



# **Personlige fortellinger iscenesettes - med kroppen som instrument**

av

**Marte Isachsen Hasmo**

Kandidatnummer: 60

Mastergradsoppgave i estetiske fag  
Drama- og teaterkommunikasjon  
OsloMet – Storbyuniversitetet

Våren 2020

## Sammendrag

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hva som settes på spill når ungdom gis anledning til å iscenesette sine personlige historier med kroppen som det primære omdreiningspunktet. Det har jeg gjort ved å undersøke *autonomiaspektet*, *tidsaspektet* og *formidlingsaspektet* i et prosjekt jeg gjennomførte med en 3. klasse drama ved en videregående skole. Med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming og et utgangspunkt i praktisk utforskning av de to fysiske teatermetodikkene Building Blocks og Viewpoints har jeg forsket praksisledet gjennom et kvalitativ og performativt forskningsparadigme. Datainnsamlingen baserer seg på observasjon, feltnotater og gruppeintervju. Temaene analyseres, fortolkes og drøftes opp mot teori fra tidligere forskning på teater og ungdom herunder demokratiske prosesser i prøverommet, devisingteori og en analysemodell av performativ scenekunst. Dette danner grunnlaget for en drøfting av autonomi, tid og formidling i mitt prosjekt. Den praktiske delen av masterarbeidet bestod av seks dager fordelt på tre uker, der de tre første dagene bestod av workshoper; i Building Blocks, Viewpoints og muntlig fortelling. Disse dannet så grunnlaget for en devisingprosess som resulterte i forestillingen *Ta meg bort herfra!* Oppgaven ser på hvilke faktorer som opprettholdt ungdommenes eierskapsfølelse og på hvilken måte tidsaspektet påvirket ungdommenes opplevelse av autonomi og hvordan dette ble forvaltet i forestillingssituasjonen. Ved å ta utgangspunkt i ungdommenes impulser, innspill og medskapning inn i de fysiske teatermetodikkene fikk de en opplevelse av eierskap. Øvelsene var intuitive for elevene noe som ga dem mestringsfølelse og oppdrift, som igjen genererte flow, eierskap og en sterk opplevelse av vilje og nødvendighet for fortellingene. Dette har jeg sett på som positive synergieffekter mellom tid og autonomi som igjen gir «boost» inn i forestillingen. Elevene opplevde at det som tryggere og mer komfortabelt å formidle historiene fysisk enn om de skulle fortalt historiene sine med ord. Dette ble også en viktig faktor for følelsen av autentisitet og jeg erfarte at den fysiske distansen skapte en ny innsikt til en dypere nærhet. Dette peker igjen på det jeg mener er det fysiske teaterets (og kunstens) mulighet for abstraksjon der en til en situasjon oppløses og det skapes nye universelle situasjoner der deltakerne og publikum kan se seg selv.

## Abstract

In this master thesis, I have examined what is put into play when adolescents are given the opportunity to stage their personal stories with their body as the primary fulcrum. I've done this by examining the aspects of autonomy, time and conveying, in a project implemented with drama students in their third year of upper secondary school. With a hermeneutical, phenomenological approach in a practical examination based on the two physical theatre methods of Building Blocks and Viewpoints, have I researched led by practice through a qualitative and performative research paradigm. The collection of data is based on observation, field notes and group interviews. Themes are analysed, interpreted and discussed up against theories from earlier research on theatre and adolescents, including democratic processes in the rehearsal room, devising theories and a research model of performative arts. This forms the basis of a discussion on autonomy, time and conveying in my project. The practical part of my master thesis consisted of six days over three weeks, where the three firsts days consisted of workshops; on Building Blocks, Viewpoints and oral storytelling. These then formed the basis of a devising process which resulted in the performance *Ta meg bort herfra! (Take me out of here!)* The thesis looks at which factors kept the adolescents feeling of ownership and in which way the time aspect affected the youths feeling of autonomy and how this was managed in the performance situation. By basing it on the adolescent's impulses, input and co-creation into the physical methods of theatre they experienced a feeling of ownership. The exercises were intuitive for the students, which gave them a sense of empowerment and buoyancy, which again generated flow, ownership and a strong feeling of will and necessity for the stories. I see this as positive synergies between time and autonomy which again gives "boost" into the performance. The students felt safer and more comfortable in conveying the stories through a physical language, more than conveying them solely by words. This became an important factor for the feeling of authenticity, and I experienced that the physical distance created new insight and new closeness. This again points towards what I mean is the physical theatre's (and art's) possibility for abstraction where a situation absolves itself and creates universal situations where participants and audience can see them self.

## Tusen takk

Jeg vil gi en ekstra stor takk til de 12 fantastiske ungdommene som ga alt, og mer til, de dagene vi jobbet sammen. Takk for deres engasjement, nysgjerrighet og sprudlende ungdommelighet som tok prosjektet til nye høyder. Takk for at dere våget å dele av deres personlige erfaringer i møte med de nye teatermetodikkene. Jeg er så glad og takknemlig for at jeg fikk gjennomføre dette prosjektet med akkurat dere. En stor takk til hver og en.

Tusen takk til mine generøse og dyktige veiledere Rikke Gürgens Gjørum og Ingrid Vollan som har løftet meg frem ved å dele av deres kunnskaper. Takk for tiden dere har brukt på meg. Dere har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og vi har hatt gode faglige samtaler som har inspirert og motivert meg.

Kristin Indahl, takk for alt. Gjennom denne prosessen har du stått tett ved min side fra start til slutt. Med din faglige kunnskap, ditt brennende engasjement og ditt varme hjerte har du beriket prosjektet.

Takk til Arturo Tovar som på eget initiativ fikk barnevakt for å filme, ta bilder og dokumentere forestillingen- du er helt rå. Takk til mine medstudenter for faglige samtaler, men mest av alt koseprat i lunsjpausene. Takk til Magnus Hasmo for at du alltid stiller opp i produksjonene mine med dine byggfagskunnskaper.

Kjære Anders, tusen takk for støtten gjennom hele denne perioden. Takk for alle timene du har byttet søvnen din ut med frustrasjon over dårlige setninger. Blikket ditt utenfra har vært avgjørende. Tross hjemmekontor og barnehagestengt så klarte vi det.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG OPPGAVENS STRUKTUR .....	9
<b>2.0 Å FORSKE MED KUNSTEN</b> .....	<b>11</b>
2.1 FENOMENOLOGI .....	11
2.2 FORTOLKNINGSARBEID .....	12
2.3 VALGTE FORSKNINGSPARADIGMER.....	14
2.3.1 <i>Kvalitativt og performativt</i> .....	14
2.3.2 <i>Praksisledet forskning</i> .....	16
2.4 Å DOKUMENTERE EN PRAKSIS .....	17
2.4.1 <i>Observasjon og feltdagbok</i> .....	17
2.4.2 <i>Gruppeintervju</i> .....	18
2.4.3 <i>Felterfaring</i> .....	19
2.5 ANALYSEMETODIKK .....	19
<b>3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>21</b>
3.1 UNGDOMSAKTØRENE .....	21
3.2 DEMOKRATISKE PROSESSER I TEATERROMMET .....	23
3.3 DEVISING .....	25
3.3.1 <i>Faseinndeling</i> .....	26
3.3.2 <i>Devising &amp; fysisk teater</i> .....	27
3.3.3 <i>Ønskekivsten</i> .....	28
3.4 BUILDING BLOCKS .....	30
3.5 VIEWPOINTS.....	33
3.6 MUNTLLIG FORTELLING .....	35
<b>4.0 EMPIRI</b> .....	<b>37</b>
4.1 DEVISINGPROSESS.....	37
4.1.1 <i>Forestillingens tema</i> .....	38
4.1.2 <i>Åpningsscenen</i> .....	39
4.1.3 <i>Påkledningsscenen</i> .....	40
4.1.4 <i>Festscenen</i> .....	41
4.1.5 <i>Trygghetsscenen</i> .....	42
4.1.6 <i>Fryktscenen</i> .....	43
4.1.7 <i>Fremtidsscenen</i> .....	44
4.1.8 <i>Avslutningsscenen</i> .....	45
4.2 BUILDING BLOCKS WORKSHOP – DAG 1 .....	46
4.2.1 <i>Oppvarming</i> .....	46
4.2.2 <i>Øvelsene</i> .....	47
4.3 VIEWPOINTS WORKSHOP – DAG 2 .....	50
4.4 FORTELLERWORKSHOP – DAG 3.....	53
<b>5.0 DRØFTING</b> .....	<b>55</b>
5.1 AUTONOMIASPEKTET .....	55
5.1.1 <i>Eierskap og medskaping</i> .....	56
5.1.2 <i>Autonomi i teaterprosessen</i> .....	59
5.2 TIDSASPEKTET .....	65
5.2.1 <i>Prosessen</i> .....	66
5.2.2 <i>De bevegelsesbaserte metodikkene i praksis</i> .....	73
5.2.3 <i>Balansen mellom de to fysiske teatermetodikkene i prosess og forestilling</i> .....	76
5.3 FORMIDLINGSASPEKTET.....	77

5.3.1	<i>Ungdommene og formidlingen av det personlige materialet</i> .....	77
5.3.2	<i>Å formidle til et publikum</i> .....	81
<b>6.0</b>	<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>89</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>92</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>95</b>
	<b>VEDLEGG 2 – NSD GODKJENNING</b> .....	<b>96</b>

## 1.0 Innledning

De siste årene har man sett tendenser til mer ikke- tradisjonelle arbeidsformer i institusjonsteatrene. Forestillinger som *Fuck My Life* (2012), *Utafor* (2018), *En plass i Solen* (2016), *Lykkeliv* (2017) og *100% Oslo* (2012) er eksempler på dette. Felles for disse teaterforestillingene er at det er «ikke- skuespillere» som står på scenen. Jeg har fulgt disse prosjektene med interesse og nysgjerrighet. På mange måter har jeg en opplevelse av at det profesjonelle scenekunstmiljøet har fått «øynene opp» for det som lenge har vært drama og teaterpedagogikkens fagfelt. I disse prosjektene er det dramaturgiske fundamentet at aktørene medvirker som seg selv. Like fullt er det gjort estetiseringer, forskyvninger og kunstneriske valg, men det bærende fortellerelementet er det personlige materialet som blir presentert. Jeg skal ikke i denne oppgaven gå nærmere inn på denne utviklingen, men det har vært en viktig beveggrunn for masterprosjektet mitt. Jeg mener at personlige fortellinger fra scenen implisitt bringer med seg en påstand om «mer sannhet» eller «mer autentisitet» – og da definert opp mot øvrige forestillinger på repertoaret. Forestillingene nevnt over (med unntak av *Utafor* og *Fuck My Life*) er eksempler Borgerscene-prosjekter der man har samlet «vanlige borgere» eller «ikke- skuespillere» som formidler personlige fortellinger og livsberetninger med utgangspunkt i et gitt tema. Tidligere kunstnerisk leder for borger scenen ved Aarhus Teater, Anne Zacho problematiserer og reflekterer over *Borger scenen* i en kronikk i Politiken 7.02.2015. Hun betegner de medvirkende som «hverdagsekspert» og trekker frem eksempler der mennesker forteller om eget liv som ungdom, om personlige drømmer, angst og usikkerhet. Zacho trekker paralleller mellom grunnleggende demokratiske forutsetninger og teaterrommets demokratiske potensial (Zacho, 2015). Min opplevelse av det estetiske uttrykket og de sceniske virkemidlene i disse forestillingsprosjektene er at de henger tett sammen med de institusjonene de lages i. Jeg har ofte tenkt at det kunne være spennende å utforske det fysiske potensialet i møte med «ikke- skuespillere» og deres personlige fortellinger. I egen teaterfaglig praksis har jeg alltid vært interessert i hvordan bevegelsesbaserte teaterformer kommuniserer på scenen. I den forbindelse har jeg i masteroppgaven min valgt å undersøke disse to elementene, altså: *Personlige fortellinger* og *fysisk teater*, samt utforske hvordan man kan formidle personlig materiale der kroppen, og ikke ordet, er det primære omdreiningspunktet. Dette masterprosjektet er todelt, der jeg først har gjennomført et feltarbeid, for så i ettertid skrevet oppgaven. Siden jeg ønsket å jobbe med personlig materiale hos «ikke-skuespillere» og undersøke det fysiske potensialet valgte jeg å arbeide med en gruppe dramaelever på videregående skole. Årsaken til at jeg valgte en klasse i videregående skole er at jeg ønsket å se nærmere på ungdom fordi de er i en

