakerne økte og engasjerte seg mye mer i å samhandle med resten av deltakerne og medvirke i nærområdet.

På den andre siden hevder Pink at når en vandring er predesignet, hvor det er satt noen faste rammer på hvor deltakerne skal gå, som skattejakten i økt 3, kan dette hjelpe deltakerne til å engasjere seg mer aktivt med omgivelsene og oppdage nye perspektiver (Pink, 2009, s. 78). Dette viser at selv om deltakerne ikke var engasjert i selve aktiviteten hele tiden, ved å gå i en forhåndsbestemt rute fikk deltakerne engasjere seg på andre måter med nærområdet.

8. Praktisk-Eстетiske arbeid

Utstillingen har som hovedtema *reparasjonsprosesser som et mulig verktøy for samhandling og medvirkning i byrommet*. Jeg vurderer å presentere forskningsmaterialet gjennom kunstnerisk uttrykk i et utstillingsformat som engasjerer betrakteren. Det er viktig for meg at betrakteren for muligheten til å oppleve nye måter å bli kjent med nærområdet på (medvirkning), og forsterke sosiale relasjoner (samhandling) gjennom disse reparasjonsprosessene, som de forhåpentligvis kan ta med seg videre etter utstillingen.

For å oppnå dette vurderer jeg å søke etter måter å engasjere publikumet på underveis, enten med interaktive elementer i mitt arbeid, muligheter for publikum til å legge igjen sine refleksjoner eller observasjoner, eller andre former for deltakelse. Det er viktig for meg at utstillingen innebærer en prosess med læring gjennom deltakelse og delt erfaring med andre betraktere. Dette kan tilby deltakerne en kroppsliggjort måte å kjenne på som går utover det de blir fortalt verbalt (Pink, 2009, s. 151). Som Borgdorff (2012) hevder, handler kunstnerisk forskning om en utforskende prosess, snarere enn en fast rute man følger, hvor man ikke helt vet hvor den veien fører til. Dette kan bety at det praktisk-estetiske arbeidet også vil være åpen for å prøve ut nye ideer, eksperimentere, og være åpen for uventede resultater eller veier.

Opplevelsene i workshops, presentert i utstillingen, viser en rekke kunstneriske uttrykk som jobber sammenhengende med forskningsmål og metoder. En viktig del av dette er bruk av kart som formidlingsverktøy, noe jeg også vurderer å bruke til utstillingen. På denne måten kan betrakteren få muligheten til å utforske nærområdet på nye måter både i selve utstillingen, og etterpå, hvis de tar kartet med seg hjem.

9. Konklusjon

Denne masteroppgaven har som mål å bidra til refleksjon over hvordan reparasjonsprosesser kan brukes som et verktøy for medvirkning og samhandling mellom mennesker i byrommet. Kunstnerisk forskning har gitt meg muligheten til å utføre prosjektet gjennom sansene og deretter reflektere over – og begrunne – mine valg. Jeg har undersøkt kunstens rolle i samfunnet og har planlagt og gjennomført et sosialt engasjert kunstprosjekt med barn som deltakere. Videre forskning kunne inkludere å gi deltakerne større frihet til å selv definere hva som er «ødelagt» i byrommet, noe som kan lede til mer deltakerdrevne reparasjonsprosesser og undersøke hvordan dette påvirker menneskene som deltar i prosessen.

Det praktisk-estetiske arbeidet i masteroppgaven har blitt utført samtidig som oppgaven ble skrevet. Dette arbeidet har vært en drivkraft og motivasjon for å gjennomføre prosjektet på en utforskende og eksperimenterende måte, noe som har åpnet opp for nye opplevelser i byrommet, samt mange nye spørsmål og perspektiver på verden rundt meg. Ved å arbeide parallelt med det praktisk-estetiske arbeidet og oppgaveskriving, har jeg kunnet reflektere over prosessen fra flere vinkler – som kunstner og som forsker. Dette doble perspektivet har gitt meg et mer nyansert syn på hvordan kunst kan fungere som en katalysator for endring og interaksjon i det offentlige rommet.

Opplevelsen har også vekket min interesse for å utforske en pedagogisk tilnærming innenfor skolekonteksten som verdsetter kreativitet, utforskning og dialog. Workshops fremstår som en arena der jeg kan fortsette å fordype meg i dette arbeidet, hvor deltakelse og eksperimentering kan utforskes videre. Et rom for å prøve ut nye ideer eller tilnærminger, eksperimentere og være åpen for uventede resultater eller veier (Borgdorff, 2012).