formdannende og viktig fase i livet der de på mange måter står med ett ben i barndommen og et ben i voksenlivet. Store valg skal tas og drømmer, usikkerhet, redsel og identitetsproblematikk er present. Det var viktig for meg å utforske det fysiske teatret med en deltagergruppe som ikke er utdannede skuespillere for å se metodikkens potensiale i møte med deres fortellinger. Samtidig var det i denne undersøkelsen viktig at de hadde noen forkunnskaper om teater. Undersøkelsen ble foretatt med 3.klasse drama i faget Drama og Samfunn. Å arbeide fysisk i dette faget er både interessant og nytt, og av noen kan det kanskje oppfattes som radikalt. Det er interessant fordi faget strekker seg ut mot samfunnet og ulike samfunnsgrupper. Faget er i lærerplanen strukturert med følgende tre hovedområder: *Dramapedagogisk forståelse, fortellerkunst og dramapedagogisk praksis*. Det nyskapende og radikale med å arbeide med fysisk teater i drama og samfunn, er at elevene også har et eget bevegelsesfag, og å utforske fortellerdelen av faget gjennom en fysisk teateroverbygning- noe som kan argumenteres som motsetninger. Likefult skal elevene i drama og samfunnsfaget «(...) møte (...) et bredt spekter av drama- og teaterfaglige uttrykksformer og metoder skal den enkelte få erfaring med tilrettelegging og gjennomføring av opplevelses- og læringsforløp for og med ulike målgrupper.» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Som pedagog i denne prosessen har jeg dermed *både* undervist elevene etter lærerplanen i *drama og samfunnsfaget* og forsket på prosjektet mitt som kan løsrives fra selve drama og samfunnsfaget og løftes inn i en bredere scenekunstpraksis.

Siden jeg ville undersøke personlige historier der kroppen var i sentrum ville jeg sammen med elevene skjerpe omstendigheten ved å definere en tydelig målgruppe, nemlig de som gikk på studiespesialisering for minoritetsspråklige. Masterprosjektets praktiske del resulterte i forestillingen *Ta meg bort herfra*, som var resultatet av et selvstendig prosjekt i faget drama og samfunn som inneholdt seks arbeidsdager over en periode på tre uker. I *Ta meg bort herfra* presenterte eleven sine personlige fortellinger gjennom de fysiske teatermetodikkene *Viewpoints* og *Building Blocks*, der alt materialet på scenen, være seg tekst, bevegelse, kostymer og musikk kom fra elevene og deres personlige historier. Elevenes bidrag har således vært inngangen til å undersøke metodikkens muligheter og begrensninger, hver for seg og i fellesskap. Det er gjennomgående i oppgaven reflektert grundig over hvorfor jeg valgte nettopp disse to fysiske teatermetodikkene, men jeg vil likevel innledningsvis si at de to på ulikt vis åpner opp for et intuitivt fysisk uttrykk og en ny teaterforståelse.



Hoveddelen av oppgaven er skrevet under covid-19 pandemien og nedstigningen av det norske samfunnet fra 12.03.20, og med fortsatt stengte biblioteker og et stengt universitet (og masterkontor) ved leveringstidspunktet, har det vært problematisk å få tilgang til vesentlig litteratur. Jeg har derfor måttet benytte meg av den litteraturen jeg har hatt til rådighet. Jeg velger likevel å tro at dette ikke har større konsekvenser for oppgavens resultat, men det er også en sentral forutsetning for at oppgavens teoriomgang har blitt som det står her.

## 1.1 Problemstilling og oppgavens struktur

I denne oppgaven har jeg valgt å lage en hovedproblemstilling med tre underspørsmål som bidrar til å kontekstualisere og analysere empiri, teori og tydeliggjøre funn gjennom et performativt og kvalitativt forskningsdesign. Problemstillingen vil bli besvart i oppgavens oppsummering, som en konklusjon av de tre underspørsmålene.

*Hva settes på spill når ungdom gis anledning til å iscenesette personlige fortellinger med kroppen som det primære omdreiningspunktet?*

At jeg har valgt å spørre om «hva som settes på spill» er for å kunne reflektere over de ulike delene av prosjektet som utpekte seg som de mest vesentlige og interessante observasjonene i prosessen. Etter den praktiske delen av masterarbeidet var det aspektene: *Autonomi, tid og formidling* der prosjektet ble «satt mest på spill». Når jeg har valgt å skrive at det settes *på* spill og ikke *i* spill er dette fordi jeg vil belyse elementene av risiko prosjektet har i seg. Autonomiaspektet er sentralt fordi ungdommenes historier og egenart skulle danne utgangspunktet for forestillingen. Tidsaspektet fordi prosjektet hadde tydelig definerte tidsrammer da det skulle gjennomføres i videregående skole. Formidlingsaspektet for å se hvordan det hele formidles fra ungdommenes perspektiv under iscenesettelsen av materialet, men også hva målgruppen kan få ut av forestillingen. De tre underspørsmålene er:

1. Autonomiaspektet: På hvilken måte ivaretar man ungdommenes autonomi i teaterprosjektet?
2. Tidsaspektet: Hvilke faktorer muliggjør en devisingprosess med unge utøvere på kun seks dager?
3. Formidlingsaspektet: Hvilke aspekter spiller inn når ungdommene skal iscenesette og formidle sitt personlige materiale på scenen og hvilken betydning har dette for målgruppen?

Valget om å undersøke nettopp disse tre aspektene er også oppgavens begrensning. Jeg kunne belyst og diskutert prosjektet med utgangspunkt i andre aspekter.

I kapitel 2. har jeg beskrevet hvilken vitenskapsteoretisk posisjonering jeg har benyttet meg av, for så å gå gjennom hvilke forskningsparadigmer jeg har jobbet ut fra. Deretter har jeg presentert hvilke metoder jeg har benyttet meg av for å genere data. I kapitel 3. redegjør jeg for oppgavens teoretiske utgangspunkt og hvilke teoretiske perspektiver jeg har anvendt i oppgaven. Deriblant ungdomsaktørene og ungdom i en mer overordnet og pedagogisk kontekst, og demokratiske prosesser i teaterrommet, før jeg har gått inn på en analysemodell av performativ scenekunst og de to anvendte fysiske teatermetodikkene og muntlig fortelling. I kapitel 4, empirikapittelet, utdyper og redegjør jeg for det praktiske arbeidet med ungdommene gjennom tekst og bilder som også dokumenterer prosessen. I kapitel 5. drøfter og kontekstualiserer jeg de tre valgte aspektene ved prosjektet gjennom analyse av det praktiske arbeidet, opp mot teori. I kapitel 6. presenterer jeg funnene gjennom å svare på de tre underspørsmålene, for så tilslutt å komme med et svar på hva som ble satt på spill når ungdom iscenesatte personlige fortellinger der det fysiske, fremfor ordet, var det primære omdreiningspunktet i mitt prosjekt.

## 2.0 Å forske med kunsten

For å gi en helhetlig forståelse av hvordan jeg har gått frem i dette forskningsarbeidet vil jeg i dette kapitlet beskrive hvilke metoder jeg har benyttet meg av. Innledningsvis har jeg beskrevet hvilken vitenskapsteoretisk posisjonering jeg har benyttet meg av, for så å gå gjennom hvilke forskningsparadigmer jeg har jobbet ut fra. Deretter presenterer jeg hvilke metoder jeg har benyttet meg av for å generere data.

### 2.1 Fenomenologi

Inngangen min i det å forske er vitenskapsteoretisk sett fenomenologien. Fenomenologi er en viktig tilnærming for å utforske, forstå og beskrive menneskers erfaringer og er tett forbundet med kvalitativ forskningsdesign. Fenomenologien har røtter fra den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938), som var spesielt opptatt av menneskets bevissthet som utgangspunkt. Lilliana Del Busso skriver om fenomenologi i boka *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Hun skriver at for Husserl var beskrivelse, i motsetning til tolkning, viktig med hensyn til å identifisere tingenes essens (Busso, 2018, s.47). Martin Heidegger (1889-1976) utvidet hans perspektiver og mente at rene beskrivelser av fenomeners essens ikke var mulig og at forståelse av det som eksisterer må ses i historisk og kulturell kontekst, som språk, tid og rom (Busso, 2018, s.47). I boka *Forskningsmetode for lærerutdanningene* beskrives fenomenologisk filosofi som «læren om `det som viser seg`, det vil si tingene som `viser seg` eller `framstår` for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

I fenomenologi er det det subjektive som er utgangspunkt for kunnskapen. Lilliana Del Busso skriver at det som er viktig i fenomenologien er hvordan noe oppleves av den enkelte deltager. «(..) man undersøker spørsmål som hvordan det er å ha en opplevelse, hva som oppleves, og på hvilken måte opplevelser beskrives av forskningsdeltakerne» (Busso, 2018, s.46). Det er også viktig å se disse beskrivelser i en helhet. Alle har forskjellige referanser fra tidligere erfaringer, det vil si at når man tolker det som blir sagt eller en handling, må dette ses i sammenheng. «Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene der meningen skapes, det vil si at et sett av begreper kan bety noe i én sammenheng og noe helt annet i en annen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

I mitt prosjekt var det 12 deltagere som satt på ulike erfaringer fra tidligere. I tillegg, gjennom prosjektet, fikk ungdommene erfaringer fra samme opplevelse (praksisen). Disse erfaringene kan likevel oppleves forskjellig fra individ til individ. Alle deltagerne har også forskjellige livserfaringer og kan av ulike grunner forholde seg til opplevelsen på forskjellig vis. Derfor var det viktig for meg å bli kjent med deltagerne så godt og raskt jeg kunne i løpet av de første dagene. Dette var viktig for forestillingens tema og uttrykk, hvor de skulle formidle sine personlige historier, men også med tanke på forskningsdata om hvordan de hadde erfart prosessen. Gjennom blant annet gruppeintervju fikk jeg på den måten en større forståelse og innsikt i hvordan de hadde erfart prosessen, fra start til slutt. Gruppeintervjuet ble gjort et stykke tid etter prosessen slik at de fikk avstand til prosjektet, noe som ga mulighet for grundig refleksjon av helheten. På denne måten kunne jeg lettere se hvordan deltagerne bevissthet forholdt seg til erfaringene vi gjorde sammen.

## 2.2 Fortolkningsarbeid

I boka *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (2012) beskriver Frode Nyeng hermeneutikk som en fortolkningslære hvor man «(...) ser forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkning» (Nyeng, 2012, s.45). Hermeneutikk er en filosofi og ikke en metode. Fra gammelt av var det snakk om fortolkning av tekster, men i mitt prosjekt handler det om å fortolke og forstå hva som skjer i prøverommet mellom deltagerne, meg og materialet vi skulle produsere.