Litteraturliste

- Arrels, F. (2013, 6 desember 2023). *Social Design Curro Claret Arrels Fundació* [Documentation video]. GIANO Productora Ética.
<https://www.youtube.com/watch?v=cos4MfscG0o>
- Artnet. (u.å.). Marc Andre Robinson. Artnet. <https://www.artnet.com/artists/marc-andre-robinson/biography>
- Artsy. (u.å.). Fairytale Chairs, 2007. <https://www.artsy.net/artwork/ai-weiwei-fairytale-chairs-15>
- Baldwin, N. (1988). *Man Ray: American Artist*. Clarkson N. Potter.
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *October*, 110, 51-79.
<http://www.jstor.org/stable/3397557>
- Bishop, C. (2005). *Installation Art*. Tate Publishing.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Les presses du réel.
- Camic, P. M. (2010). From Trashed to Treasured: A Grounded Theory Analysis of the Found Object. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(2), 81-92.
<https://doi.org/10.1037/a0018429>
- Chilton, G., & Scotti, V. (2014). Snipping, Gluing, Writing: The Properties of Collage as an Arts-Based Research Practice in Art Therapy. *Art Therapy*, 31(4), 163-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07421656.2015.963484>
- Chodzko, A. (2000). Out of Place. In C. Doherty (Ed.), *Situation* (pp. 65-66). Whitechapel Gallery and The MIT Press.
- Cohan, J. (u.å.). *Richard Long*. Retrieved 22 mars 2022 from
<https://www.jamescohan.com/artists/richard-long>
- Doherty, C. (2009). *Situation*. Withechapel Gallery and The MIT Press.
- Fulton, H. (2010). Walk. *Visual Studies*, 25(1).
<https://doi.org/10.1080/14725861003606696>
- Genz, C., & Lucas-Drogan, D. (2017). Decoding mapping as practice: an interdisciplinary approach in architecture and urban anthropology *The Urban*

- Transcript Journal*, 1(4). <https://journal.urbantranscripts.org/article/decoding-mapping-practice-interdisciplinary-approach-architecture-urban-anthropology-carolin-genz-diana-lucas-drogan/>
- Guggenheim. (u.å.). Ai Weiwei. <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/ai-weiwei>
- Gundersen, D. (2020). Trone. In *Store Norske Leksikon*.
- Hagen, A. L., & Andersen, B. (Eds.). (2021). *Ung medvirkning. Kreativitet og konflikt i planlegging*. Cappelen Damm Akademisk.
- Harlem, S. M. i. (2015). Marc Andre Robinson. <https://www.studiomuseum.org>.
<https://www.studiomuseum.org/exhibitions/marc-andre-robinson>
- Harvey, B. (2019). *Repair-Making: Craft, Narratives, Activism* [Research Thesis, University of the Arts London].
- Haslund, M. (2019). Overview of solo exhibition Teenagers Eating Ice Cream Cones 2019. <https://www.mollyhaslund.com>.
<https://www.mollyhaslund.com/teenagere-spiser-vaffelis-fotos>
- Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (3 ed.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Helleve, I., & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i ei digital tid. In G. K. Reseland, H. E. Tjomsland, & N. G. Viig (Eds.), *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (pp. 51-69). Fagbokforlaget.
- Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M., & Florence, E. (2021). *Art-based Methods for Research with children*. Palgrave Macmillan.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Gyldendal akademisk.
- label, G. (2007). *A Line Made by Walking*. Retrieved 22 mars 2024 from <https://www.tate.org.uk/art/artworks/long-a-line-made-by-walking-p07149>
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art* (2 ed.). The Guilford Press.