Vi mennesker er flinke til å tolke observasjoner og erfaringer. Professor Rikke Gørgensen Gjørum sier i podkasten *Hermeneutikk- fortolkning som livspremiss* (2020) at når vi betrakter, memorerer og fortolker gjør vi dette på bakgrunn av tidligere erfaring, og det er i møte med nye fenomener man utvider forståelseshorizonten. Hun legger til at «(..) på denne måten skaper vi ny kunnskap som gjør oss klokere» (Gjørum, podkast 2020). Det vil si at når jeg observerer ungdommens arbeid i mitt prosjekt forstår og leser jeg situasjonene utfra mine tidligere erfaringer. Og det er i det nye møte jeg utvider forståelsen av fenomenet jeg forsker på. Ved å skaffe ny informasjon til min tidligere kunnskap. På den måten bruker jeg teaterprosessen til å definere nye spørsmål og finne nye svar.

Nyeng beskriver hermeneutikken som et kunnskapssyn som peker på et menneskesyn. «Mennesket er ikke en isolert og selvstendig størrelse med adferd, motiver og holdninger som

kan beskrives i et nøytralt, kulturuavhengig språk, men er dypt preget av kollektive forhold, slik disse viser seg i ulike former for steds- og tidsavhengig sosial interaksjon» (Nyeng, 2012, s. 50). Dette gjelder også forskeren – og man kan ikke forske fra et nøytralt og uavhengig ståsted. Derfor presiserer Nyeng viktigheten av å selv bli klar over egen fortolkningsprosess. «Det handler om å innse at man ikke er et fast punkt i prosessen med å utvikle kunnskap, men også selv forandres» (Nyeng, 2012, s. 50). Hermeneutikk er altså læren om fortolkning, som handler om forutsetninger og betingelser som er en gyldig fortolkning (Nyeng, 2012).

I boka *Nye kulturstudier* (2010) skriver Sørensen, Høystad, Bjurstrøm, & Vike om hermeneutikkens historie og at den ble utviklet for å kunne foreta en korrekt fortolkning av bibelen. Med Friedrich Schleiermacher (1768-1834) i spisen, presenterte han hermeneutikk som allmenn lære om forståelse, og dermed løsrev hermeneutikken fra teologien og utvidet begrepet til også å omfatte det historiske menneskeliv. Schleiermacher forankret også hermeneutikken i språket, i samtalen og i mellommenneskelige forhold. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) har forklart hvordan fortolkning er noe som konstituerer og karakteriserer menneskers atferd og forståelse som historisk språkvesen både i tale og skrift og annen kommunikasjon. Gadamer kan lære oss noe om «Vilkårene for ikke blot tekstfortolkning, men også om, hvorfor det er så vanskelig at forstå ikke blot gamle eller fremmede tekster, men også fremmede mennesker, `den anden` og `de andre`, hvad enten disse kommer fra ens egen eller fra en anden kultur» (Sørensen, Høystad, Bjurstrøm & Vike, 2010, s. 129). Hovedtanken til Gadamers hermeneutikk er at all forståelse er forankret i fordommer. Dette mener han ikke i negativ forstand, men noe strukturelt, nemlig den fordom eller forforståelse, som gjør forståelse mulig. «Hvert enkelt menneske orienterer sig ud fra sin historiske `forståelseshorisont`» (Sørensen et al., 2010, s. 129). Gadamer forstår dette som summen av alle våres fordommer. Sørensen m.fl skriver også at fortolkning er en prosess som innebærer at vi forstår og endrer våre fordommer og dermed flytter grensene for vår forståelseshorisont. Og for å forstå `den andre` eller `de andre` må vi også prøve å forstå deres forståelseshorisont. På den måten kan våres forståelseshorisonter nærme seg hverandre (Sørensen et al., 2010, s. 130).

Nyeng (2012) trekker frem antropogen Clifford Geertz' etnografiske metode som presenterer begrepet *Tykk*. Med det begrepet mener han at for å forstå det som skjer krever det at man gir en *tykk*, altså grundig og detaljert beskrivelse av den aktuelle bevegelsen (Nyeng, 2012, s.49). Han mener at en fysisk handling kan bety ulike ting og det kommer an på konteksten til handlingen hva dette betyr. Derfor er hans hermeneutisk krav «(..) å beskrive konteksten for en

handling eller et fenomen så utfyllende at en fremmed skulle kunne forstå hva det er som skjer» (Nyeng, 2012, s. 49). På denne måten oppfatter man hvilken symbolsk mening som ligger i den fysiske delen av hendelsen. Dette er også grunnen til at jeg beskriver ganske detaljert om enkelte øvelser i empirikapitlet mitt. Slik at leseren skal forstå konteksten og få best mulig grunnlag til å forstå hva jeg har erfart og sett, og hvorfor jeg tolker funnene slik jeg gjør.

I mitt praktiske prosjekt er empirien samlet inn gjennom observasjon, feltdagbok og gruppeintervju. For å forstå materialet har det vært viktig for meg å sette meg inn i den hermeneutiske tankegang. Dataene min er ikke harde fakta. «Empirien fremkommer derfor ikke ved observasjon alene- den må tolkes i lys av sin kontekst» (Nyeng, 2012, s.51). I oppgaven har det derfor vært naturlig å fortolke det jeg har observert gjennom hele perioden for å se sammenhengen og trekke ut viktige observasjoner for å få en så god forståelse av helheten som mulig. Siden det er mine iakttagelser og observasjoner som ligger til grunn for forestillingen og oppgaven, med unntak av intervjuene (men som også er kanalisert, kontekstualisert og tolket av meg) er det viktig å undersøke at det alltid kunne vært gjort annerledes. Oppgaven er uansett et resultat av mine «valg» av observasjoner, vinklinger og en «verdensbeskrivelse» slik jeg ser og argumenterer for den.

## 2.3 Valgte forskningsparadigmer

### 2.3.1 Kvalitativt og performativt

Den Australske professoren Brad Haseman skriver i *A Manifesto for Performativ Research* (2006) om det han presenterer som et nytt forskningsparadigme, nemlig performativ forskning. Dette forskningsparadigme blir betegnet som den tredje måten å forske på ved siden av kvalitativ og kvantitativ forskning. Performativ forskning minner mye om kvalitativ forskning, men der man gjennom kvalitativ forskning ser på praksis som noe man forsker *på*, undersøker man i performativ forskning *gjennom* praksisen (Haseman, 2006, s. 99-100). En annen forskjell er at i kvalitativ forskning blir forskningsresultatene formulert gjennom en avhandling. «Qualitative research above all works with texts» (Haseman, 2006, s. 99), mens i performative forskning presenteres forskningsresultatet i en symbolsk form (for eksempel en forestilling), hvor presentasjonen «taler for seg selv» og er like verdifulle som en skriftlig tekst (Haseman, 2006, s. 102). «When a presentational form is used to report research it can be argued that it is in fact a ‘text’ – in the way that any object or discourse whose function is communicative can

be considered a text – and should be understood as such within the qualitative tradition (Haseman, 2006, s. 102)».

Det er relevant for meg å trekke inn Haseman sitt forskningsparadigme med tanke på hvordan jeg har jobbet frem forskningsspørsmål og resultat. Jeg gikk inn det praktiske arbeidet med en nysgjerrighet og fasinasjon over de to teatermetodikkene, Building Blocks og Viewpoints, og ønsket å undersøke hvordan disse metodikkene kunne anvendes med ungdommer som skulle formidle sine personlige historier. På det tidspunktet visste jeg ikke nøyaktig *hva* jeg skulle forske på eller hvordan selve forskningen ville utarte seg. Haseman formulerer dette på denne måten:

Many practice-led researchers do not commence a research project with a sense of ‘a problem’. Indeed, they may be led by what is best described as ‘an enthusiasm of practice’ — something which is exciting. (..) Practice-led researchers construct experiential starting points from which practice follows. They tend to ‘dive in’, to commence practising to see what emerges (Haseman, 2006, s. 100).

Selve masterarbeidet ble tydeligere gjennom praksisen jeg gjennomførte på den videregående skolen. Det var først gjennom arbeidet med ungdommene, i møte med teatermetodikkene, jeg undersøkte det som utpekte seg som de mest interessante observasjonene, som igjen dannet grunnlaget for forskningsspørsmålet. Dette underbygger også viktigheten av dokumentasjon i empirikapitlet.

Gudrun Brottveit peker på ulike trekk ved et kvalitativt forskningsdesign i boken *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (2018), hvor hun skriver at når man ønsker å undersøke et felt i et forsøk på å forstå den sosiale verden, anvendes et kvalitativt forskningsdesign (Brottveit, 2018, s.65). Hun legger til at innhenting av kunnskap skjer på gruppe- og individnivå, hvor intervjuene ofte fungerer som en samtale, der både forsker og informant deltar aktivt. «Formålet med kvalitativ forskning er først og fremst å fremskaffe data som gir grunnlag for dypere innsikt i det aktuelle undersøkelsesfeltet» (Brottveit, 2018, s.68). I mitt prosjekt har det vært fruktbart å reflektere over hvilke nye innsikter undersøkelsen har gitt, og se disse i lys av egen forforståelse av feltet.

For å plassere prosjektet inn i et forskningsparadigme kan man si at det befinner seg i et kvalitativ og performativt forskningsparadigme hvor forestillingen er et selvstendig produkt som i sin «symbolske» form legger frem resultater fra første del av masteroppgaven. Det er gjennom det praktiske arbeidet masteroppgavens endelige forskningsspørsmål oppstår. Dette skjer gjennom observasjoner, intervjuer og hendelser underveis, men for at det skal bli en

grundig undersøkelse har det vært helt nødvendig å forankre refleksjoner og funn i allerede eksisterende teoretiske perspektiver.

### 2.3.2 Praksisledet forskning

Bjørn Rasmussen trekker frem spesifikke trekk som kan knyttes til hvordan viten oppstår i praksisledet forskning i boka *Forestilling, fremføring, forskning* (2012). Han hevder at teaterproduksjonen kan ses på som et kunnskapslaboratorium, hvor det underveis og i etterkant dannes erfaringer som «(...) verdsettes og dokumenteres som forskningsmateriale» (Rasmussen, 2012, s. 39). Disse erfaringene gir nye perspektiver ved å analysere materialet hvor teori og metodisk bearbeiding bidrar til forståelse.

Han referer til Heron og Reason (1997) som mener at i en slik prosess deltar alle de involverte i forskningen og har en «(...) demokratisk rett til å medbestemme forskningens mål, prosedyrer og metodebruk» (Rasmussen, 2012, s. 40). De mener at gjennom hele prosessen foregår det en demokratisk dialog. Spørsmålet om medbestemmelse av de involverte har blitt viktig i min undersøkelse og jeg vil derfor reflektere dyptgående over det i drøftingskapitlet.

Marit Ulvund skriver om praksisledet forskning i boka *Forestilling, fremføring, forskning* (2012). Hun referer til Gray og Malins (2004) som skriver at en forsker er en som generer forskningsmateriale og at dette skjer som en avgjørende del av en kreativ prosess. Dette blir gjort ved å observere seg selv og/eller andre. Dette krever et «(..) dynamisk forhold mellom praksis og forskning» (Ulvund, 2012, s.60). Når man utfører en praksis eller viser til en praksis er ikke dette forskning i seg selv, «Arbeidet må bygge på en systematisk og grundig undersøkelse av praksis og praksismåter, og forskningsstrategiene og- metodene må legges åpne for forskersamfunnet» (Ulvund, 2012, s.61). Det vil si at valgene som man gjør underveis i prosessen, metodene som brukes og feltarbeidet må undersøkes og beskrives. Bjørn Rasmussen hevder at det er «(..) først når skrivingen pågår at den egentlige forskningen skjer- i form av fortolkning og ny erkjennelse (Rasmussen, 2012, s.23).

I en praksisledet forskning er «kunstprosessen i seg selv en språklig meningsskapende forskningsprosess, som formidler seg selv i sin egen `språkform`» (Rasmussen, 2012, s.45). Vi kan derfor anse dette som `tekst` «(..) som ikke formidler annet enn seg selv og sin egen intensjon» (Rasmussen, 2012, s.45). Min intensjon med mitt praktiske arbeid var å teste ut de bevegelsesbaserte teatermetodikkene i møte med ungdommene som forteller sine personlige



historier. På dette tidspunktet var jeg ikke fast bestemt på hva selve forskningsspørsmålet skulle være, men gjennom forestillingsarbeidet kunne jeg vise resultatet av arbeidet vi hadde jobbet med og som også var mitt forskningsmateriale.

Det vil si at jeg har jobbet *gjennom* praksis for å skaffe kunnskap og erfaring. Funnene mine springer ut fra mine observasjoner av prosessen, hvor jeg ser disse observasjonene i sammenheng med deltageres refleksjoner rundt prosessen. For å forstå min egen praksis har jeg brukt teori. Jeg ser likevel på erfaringen med det praktiske arbeidet som like gyldige og interessante. Ved å gjennomføre et teaterprosjekt i forkant av skriveprosessen, samt lene meg på praksisledet forskning og performativt forskning, kan jeg bruke denne erfaringen til å dokumentere forskningen. Dette innebærer at jeg som forsker har gjort et kreativt og fortolkende arbeid hvor jeg har bundet sammen, samt måttet se helheten mellom praksis, teori og rammene for forskningsarbeidet.

## 2.4 Å dokumentere en praksis

Hele masterprosjektet er bygget opp rundt forestillingsarbeidet jeg gjennomførte med ungdommene. Jeg har brukt devising som arbeidsstrategi i et teaterprosjekt for å jobbe frem materialet, og senere analysert dette og brukt teori for å reflektere over prosessen. På den måten mener jeg at devising kan være, og har vært, en forskningsstrategi for å generere data. For å skaffe kunnskap om de to bevegelsesbaserte metodikkene har jeg tatt kurs i både Viewpoints og Building Blocks. Disse kursene ser jeg på som en datagenereringsmetode fordi uten denne erfaringen og kunnskapen ville forståelsen av mitt eget prosjekt vært en annen. I kapittel 3.2 går jeg mer inn på hva devising i en teaterprosess er og kan være. For å dokumentere denne prosessen, samt skaffe forskningsdata har jeg også brukt observasjon, feltdagbok og gruppeintervju.

### 2.4.1 Observasjon og feltdagbok

Når man forsker på eget kreativt arbeid, der man leder workshop og deviser frem en forestilling, er det mange fokusområder man må håndtere. Dette kan være utfordrende fordi fremdriften i teaterprosessen oppleves som det viktigste der og da. Likevel var målet med prosessen å skaffe forskningsdata. Dermed måtte jeg finne metoder som kunne dokumentere det som oppstod i rommet som kunne ha betydning for forskningen. Dermed ble observasjon en viktig datagenereringsmetode. «(..) målet med alle typer observasjon er å få større innsikt i bestemte

situasjoner (..)» (Brottveit, 2018, s.103). I forkant av prosjektstart hadde jeg satt opp punkter som jeg skulle observere, men jeg merket fort at andre interessante temaer dukket opp. Derfor ble det viktig å observere og dokumentere så godt jeg kunne gjennom hele prosessen og ha øyne og ører åpne for andre interessante vendinger, utover det jeg hadde sett for meg på forhånd. Måten jeg dokumenterte observasjonene var ved å filme ungdommene når de jobbet. På denne måten kunne jeg gå tilbake å se dersom det var noe spesielt interessant som skjedde i den spesifikke situasjonen. Observasjonen ble viktig for meg hvert sekund når jeg var i samme rom som ungdommene, også i pausene. Dette reflekterer jeg mer over i drøftingskapitlet.

Feltdagbok ble også viktig for å skrive ned inntrykk og erfaringer gjennom prosessen. Det var ikke alltid like lett å skrive ned notater sporadisk. Derfor ble båndopptaker viktig for å huske umiddelbare tanker som dukket opp. Dette ble utført i pauser, og i bilen på vei hjem etter dagens økt. I noen av disse oppsummeringene var også faglærer med på.

#### 2.4.2 Gruppeintervju

For å få frem ulike synspunkt om et tema fra deltagerne, var gruppeintervju en effektiv måte å samle inn data på. «Formålet med et gruppeintervju er både å avdekke individuelle holdninger og kollektive meninger om et sosialt fenomen og å skape en kontekst der mening dannes» (Brottveit, 2018, s.94). Dette ble gjennomført ved å samle alle de 12 deltagerne, der jeg hadde forberedt noen spørsmål til forskjellige temaer. Jeg forholdt meg ikke slavisk til intervjuguiden fordi samtalen førte fra det ene temaet til det andre, noe jeg opplevde beriket samtalen og refleksjonene.

Gruppeintervjuet ble gjennomført en uke etter forestillingen. På den måten fikk elevene og jeg tid til å få en distanse til prosjektet, videre fikk jeg satt meg inn i hvilke tema jeg ønsket å samle inn data på. Deltagerne fikk også tid til å reflektere over prosessen individuelt, og før de fikk dele tanker kollektivt. Jeg opplever at dette ga dynamikk og bredde til gruppeintervjuet.

Grunnen til at jeg ønsker å utføre et slikt intervju, kontra det å intervju en og en, var for å reflektere over prosessen i fellesskap, samt avslutte perioden sammen. Jeg opplevde at denne måten å samle inn data på var inspirerende for deltagerne, og meg selv, og jeg tror at det å snakke fritt om et tema, hvor ungdommene delte opplevelser og erfaringer, ga mer informasjon enn det kanskje ville gjort dersom jeg intervjuet en og en. Gruppen jeg arbeidet med var en godt reflektert og sammensveiset gjeng. Jeg opplever at de var trygge på hverandre, og meg, og jeg

er derfor ikke redd for at de holdt noe tilbake i samtalen, selv om jeg var bevisst på at dette kanskje kunne være en utfordring.

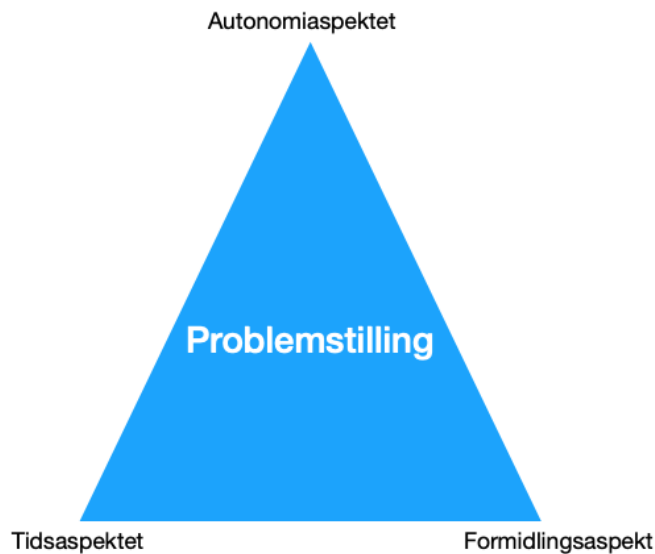
### 2.4.3 Feltefaring

I forkant av masterprosjektet hadde jeg ikke mye kunnskaper om teatermetodikkene Viewpoints eller Building blocks. Jeg har alltid vært tiltrukket av fysisk teater og det var idet jeg selv var deltager på en workshop med Frantic Assembly, i november 2018, jeg følte at mitt bevegelsesbaserte teatersyn fikk en ny gnist. Dette var en tre dagers workshop med stor intensitet. Jeg forstod her at dette var en metodikk jeg ønsket å fordype meg i. I oktober 2019 fikk jeg ny mulighet til å delta på en workshop da det kom instruktører fra kompaniet til Oslo i forbindelse med en fagdag for kulturskolelærere. Her var det andre instruktører, noe som gjorde at jeg fikk nye impulser, samt en bekreftelse på det åpenbare jeg opplevde. Jeg hadde også lest om Viewpoints og så noen fellestrekk ved de to metodikkene, samtidig som de er veldig forskjellige. Jeg ble nysgjerrig på å lære mer og organiserte derfor et 2 dagers kurs hvor Christopher Olsen var instruktør. Han har tidligere spesialisert seg i Viewpoints i sin egen masteroppgave og kjenner metodikken godt. I tillegg fikk jeg være observatør når Peer Perez Øian hadde en 2 dagers workshop for Norsk skuespillerforbund i Hamar, januar 2020. Øian er utdannet instruktør ved Kunsthøgskolen i Oslo og har vært i USA og fordypet seg i Viewpoints metodikken med Anne Bogart og SITI company. Disse kursene har vært helt essensielle for å tilegne meg kunnskap om teatermetodikkene for så å bruke kunnskapen ved å lære den bort og anvende dem i eget prosjekt. Ved å selv erfare å delta i workshopene har jeg fått en bredere forståelse av metodikkene, enn dersom jeg bare hadde lest om dem. På den måten blir det lettere å reflektere over prosessen, samt se dette i lys av teoretiske perspektiv.

## 2.5 Analysemetodikk

Etter det praktiske masterprosjektet var avsluttet satt jeg igjen med en rekke data fra feltdagboken og gruppeintervju, samt flere timer med filmer og bilder fra øvelsene. Deretter måtte jeg finne ut hvordan jeg skulle anvende dette inn i den skriftlige delen. Måten jeg startet dette arbeidet på var at jeg transkriberte intervjuet og kategoriserte data som omhandlet det samme. Jeg fant at flere av observasjonene kunne knyttes til *autonomiaspektet*, *formidlingsaspektet* og *tidsaspektet* og forholdet mellom disse. Ved å gjøre dette hevder Dag Ingvar Jacobsen i boka *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (2015), at man reduserer noe av kompleksiteten. Og ved å forenkle og strukturere dataene får man en oversikt (Jacobsen, 2015,

s.197). Jacobsen hevder at det er her vi «tar skrittet fra en analyse av den enkelte enhet til en analyse på tvers av enheter» (Jacobsen, 2015, s.211). Det jeg gjorde da var at jeg flyttet data fra de ulike kontekstene til en annen kategori for å samle dataene. Jacobsen skriver at gjennom en slik kobling kan man sammenligne ulike utsagn om ett og samme fenomen (Jacobsen, 2015, s.212). På denne måten var det lettere å se om det var noen kausale sammenhenger mellom dem. Oppgavens undersøkelsesområdet kan dermed illustres slik:



(Illustrasjon av oppgavens undersøkelsesområde)

Utover dette var det nødvendig å gjøre en fortolkning av meningsinnholdet i intervjuetekstene. Steinar Kvale og Svend Brinkmann hevder i boken *Det kvalitative forskningsintervju* (2017) at gjennom å gjøre en fortolkning av meningsinnholdet går fortolkeren «utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale og Brinkmann, 2017, s.234). Et eksempel på hvordan jeg gjorde en meningsfortolkning var gjennom den hermeneutiske sirkel, hvor jeg hele tiden vekslet frem og tilbake mellom deler og helhet. Ved å kontinuerlig se på det deltagerne hadde sagt i intervjuene, samtidig som jeg så på feltnotatene mine og filmklipp fra øvelsene, opplever jeg at helheten kom godt frem. I intervjuene snakket ungdommene ofte om konkrete situasjoner eller opplevelser vi gjorde i fellesskap. På den måten var det enkelt å spore opp de konkrete hendelsene i feltnotatene, eller på filmklipp fra øvelsene, noe som ga meg et godt overblikk over de innsamlede data, samt sammenhengene mellom dem. Gjennom dette arbeidet dukket det opp detaljer som ved første øyekast ikke var synlig. Disse detaljene, sammen med teori, ga meg ny innsikt og dannet grunnlag for funnene mine.