- Leavy, P. (2022). *Research Design* (2 ed.). Guilford Publications.
- Macpherson, A. (2017). 'Sensuous Singularity'. Hamish Fulton's Cairngorm Walk-Texts. *Critical Survey*, 29(1), 12-32. <https://doi.org/10.3167/cs.2017.290102>
- Mikula, M. (2008). *Key concepts in cultural studies*. Pelgrave Macmillan.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Nuño, A. A. (2014). Magia simpática y mentalidad mágico-religiosa entre Antigüedad y mundo moderno. ¿Una estructura mental de muy larga duración? *Presses universitaires de Franche-Comté*, 40(1), 147-162. <https://doi.org/10.3917/dha.401.0147>
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. . Routledge.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. SAGE.
- Powell, K. (2010). Making Sense of Place: Mapping as a Multisensory Research Method. *Sage Journals*, 16(7), 539-555. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1077800410372600>
- Scotti, V., & Chilton, G. (2018). Collage as arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 355-376). Guilford Press.
- Skarboe, A. T. (u.å.). Hva er (god) medvirkning? *Kulturtanken*. Retrieved 19 mars 2024, from <https://www.kulturtanken.no/hva-er-god-medvirkning/>
- Soanes, C., & Hawker, S. (2005). Compact Oxford English Dictionary. In
- Thompson, M. (2017). *Rubbish Theory: The Creation and Destruction of Value*. Pluto Press.
- Torgersen, G.-E., & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner : en menneskeliggjøring av styringssystemer*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G.-E., & Steiro, T. (2018). Defining the Term Samhandling. In G.-E. Torgersen (Ed.), *Interaction: 'Samhandling' Under Risk: A Step Ahead of the Unforeseen* (pp. 39-53). Cappelen Damm Akademisk.
- Vogt, K. C. (2020, 29 oktober 2020). Kvalitative undersøkelser. *Holberg prisen i skolen*. <https://holbergprize.org/nb/kvalitative-unders-kelser>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 7-27. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Figurliste

Figur 1. Sofia Larssen. (2018). *Luis Palacio og Sofia Larssen reparerer motoren til bilen* [Video]. 51:57.

Figur 2. Marc Andre Robinson. (2007). *Myth Monolith, Found Furniture 132 h 168 w 84 d* [Fotografi].

Figur 3. Curro Claret. (2010). *Krakk laget av Jose. Workshop «La Troballa»* [Fotografi]. Barcelona, Spania.

Figur 4. Sofie Larssen. (2023). *Stol i Langes gata* [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 5. Sofie Larssen. (2023). *Skattejakt i fase 1* [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 6. Sofie Larssen. (2023). *Skattejakt Tøyen området*. [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 7. Sofie Larssen. (2023). *Skattejakt Oslo området*. [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 8. Sofie Larssen. (2023). *Stol funnet i Motzfeldts gate*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 9. Sofie Larssen. (2023). *Stol 1 plassert i byrommet*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 10. Sofie Larssen. (2023). *Langes stolen ferdig reparert*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 11. Sofie Larssen. (2023). *Lappen til Langes stolen*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 12. Sofie Larssen. (2023). *Reparasjonsprosess Tesla Magnus*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 13. Sofie Larssen. (2023). *Tesla Magnus plassert i byrommet*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 14. Sofie Larssen. (2023). *Eksempel jeg gir elevene for å gjennomføre oppgaven*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 15. Deltakere X. (2023). *Symbolene deltakerne lager på kartet*. [Kart]. Oslo, Norge.

Figur 16. Deltaker X. (2023). *Deltakerne på byvandring i nærområdet fotografert av deltaker X*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 17. Deltaker 1. (2023). *Rar stolen til deltaker 1*. [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 18. Sofie Larssen. (2023). «*Kollektiv sitteplass*». [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 19. Sofie Larssen. (2023). «*Preppy stol*». [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 20. Deltaker X. (2023). «*Stygge stolen*». [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 21. Sofie Larssen. (2023). *Flere stoler fra «kollektiv sitteplassen»*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 22. Deltaker 5. (2023). «*Pink Fluffy unicorn*». [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 23. Sofie Larssen og deltaker X. (2023). *Skattene plassert i byrommet og når deltakerne finner skattene*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 24. Deltaker X. (2023). *Bildet tatt av deltaker 5 under skattejakt*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 25. Sofie Larssen. (2023). *Stolen til Kongen Bert*. [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 26. Sofie Larssen. (2023). «*Den knusende stolen*». [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 27. Sofie Larssen. (2023). «*Den rullende tronen*». [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 28. Sofie Larssen. (2023). «*Hodestolen*». [Fotografi]. Oslo, Norge.

Figur 29. Gruppe 23. (2023). *Presentasjon om «den rullende tronen», G23*. [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 30. Gruppe 23. (2023). *Spørsmål G23 hadde til 5. klasse elever om «den rullende tronen»*. [Tegning]. Oslo, Norge.

Figur 31. Gruppe 23. (2023). *Svar på spørsmålene til «den rullende tronen»*. [Tegning]. Oslo, Norge.