### 3.0 Teoretiske perspektiver

I teorikapitlet har jeg valgt å først se nærmere på ungdomsaktørene og ungdom i en mer overordnet psykologisk og pedagogisk kontekst. Deretter demokratiske prosesser i teaterrommet før jeg går inn på en analysemodell av performativ scenekunst og de to brukte fysiske teatermetodikkene og muntlig fortelling.

#### 3.1 Ungdomsaktørene

Teater er en viktig fritidsaktivitet for mange barn og ungdommer (F.eks. Haukelien 2006). Fra Lindesnes i sør til Nordkapp i Nord har amatørteaterlag, ungdomshus og ungdomslag og kulturskoler med drama og teater tilbud med både tradisjoner og ambisjoner. Gjennom dette får en rekke ungdommer teaterfaglige erfaringer og tilbud om en sosial møteplass. Siden reform-94 har også alle fylker hatt tilbud om videregående utdanning i drama. Denne faghistorikken og ikke minst, norsk ungdomsteaters historie, kunne vært spennende å se nærmere på, men dette perspektivet ligger utenfor denne oppgavens område. Førsteamanuensis i drama og teater, Vigdis Aune, har skrevet boken *Teater med barn og unge* (2013) som er et resultat av et treårig forskningsprosjekt om barne- og ungdomsteatret ved Rogaland teater. Hun hevder at barne- og ungdomsteater assosieres med «utenatleerte, oppramsende fremføringer av typen *Byen vår*, hjemmesnekrede, sjarmerende forestillinger om *Ungdomstid* eller pretensiøse kopier av Nationaltheatret» (Aune, 2013, s.11). Aune vektlegger viktigheten av at teaterpraktikere trenger kunnskap som gjør oss i stand til å planlegge, lede og reflektere over ungdomsteater på en forsvarlig måte. Hun har derfor sett på barne- og ungdomsteatret ved Rogaland teater som er ansett som ett av få profesjonelle barne- og ungdomsteatre i Norge der ungdom spiller for ungdom, altså teater *for* og *med* ungdommer. Teatret er opptatt av høy kunstnerisk kvalitet og knytter dette til aktualitet og kommunikasjon med barn og unge (Aune, 2013, s. 82). Slik jeg forstår Aune, og som jeg også kjenner igjen fra eget arbeid ved barne- og ungdomsteatret på Rogaland Teater, ligger mye av nøkkelen til den kunstneriske kvaliteten nettopp i kommunikasjonen med barn og unge. I denne kommunikasjonen ligger også en interesse, respekt og forståelse av deres verdenssyn og tematikker de er opptatt av. Ved siden av dette ligger selvsagt skuespillertreningen i et profesjonelt og målrettet system som ivaretar både «bredde» og «elite» aspektet. Andre relevante tiltak ved Rogaland teater er at de rådfører seg med ungdommer i referansegrupper, der ungdommene kan uttale seg om både form og innhold. Aune mener at «Innsikt i barn og unges kultur har betydning både for ledernes og de unge aktørenes praktiske utøvelse og formidling, samt for kommunikasjonen med det unge

publikummet» (Aune, 2013, s. 11). Nettopp fordi mitt prosjekt var *med* og *for* ungdom har det vært viktig å forstå deres verdenssyn og hva man «står» i som ungdom. Jeg har valgt å bringe inn noen av disse perspektivene i oppgaven for å kunne analysere hva som danner utgangspunktet for de personlige historiene.

I boken *Ungdomskunnskap* (2003) har ungdomsforsker Willy Aagre skrevet en historisk pedagogisk og psykologisk gjennomgang av fenomenet *ungdom*. Med referanse til psykologen Erikson (1902-1994) og at «(...) ungdommenes identitetsarbeid skjer i et organisk samspill med den samfunnsmessige konteksten» (Aagre, 2003, s. 64) løfter han frem forskjellige «oppgaver» som må «løses» i ungdomstiden. Oppgavene kan forstås som nødvendige prosesser eller «valg» eller «(...) møte med ulike 'problemområder' som en må løse for å bli et integrert menneske» (Aagre, 2003, s. 64). Tillit vs. mistillit, selvsikkerhet vs. selvbevissthet, autonomi vs. skam, identitet vs. identitetsforvirring, rolleeksprementering vs. rollefiskering, initiativ vs. skyld m.m. (Aagre, 2003, s. 64). Jeg har valgt å trekke inn dette perspektivet både fordi det er med å definere gruppen jeg arbeider med, men enda viktigere hvilke store motsetningsforhold og komplekse psykologiske prosesser ungdom står i – noe som også gjenspeiler seg i møte med deres personlige fortellinger. Et eksempel kan også være hvordan ungdommenes utprøving kan finne sted i det arbeidsrommet jeg etablerte og hvordan dette også kan påvirke valget av historier.

Et siste perspektiv jeg vil trekke inn fra Aagre er hans fremheving av perspektivene til blant annet sosiologen Paul Willis (1945-) fra boka *Common Culture* (1990) som er opptatt av det symbolske arbeidet blant ungdom. «(...) de unges mangfoldige måter å være sammen på, deres evne til å skape mening i forhold til sine umiddelbare fysiske omgivelser og sine sosiale handlinger» (Aagre, 2003, s. 50). Willis symbolske kreativitet handler om ungdommenes meningsarbeid for å forstå verden av ting, symboler og koder og hvordan dette er en livsnødvendig virksomhet. Willis trekker fram tre områdene der den symbolske kreativiteten utformes: Språk, kropp og drama (Aagre, 2003, s.50-52). Jeg har valgt å presentere de gjennom en tabell.

Språk	Kommunisere med andre, felles mening eller uttrykke forskjell og uenighet. Språkets mulighet til å forstå seg selv «utenfra» og andre «innenfra».
Kropp	Somatisk erfaring og kunnskap, dekorert og et viktig verktøy for direkte visuell kommunikasjon. Kan også gi uttrykk for våre sterkeste følelser. Kropper er også i stand til å gjøre inntrykk på omgivelsene rent fysisk.
Drama	Kommunikasjon med andre gjennom roller, ritualer og omgangsformer som dans, sang, gjester, karikering osv.

(Sammenfatning av Willis områder for symbolsk kreativitet [Aagre, 2003, s.50-52]).

Aagre viser også til Willis meninger om at siden skole, arbeid og hjem «(...) i liten grad gir ungdom rom for deres måter å uttrykke seg på, er de helt avhengig av det frirommet som de kan skape sammen med jevnaldrende i sin fritid» (Aagre, 2003, s.54). Når jeg har jobbet og forsøkt å komme tett inn på ungdom og iscenesette og vise frem deres autonomi – deres følelse av å være seg selv, er dette relevante perspektiver. Det jeg har presentert over er også med å definere min forståelse av gruppen jeg har jobbet med, og sier noe om bredden og motsetningene i arbeid med personlig materiale.

### 3.2 Demokratiske prosesser i teaterrommet

I Drama/teaterfaget arbeides det med demokratiske prosesser. Begrepet *demokrati* kan defineres på denne måten: «Demokrati, også kalt folkestyre, er en styreform der folket (..) velger representanter som utformer lovene og tar viktige politiske beslutninger. I et demokrati kan innbyggerne også selv delta i utformingen av de politiske vedtakene» (Snl.no). Dersom man anvender denne begrepsforståelsen og tar den ut av folkestyrekonteksten og inn i klasserommet så betyr demokratiske prosesser at mennesker deltar aktivt i viktige beslutninger og har like rettigheter til å delta. Denne forståelsen kan overføres til teaterrommet og i prosessen frem mot en forestilling. Da handler demokratiske prosesser om at de involverte aktørene/spillerne har medbestemmelse i det estetiske arbeidet som utføres og i de tilhørende sosiale prosessene som settes på spill. I arbeid med barn- og unge vil en slik arbeidsform handle om å lytte, ‘tune seg inn’ og forhandle frem sceniske løsninger.

I boken *Drama, teater og demokrati* (2017) undersøker og fortolker Bjørn Rasmussen samtiden som behandler teater i en demokratisk og estetisk-politisk kontekst. Han referer til teateret i nyere tid som tar «(..) kritisk stilling til et samfunn der både individer og grupper opplever undertrykkelse og marginalisering», med et ønske om å fornye kunsten slik at den reflekterer samtidens menneske (Rasmussen, 2017, s.10). Det demokratiske aspektet ser her på hvordan teatret kan bidra til å formidle menneskers stemmer, holdninger og tankegods, som ikke alltid

er like godt representert i kunsten eller det politiske system. I kunstmodernismen handler det om demokratiske spørsmål og om hva teatret kan tilby samfunnet som uttrykksarena. Rasmussen skriver at historien viser at dette er kompleks fordi en kunstnerisk/estetisk praksis ikke alltid lar de involverte ha medvirkning eller har trygge demokratiske verdier. Ettersom en devisingprosess innebærer en demokratisk arbeidsform som starter med en åpen prosess i utvikling, hvor friheten av valg og muligheter er stor, er det interessant å spørre seg hvor demokratisk prosessen bør være. Hvor frie tøyler skal deltagerne ha og hvor mye skal en eventuell leder styre over prosjektet?

Doktorgradsavhandlingen til Hilde Rustad, *Dans etter egen pipe?* (2013), diskuterer forskjellen mellom *positiv* og *negativ* frihet, med utgangspunkt i begrepene til filosof og idehistoriker Isaiah Berlin (1909-1997) som mener at den *positive* betydningen av ordet springer ut fra individets ønske om å være sin egen herre. I boken *Frihetens grenser* (1961) definerer Berlin positiv frihet på denne måten: «Jeg ønsker at (..) mine avgjørelser skal avhenge av meg selv, og ikke ytre krefter av noen art. Jeg ønsker (..) å bli drevet av grunner, av bevisste hensikter som er mine egne, ikke av årsaker som likesom virker på meg utenfra» (Berlin, 1961, s.25). I avhandlingen til Hilde Rustad peker hun på Gray Peters (2009) som tar utgangspunkt i disse begrepene når han diskuterer *positiv* og *negativ* frihet i improvisasjon. Dette er relevante å reflektere over i drøftingskapitlet når jeg snakker om de ulike øvelsene og hvordan arbeidet oppleves av ungdommene.

Positiv frihet er et frihetsbegrep som, i motsetning til negativ frihet, innebærer et fravær av regler, hvor handlinger ikke styres av noe annet eller av noen andre enn utøveren selv. Her er utøveren sin egen herre og kan gjøre akkurat som hun selv vil, og Peters beskriver positiv frihet som friheten til. Negativ frihet, skriver Peters, kan forklares som en frihet hvor det finnes grenser, regler, rammer eller strukturer. Det er noe eller noen utenfor individet selv som setter disse grensene (Rustad, 2013, s.98).

Peters beskrivelser av positiv og negativ frihet i improvisasjon, har vært relevant for mitt arbeid når jeg analyserer det praktiske arbeidet. Øvelsene jeg har tatt i bruk har ulik grad av *frihet* noe som jeg vil komme inn på i drøftingsdelen. Forestillingen var basert på ungdommene, men jeg må likevel stille spørsmål om de *egentlig* var i den demokratiske prosessen, og hva som opplevdes som *frihet* for ungdommene i arbeidet.



### 3.3 Devising

Deirdre Heddon og Jane Milling skriver i introduksjonen av boken *Devising performance a critical history* (2016) at devising kan forstås som en rekke strategier i teater- og kulturfeltet, og at det er ulike måter å gjennomføre devising på. Det å jobbe såkalt devised brukes ofte i teaterproduksjon som en demokratisk arbeidsmåte for de involverte. Heddon og Milling (2016) skriver at det innebærer en frihet av muligheter for de involverte hvor arbeidsstrategiene kan bevare intuisjonen, spontaniteten og er en ansamling av ideer (Heddon & Milling, 2016, s.4). Boken beskriver flere måter å jobbe devised på, men peker på flere fellestrekk blant annet at devised theater er et kollektivt samarbeid der alle de involverte er med på å bestemme hvilken retning forestillingsarbeidet tar. Utgangspunktet for slike prosesser er ofte at en gruppe mennesker med samme interesser, eller med et ønske om å kaste lys på et utvalgt tema, går sammen for å skape noe. Et ferdigskrevet manus er dermed ikke utgangspunktet i en slik prosess. Heddon & Milling beskriver devising som «a mode of work in which *no* script- neither written play-text nor performance score- exists prior to the works creation» (Heddon & Milling, 2016, s.3).

Førsteamanuensis i Drama og teater ved NTNU, Cecilie Haagensen, har skrevet om devised theatre i doktorgradsavhandlingen *Lived experience and devised theatre practice* (2014). I den forbindelse har hun oversatt den mangfoldige teaterpraksisen «devised» til norsk med begrepet *egenskapt teater*. I boken *Teaterproduksjon: Ti produksjonsestetiske innganger* (2018) definerer hun «egenskapt teater» på denne måten: «Egenskapt teater betyr at man ikke lager teater ut fra et ferdig manus, men heller baserer produksjonen på deltagerens ideer, interesser og livsverden (Haagensen, 2018, s. 181). Haagensen legger til at begrepet ikke referer til noen enhetlig estetisk form eller sjanger, men at «egenskapt teater» kan ta i bruk en rekke ulike estetiske og dramaturgiske uttrykk. Begrepet er altså ikke én enkelt metode. Produksjonsmetodene skapes på nytt fra forestilling til forestilling og termen blir derfor et paraplybegrep ifølge Haagensen. I doktorgradsavhandlingen (2014) undersøker hun hvorfor noen utformingsprosesser har en tilsynelatende varig innvirkning på våre identiteter, mens andre ikke har det og undersøker hvorfor det er erfaringsmessige forskjeller mellom prosessene. I artikkelen *Devising- exploring and expressing life- based experiences* (2016) presenterer hun hovedfunnet fra oppgaven. Resultatet viser at en av grunnene ligger helt i startfasen av prøveprosessen hvor ulike utgangspunkt igangsetter ganske så forskjellige prosesser. Et utgangspunkt kan, slik Haagensen beskriver det, være «lånt» materiale, som f.eks.

tekstfragmenter eller pågående hendelser i verden som omhandler politiske valg, krig og kjendisnytt. Derfor kaller hun det «lånt» materiale fordi det ikke direkte er opplevd hos de som skaper. Det andre utgangspunktet for en devisingprosess er personlige historier fra egen livsverden (Haagensen, 2016, s. 112). Haagensen skriver at disse to utgangspunktene påvirker resten av prosessen. Etter å ha gjort tre forskjellige casestudier på Norwegian Theatre Academy i Fredrikstad og på Victoria College of the Arts i Melbourne viser funnene hennes blant annet at de ulike utgangspunktene å jobbe på resulterte i forskjellige utfordringer hos lærerne/tilretteleggeren etter som de jobbet med primært eller sekundært materiale. Når elevene valgte å jobbe ut fra livsbasert ('life-based') materiale viste det seg at elevene ble mer sårbare for kommentarer fordi kritikken på forestillingsarbeidet ble oppfattet som kritikk av deres livshistorier, mens de som valgte å jobbe ut fra det Haagensen kaller for 'self-made' hadde studentene en annen distanse til forestillingsmaterialet (Haagensen 2016, s.112-117). Det har vært nyttig å studere Haagensens funn under refleksjonsprosessen rundt mitt eget prosjekt. I kapitlet om *formidlingsaspektet* diskuterer jeg blant annet hva elevene følte da de fortalte egne, personlige historier. Jeg har også funnet det relevant å diskutere hva som kan være grunnen til at elevene opplevde det på en annen måte enn det Haagensens forskningsresultater viser. I oppgaven vil jeg benytte meg av den engelske betegnelsen *devised theatre*, dette på grunn av at de norske oversettelsene ikke er (i like stor grad) innarbeidet og anvendt som den engelske definisjonen.

### 3.3.1 Faseinndeling

Cecilie Haagensen (2018) utviklet fire faser i egenskap teater. I denne undersøkelsen har hun hentet det empiriske materialet fra undervisning i produksjonsemnet «Prosjektteater for ungdom» på bachelornivå ved NTNU (Haagensen, 2018, s. 180). Her har hun prøvd ut ulike «inndelinger og erfaringer fra studentarbeidet med teaterproduksjoner» (Haagensen, 2018, s. 185). I korte trekk ser denne inndelingen ser slik:

- Fase 1: Første fase kaller Haagensen for *Startpunkt og ideutvikling* hvor gruppen møtes, og utveksler erfaringer og kreative ideer.
- Fase 2: Andre fase kaller hun for *Materialutvikling*. I denne fasen forstørres og forminskes ideene som utpekte seg i fase en.
- Fase 3: I fase tre skjer *Utforming og strukturering* av materialet.

Fase 4: Fase fire er innspurten av prosjektet hvor innøving, forestilling og refleksjon skjer.

Denne faseinndelingen beskriver Haagensen som viktig for å skape fremdrift, effektivitet og oversikt i prosessen, samt hvordan dette forankrer dynamikken i gruppeprosessen og hvordan funksjonsinndeling kan være et verktøy for å strukturere denne prosessen (Haagensen, 2018, s. 180). Det å se på Haagensens faseinndeling har vært viktig for meg når jeg diskuterer underspørsmålene i drøftingskapitlet. Mitt prosjekt kan ikke puttes direkte inn i et slikt skjema, men inndelingen har hjulpet meg til å kontekstualisere ved å skape distanse til eget prosjekt og på den måten har jeg fått ny innsikt som har gjort det lettere å reflektere over styrker og svakheter ved prosjektet. Ved å anvende prosjektet opp mot Haagensens modell og tidligere forskning har funnene blitt tydeligere i refleksjonen rundt *tidsaspektet* og *autonomiaspektet*. Sagt på en annen måte tilbyr Haagensen et perspektiv eller en posisjon hvorfra jeg kan iakttas eget arbeid.

### 3.3.2 Devising & fysisk teater

Mot slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet ble det en fremvekst i kompanier som gikk under termen `fysisk teater` i England og Australia (Heddon & Milling, 2016, s.157-158). Fysisk teater omfatter et enormt hybridverk. Tidlig på 1980-tallet så man primært to forskjellige innflytelser: «groups who were interested in extending the expressive possibilities of dance; and groups who used clowning or popular theatre» (Heddon & Milling, 2016, s.176). Etterhvert har det bevegelsesbaserte teaterarbeidet utviklet seg og tatt mange forskjellige retninger, hvor arbeidsmåtene og fremgangsmåtene er svært ulike. Likevel legger alt fysisk teater vekt på kroppens bevegelser, individuell spontanitet og kreativ frihet i fokus, fremfor ordet som det bærende element i det sceniske arbeidet. På samme måte er sansene i denne arbeidsformen det viktige, og nødvendigvis ikke bare intellektet. Det var også en av beveggrunnene som utløste denne enorme veksten med å jobbe devised (Murray & Keefe, 2016, s.24). Dette skriver seg også inn i en større teaterhistorisk periode som oppsummeres av Hans Thies Lehmann som *Det postdramatiske teater* (Lehmann, 2006). I et teatersyn eller en visuell virkelighet der alle elementer er likestilte får naturligvis også det fysiske teateruttrykket en større plass. Der det engelskspråklige teateret også har en tung litterær tradisjon, kan man også hevde at behovet for at fysisk teater er «noe annet» enn det etablerte teateret. Professor Jørn Langsted beskriver noe lignende i en artikkel mot at ordet *teater* erstattes med *scenekunst* – der han hevder at ordet

scenekunst undergraver at teater i seg selv og naturlig er et mangfold av uttrykksformer. (Langsted 2013). Jeg velger ikke gå dypere inn i denne diskursen, men det er grunn til å se det fysiske teaterets unge, men selvstendige historie i en slik kontekst. Altså at det oppstår som en reaksjon mot det litterære teateret.

I boken *Physical Theatres A Critical Introduction* (2016) skriver Simon Murray og John Keefe om at enhver bevegelsesbasert teatermetode har blitt utviklet gjennom flere forskjellige modeller som bygger på samarbeidspraksis. Hovedskillet mellom bevegelsesbasert teater og tekst-basert teater har med hvordan forestillingen er utviklet på med tanke på skuespillerens medvirkning i prosessen, samt hvordan forestillingsarbeidet blir ledet. I tillegg er utgangspunktet for arbeidet forankret i utøverens kropp, som sammen med dramaturgiske grep og komposisjoner danner en forestilling (Murray & Keefe, 2016, s.23). Et annet aspekt hos Murray og Keefe er den generelle oppfatningen av hvordan fysisk teater formidles. De skriver blant annet om skuespillerens rolle i fysisk teaterarbeid. I teaterarbeid er det mange måter å fremstille en rolle på for et publikum, men tradisjonelt har det vanligste vært å representere en så realistisk fremstilling av karakteren som mulig. Murray og Keefe hevder at mange som jobber med fysisk teater distanserer seg fra denne modellen og heller «(..) strive for an experience of the *real* through task, action and refusal of illusion» (Murray & Keefe, 2016, s.27). Man prøver altså ikke å etterstrebe illusjonen mellom sal og scene for å få et mest mulig realistisk uttrykk, men som Martha Graham har uttrykt: «the body never lies» (Murray & Keefe, 2016, s.27). Dersom man ser på Lecoq's arbeid med nøytrale masker så prøver han å få studentene til å «only *know* the world through gesture, movement and touch» (Murray & Keefe, 2016, s.27). Hans analyse av verden er at handling (gesture) går foran kunnskap, tanker og språk. For å analysere mitt eget prosjekt, og se på hvordan formen kommuniserer, har jeg valgt å anvende ønskekvist-modellen (Langsted, Hannah & Larsen, 2003) i den refleksjonen.

### 3.3.3 Ønskekvisten

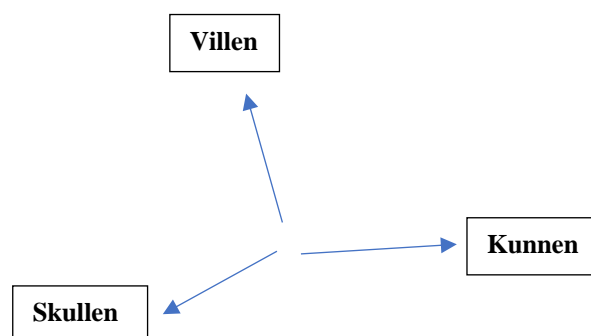
I drøftingsdelen som omhandler formidlingsaspektet av oppgaven har jeg valgt å analysere mitt eget prosjekt med utgangspunkt i «Ønskekvist- modellen» utviklet av Jørn Langsted, Karen Hannah og Charlotte Rørdam Larsen (2003). Modellen er utviklet ved Aarhus Universitet på bestilling fra Aarhus kommune og ble laget for å føre diskusjoner om kunstnerisk kvalitet på tvers av ulike samfunnssystemer som politikk, kunsten og de som evaluerer (Langsted et al., 2003). Modellen har også blitt brukt som utgangspunkt for egnevaluering av en rekke

performative kunstinstitusjoner i Norge i regi av kulturdepartementet (Feks. Bø et al. 2013., Brantzeg et al, 2016). I denne oppgaven har jeg forholdt meg til teoriens tre kjernebegreper som utgjør *villen*, *kunnen* og *skullen* og har primært hentet referanser fra veiledningsboken (2008) som også er en revisjon av modellen, utgitt i 2008. Målet med modellen er å lage «(...) en veiledning i, hvordan man kan evaluere kunstnerisk kvalitet i performativ kunst» (Langsted et al., 2008, s.7). Det er ikke selve evalueringen av den kunstneriske kvaliteten i forestillingen *Ta meg bort herfra* som er relevant for denne masteroppgaven, men modellen presenterer tre begreper som jeg mener har relevant overføringsverdi til mitt prosjekt. De tre begrepene er forestillingens:

<p><b>Villen</b> Engasjement Kommunikasjon Ambitioner Orginalitet Drøm</p>	<p><b>Kunnen</b> Evner og ferdigheter Håndværkmæssig formåen Professionalisme Personligt preg Magi</p>	<p><b>Skullen</b> Nødvendighed Samspil med tiden Dialog med publikum Mod/ satsning Øjenåbnende effekt</p>
--	--	---

(Ønskekvist-modellens tre vektorer sidestilt. [Langsted et al., 2008, s.15])

Forfatterne forstår kunstnerisk kvalitet som en kombinasjon av *villen*, *kunnen* og *skullen* og skriver at god kunst er «båret af engagement, ikke af likegyldighed, baseret på udfoldet kunsterisk talent og særlige kunstneriske evner, ikke overladt til tilfældigheder, berørende sin samtids mennesker og problemstillinger, ikke uvedkommende eller bagudetter» (Langsted et al., 2008, s.15). Den gode kunsten inneholder disse tre kjerneverdiene og de presenteres som en vindmølle i sin ideelle form.



(Ønskekvistmodellen [Langsted et al., 2008, s.13])

Med utgangspunkt i modellen over illustrerer Langsted, Hannah og Larsen (2006) en hypotetisk institusjonsteaterforestilling på følgende måte: Forestillingen har dyktige, profesjonelle skuespillere involvert, som skårer høyt på kunnen, men som spiller en irrelevant forestilling som ikke har noe å si om dagens samfunn. Skuespillerne har også stor motstand mot å spille og synes ikke det de holder på med er viktig. Modellen blir da kun stående med en lang pil og to korte. På samme måte illustrerer forfatterne en amatørteaterforestilling med dette tenkte eksemplet: Skuespillerne mangler kanskje evner og ferdigheter, men har en enorm spilleglede. Likevel er det de presenterer ikke så relevant for mange andre enn dem selv (Langsted et al., 2008, s.19-26).

Forfatterne mener at det i offentligheten finnes et «samtalerom» der det pågår diskursive kamper om hva som er god kunst gjennom et konsensus- og et konfliktnivå. I konsensusnivået er det man er enige om hva som er «kunst», mens i konfliktnivået utkjempes det kamper for hva som er «kunst» når man etterhvert ikke lenger trenger å «kjempe» en kamp har den beveget seg til konsensusnivået (Langsted et al., 2003, s.145).

Jeg mener det er relevant å analysere forestillingen min gjennom begrepene villen, kunnen og skullen når jeg skriver om formidlingsaspektet av *Ta meg bort herfra*. Jeg opplever at teorien gjør det mulig å iaktta ulike kunstneriske kvaliteter ved forestillinger, der man løfter frem begreper som «medskapning» og «eierskap» som viktige deler av kvalitetsbegrepet.

### 3.4 Building Blocks

Building Blocks er en strategi for devisingarbeid som brukes i kompaniet Frantic Assembly for å utvikle og bygge scenisk material. Scott Graham og Steven Hoggett grunnla kompaniet i 1994 etter å ha møttes gjennom engelske litteraturstudier ved Swansea University. I studentteateret satte de opp *Educating Rita* som de beskriver som en tradisjonell teaterproduksjon og de trodde at dette var oppskriften på hvordan man laget teater. Det var ikke før de individuelt ble med i en studentproduksjon, i regi av Volcano Theatre Company, de fikk øynene opp for en helt annen måte å formidle teater på og betegner det som et «life-changing moment» (Graham & Hoggett, 2014, s.4). De hadde ingen fornemmelse om at teater kunne skapes på en slik måte og skriver at «It was also clear that this was what we both wanted to do with our lives» (Graham & Hoggett, 2014, s.4). De beskriver måten Volcano jobbet på som alternativt og sexy, intelligent og voldsomt. Forestillingen ble vist på *Edinburgh Fringe Festival* og det var i forbindelse med

påmeldingen til festivalen navnet Frantic ble til. Året etter satte studentteatret opp *As Is* av William M. Hoffman som de reiste til Edinburgh med og spilte for fulle hus. Det var da de bestemte seg for å gjøre hobbyen sin til et levebrød i 1994 og grunnla Frantic Assembly (Graham & Hoggett, 2014 s.5).

I *The Frantic Assembly book of Devising Theatre* (2014) beskriver de konkrete øvelser som går igjen i deres arbeid og som sier noe om hvordan kompaniet jobber med devising. Likevel er ikke denne boken en oppskrift på hvordan, men skriver at boken gir indikasjoner på hvordan de jobber, samtidig som dette ikke er den eneste måten å gjøre det på. I følge forfatterne handler det hele tiden om å finne nye måter å gjøre ting på. Frantic definerer fellesnevneren for ulike devising prosess er med fravær av forfattere og et ferdigskrevet manus. Likevel er ikke dette tilfelle for måten kompaniet jobber. De skriver «The biggest difference from the more traditional model is that initial idea comes from Frantic Assembly and than we match that with a writer» (Graham & Hoggett, 2014, s.13). Et eksempel på hvordan dette kan foregå på er ved at en skribent sitter i rommet mens kompaniet gjør en workshop. På den måten er det kompaniet som har ideen, så skriver dramatikerer tekst med utgangspunkt i det han observerer og det som utspiller seg i rommet. Hovedkriteriet når kompaniet engasjerer en dramatiker er at dramatikerer gir dem «space». Med dette mener de at dramatikerer må gi dem et rom som tilbyr det usagte, som for eksempel raseri, tristhet eller ubesvart kjærlighet (Graham & Hoggett, 2014, s.177). Gjennom denne prosessen får kompaniet mye å velge i når de skal lage fysiske koreografier. Det samme gjelder når de skal montere de to fragmentene sammen, tekst og det fysiske uttrykket. Da er underteksten helt avgjørende (Graham & Hoggett, 2014, s.177). «It is very important to aim to express what is not said verbally» (Graham & Hoggett, 2014, s.177). Med det mener de at dersom man forsterker det som har blitt sagt verbalt, er det det samme som å si det to ganger. Ved å artikulere underteksten mener Graham og Hoggett at det er det samme som å tenke for publikum og at dette er det samme som å undervurdere dem, noe som kan oppfattes irriterende og nedlatende (Graham & Hoggett, 2014, s.177).

For meg har denne boken vært viktig, og helt essensiell, for å tilegne meg kunnskap og lære mer om hvordan Building Blocks kan være en strategi for devising. Like viktig har det vært å fokusere på hvordan denne kunnskapen kan anvendes i mitt prosjekt og på min måte, noe som ikke bare har vært lett i og med at øvelsene er så konkrete og detaljerte. Når Frantic Assembly jobber på gulvet er alt de skaper brutt ned til det de kaller for «tasks». Dette er enkle oppgaver som settes sammen bit for bit. «Like building blocks they are simple and robust. They are not

the house. They come together to make the house» (Graham & Hoggett, 2014, s.15). Det er derfor de kaller denne måten å jobbe på for Building Blocks. Man bygger altså det sceniske materialet «kloss for kloss». Disse «klossene» er små oppgaver deltagerne får av instruktøren. Når alle oppgavene er satt sammen danner dette utgangspunkt for det sceniske materialet. Henvisningen i oppgaven til en Building Blocks i arbeidet på gulvet, der vi jobbet med ulike «tasks» i en scene, vil jeg bruke ordet *oppgave*. Når jeg refererer til de sammensatte oppgavene har jeg brukt ordet *øvelse*. Graham og Hoggett skriver at fordelene med å jobbe på denne måten er at deltagerne/skuespillerne du jobber med har mulighet til å gi mye av seg selv og sin kreativitet inn i oppgavene, uten at de må bære på det store ansvaret om å lage hele forestillingen (Graham & Hoggett, 2014, s.15). Building Blocks er en bevegelsesbasert teatermetode, likevel er ikke Frantic Assembly opptatt av å argumentere for at de driver med fysisk teater som en term. Selv har de ikke utdannelse innen teater og har ikke fagtermene under huden (Graham & Hoggett, 2014, s.23). De skriver blant annet at «(..) we have openly reserved the right to make the kind of theatre we like. That was our reason for starting off and that must not change» (Graham & Hoggett, 2014, s. 24). Det kreative arbeidet deres er altså ikke basert på hva andre gjør eller hva som er det «riktige» å gjøre innenfor de forskjellige definisjonene, de følger sine impulser og gjør det de liker å gjøre og brenner for.

Helt fra begynnelsen har Frantic laget forestillinger med et globalt repertoar. De har utviklet noe de kaller for «the residency model» hvor målet er, og alltid har vært, å lage en forestilling fra bunn og vise forestillingen med full teknisk teknikk (lys, lyd, rom) for et publikum. Disse forestillingene er ofte laget på 4 dager. Denne modellen har blitt veldig sentral i *Ignition* programmet til Frantic Assembly. Ignition group er i utgangspunktet designet for å oppdage mannlige talenter. Dette gjorde de ved å oppsøke sportsklubber, kunstklubber, dansegrupper o.l. «basically, the places where we might have found ourselves if we had not been lucky enough to get switched on to theatre» (Graham & Hoggett, 2014, s.182). Kompaniet holdt workshoper på de forskjellige arenaene og de som var interesserte fikk være med på en 4 dagers intensiv produksjon, som avsluttet med en forestilling for et publikum. Ignition group programmet har etterhvert blitt svært populært i London hvor mange møter opp på audition for å prøvespille.

I den innledende fasen av produksjonene til Frantic Assembly legger de stor vekt på ensemblearbeid, hvor lederne har et tema som utgangspunkt i tankene. Dette gjør de for å åpne for deltagerens assosiasjoner og det personlige materialet. Måten de pleier å gjøre dette på er at



de har et individuelt spørreskjema som deltagerne svarer på (Graham & Hoggett, 2014, s.184-185). Disse spørsmålene består av tre kategorier: Det som er relevant for tema, enkle spørsmål om hverdagslige ting og absurde spørsmål. Ved å gjøre dette bidrar deltagerne med egne historier, tanker og meninger som er knyttet til erfaringer og som bidrar til forståelse av tema. Svarene blir samlet inn og bearbeidet hos en dramatiker eller lederne av prosjektet. Denne måten å innhente personlig materialet var med på å danne grunnlaget for prosjektet mitt. I tillegg har arbeidet tydelig vært inspirert av Frantic Assemblys Ingestion group hvor de lager en forestilling på 4 dager gjennom Building Blocks som devisingstrategi.

### 3.5 Viewpoints

Viewpoints er en metodikk som i utgangspunktet er utviklet av danseren Mary Overlie som var inspirert av postmoderne dans. Overlie fordypet seg i danseimprovisasjon og lagde et eget system for å strukturere improvisasjonene i *tid og rom*. Resultatet av dette ble seks Viewpoints, eller det norske ordet *fokuspunkt*; «Space, Shape, Time, Emotion, Movement and Story» (Bogart & Landau, 2005, s. 5). Overlie begynte etterhvert å bruke disse prinsippene når hun underviste, og i ettertid har arbeidet hennes både inspirert og påvirket generasjoner i teaterkunsten. Anne Bogart og Tina Landau er to av studentene til Overlie som ble introdusert for «Six Viewpoints». De møttes i 1987 når de jobbet på The American Repertory Theatre in Cambridge, MA. De neste ti årene samarbeidet de og ekspanderte Overlies seks Viewpoints med ni fysiske Viewpoints; «Spatial Relationship, Kinesthetic Response, Shape, Gesture, Repetition, Architecture, Tempo, Duration and Topography» (Bogart & Landau, 2005, s.5). Helt fra starten var det klart for dem at Overlies tilnærming for å generere bevegelser for scenen var anvendelig for å skape visuelle og dynamiske øyeblikk på en teaterscene med skuespillere (Bogart & Landau, 2005, s. 4-5).

I *The Viewpoints book* beskriver Bogart og Landau at de er usikre på om Viewpoints er en metode. De skriver at Viewpoints kan ses på som en filosofi som er oversatt til teknikker for å trene skuespillere, utvikle ensemble og for igjen utvikle sceniske handlinger (Bogart & Landau, 2005, s. 7). «Viewpoints is a set of names given to certain principles of movement through time and space; these names constitute a language for talking about what happens on stage» (Bogart & Landau, 2005, s. 8). Metodikken beskriver ni Viewpoints som jeg har skjematisk fremstilt under.

<b>Viewpoints of time</b>	<b>Hva</b>
Tempo	Handler om tempoet i en bevegelse. Hvor fort eller sakte en handling skjer.
Varighet	Handler om hvor lang tid man bruker på en handling og hvor lenge (kan) en bevegelsessekvens varer.
Kinestetisk respons	En spontan reaksjon på bevegelser, eller lyd, som oppstår rundt deg og hvordan/når du reagerer på disse ytre bevegelsene- den impulsive bevegelsen som oppstår fra stimulering av sansene.
Repetisjon	Repetisjon av noe som skjer på scenen. Repetisjon handler om å gjenta eget eller andres materiale.

<b>Viewpoints of space</b>	<b>Hva</b>
Form	Konturen kroppen lager i rommet. Dette kan være linjer eller kurver, eller en kombinasjon av disse.
Gester	En gest er noe som enten uttrykker en indre tilstand (expressive gesture) eller noe man kan observere i hverdagslivet (behavioral gesture). En gest har en begynnelse, midtdel og slutt som utformes av deler av kroppen (hendene, armene, munnen, øynene, magen osv., eller en kombinasjon av disse).
Arkitektur	Det fysiske miljøet du jobber i, og hvordan bevissthet påvirker bevegelsene. Vi kan danse med rommet, snakke med rommet osv.
Romlig relasjon	Avstand mellom elementer på scenen. Eks. avstand mellom kroppene, en kropp mot en gruppe med kropp. Eller kroppen mot arkitekturen.
Topografi	Landskapet, gulvmønsteret, designet vi skaper i bevegelsen gjennom rommet.

(Skjematisk presentasjon av de ni Viewpointsene Bogart & Landau, 2005, s. 7-12)

Disse fokuspunktene blir både brukt som arbeidsverktøy i en teaterprosess, men også for å skape variasjon og dynamikk i scenebildet. Når man utforsker de forskjellige fokuspunktene tar man i bruk ett eller få virkemidler om gangen. Etterhvert som man får arbeidet under huden blir det lettere kombinere dem (Bogart & Landau, 2005).

I den praktiske delen av masteren var arbeidet med Viewpoints essensielt for å skape et felles språk innenfor denne spesifikke bevegelsesbaserte metodikken, samt skape et felles referansepunkt som ble hyppig brukt gjennom hele prosessen. Målet ved å trene og improvisere gjennom fokuspunktene var å gjøre skuespillerne mer levende og engasjerte på scenen. Det er arbeidsformen i ensemblet som leder skuespillerne mot følelsene, følelsen kommer ikke fra en rolle i en tekst (Bogart & Landau 2005, s. 80). Ved å gjennomføre en endags workshop med elevene var jeg nysgjerrig på om arbeidet var med på å effektivisere prosessen. Om formen kunne skape et levende engasjement hos ungdommene, gjennom det felles fysiske språket, som kunne få ringvirkninger videre i prosessen. Og i hvilken grad arbeidet kunne brukes som scenisk

formidling i forestilling, i form av dynamikk og variasjon i scenebilde. De ni fokuspunktene er forholdsvis enkle å instruere, men det er opp til hver enkelt deltager om de klarer å anvende metoden. Vigdis Aune (2013) bruker *fokuspunkt* som det norske ordet når hun omtaler de ni Viewpoints øvelsene. Jeg har ikke funnet en annen oversettelse og vil derfor benytte meg av denne oversettelsen når jeg i empiridelen går inn på de ulike fokuspunktene.

### 3.6 Muntlig fortelling

Når man forteller en muntlig fortelling er det ordet som er det bærende. Det er ordene som driver historien frem, hvor indre bilder skapes gjennom fargerike beskrivelser av landskapet og følelser. Det er et møte med en historie der dialogen oppstår mellom fortelleren og publikum, gjennom ordet, samt formidlerens evne til å kommunisere.

Heidi Dahlsveen hevder i boka *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst* (2008) at muntlig fortellerkunst er kompleks fordi det ikke tar i bruk ytre virkemidler. Hun forteller at formen «(..) krever mye fokus og konsentrasjon av den som lytter» og «(..) må selv ta i bruk sin egen evne til å skape og fantasere» (Dahlsveen, 2008, s.18). Hun skriver at formen er minimalistisk og siterer Thonsgaard (1998): «Der er ingen dekorationer, ingen lys- lydeffekter, kun en forhøyning, hvor fortelleren står eller sitter lige over for tilhørerne. .../. En ny kunstform, som på en gang oppleves som meget gammeldags og meget moderne» (Dahlsveen, 2008, s.18). I den praktiske delen av masterarbeidet var en av workshopene basert på muntlig fortelling der jeg jobbet med ungdommenes historier. I drøftingen av formidlingsaspektet, fra ungdommenes perspektiv, er det relevant å trekke inn det perspektivet fra Dahlsveen som også viser kompleksiteten i muntlig fortellerkunst, der man ikke tar i bruk ytre virkemidler og det i utgangspunktet er den «rene» fortelleren som formidler budskapet. Dette kommer særlig til syne der Dahlsveen skriver om «Fortellerens verktøykasse», der hun inspirert av Ben Haggartys «A storytellers toolbox» skriver hvilke kriterier hun vurderer ved studenters fortellersituasjoner. Hun ser på selve fortellingen, herunder tema, forståelse og lengde, komposisjonen, språket, poesi, karakteriseringer, formidlingsdramaturgi, kropp og stemmebruk, kommunikasjon m.m. (Dahlsveen, 2008, s.135-138). I en slik forståelse vil en muntlig fortellersituasjon som kanskje ved første øyekast kan fremstå som enkel, ha en lang prosess bak seg med en rekke valg og fravalg. Ved å ta i bruk muntlig fortelling i et bevegelsesbasert teaterprosjekt, der ordet ikke er det primære omdreiningspunktet, dukket det opp interessante observasjoner gjennom elevenes arbeid med de forskjellige metodikkene. Grunnen til at muntlig fortelling var en del av dette masterprosjektet er todelt. Den ene grunnen var fordi jeg ønsket å jobbe både med en fysisk og verbal inngang til det personlige materialet.

Jeg visste på forhånd at selve undersøkelsen min skulle baseres på de to fysiske teatermetodikkene, men ville forsøke å jobbe med ungdommene gjennom en mer tradisjonell muntlig fortellerform som et ledd i å komme mer inn i fortellingene og bruke dette som en ressurs videre i det fysiske arbeidet. Det var også interessant å se hvordan elevene opplevde å jobbe med de ulike inngangene til materialet. Dette reflekterer jeg over i drøftingskapitlet. Den andre grunnen til at jeg gjennomførte denne workshopen var at lærerplanen i drama og samfunnsfaget fra 2006 har hatt fortellerkunst som en av tre hovedområder (Utdanningsdirektoratet 2006). Før praksisen min hadde jeg ikke bestemt meg for forskningsspørsmålet og jeg gikk derfor inn i denne workshopen med et åpent sinn og en glødene nysgjerrighet på hva som ville oppstå og vise seg.

## 4.0 Empiri

I dette kapittelet har jeg redegjort for det praktiske arbeidet mitt med elevene.

For å kunne gjennomføre det praktiske masterprosjektet i videregående skole var jeg bundet av en rekke rammer og faktorer, herunder tid og elevgruppe. Tilgjengelig tid fra skolen opplevdes som den mest førende faktoren og prosjektet hadde relativt ukjente inngangsmetoder til teaterfaget for elevene. Ved siden av at jeg skulle gi elevene ny kompetanse, innsikt og forhåpentligvis *aha-opplevelser* skulle jeg også være masterstudent. Dette opplevdes ambisiøst og for å bøte på dette var planleggingsfasen, altså før jeg møtte elevene, helt essensiell. Det ble viktig å avtale et tidlig møte i god tid før oppstart av prosjektet for å sikre en mer effektiv oppstartsfase. De seks dagene ble disponert på følgende måte: 3 dager workshop og 3 dager devising med visning som resultat.

24.10.19	Første møte.	Hilste på elevene og informerte om det kommende prosjektet. Observasjon av deres praktisk/teoretiske prosjekt om dramapedagoger i faget Drama- og samfunn.
19.11.19	DAG 1 <i>Workshopdag.</i>	Workshop i Building Blocks. Arbeid med tekstinlevering gjennom spørreskjema.
21.11.19	DAG 2 <i>Workshopdag.</i>	Workshop i Viewpoints.
26.11.19	DAG 3 <i>Workshopdag.</i>	Workshop i muntlig fortelling.
28.11.19	DAG 4 <i>Devisingdag.</i>	Videreutvikling og arbeid mot forestilling.
03.12.19	DAG 5 <i>Devisingdag</i>	Videreutvikling og arbeid mot forestilling.
05.12.19	DAG 6 <i>Devisingdag</i>	Videreutvikling og arbeid mot forestilling.
10.12.19	Forestillingsdag.	

(Prosjektets gjennomføringsplan)

I dette kapitlet presenterer jeg først devisingdagene for å gi et inntrykk av forestillingens form og uttrykk, for så å gå inn på de ulike workshopdagene.

### 4.1 Devisingprosess

Workshopdagene besto av trening og øving i de forskjellige metodene for å opparbeide felles referanser gjennom metodenes kroppsspråk, øvelser, teknikker og faglige begreper. Dette var et viktig og avgjørende aspekt for meg. Samtidig med dette drev jeg som forsker og planla et parallellforløp der jeg kunne innhente materiale som skulle danne utgangspunkt for manus,

samt gjennom å arbeide med øvelsene/oppgavene utforske potensielle scener vi kunne bruke i devisingarbeidet. Dette ble ikke kommunisert eksplisitt til elevene, fordi det var viktig at de fikk møte metodene så rene som mulig og få være i prosess, framfor å tenke på resultatet. Men for meg som forsker var det viktig å utforske og evaluere metodene med nettopp denne spesifikke målgruppen for å se hvordan de responderte på mine utprøvinger. Dette ga meg også gode forutsetninger for å planlegge hvordan vi skulle arbeide videre, både i workshopdagene og devisingdagene. Gjennom opplegget i workshopdagene fikk jeg inntrykk av ulike bevegelsesmønstre, uttrykk, tekstfragmenter og lignende, samt at jeg opplevde at jeg fikk en god oversikt over hvilke øvelser/oppgaver jeg kunne bygge videre på og hvilke historier som var i omløp. Da jeg var ferdig med workshopdagene lagde jeg en dreiebok med tekstfragmenter og ulike scener og handlinger som baserte seg på arbeidet fra de tre ulike workshopene.

For å kunne utnytte tiden godt var det viktig å sette opp et tidsestimat på hvor lang tid det ville ta å arbeide med de ulike fragmentene i dreieboken. Grovt sett hadde jeg mellom 30 og 60 minutter til å videreutvikle og skape hver scene. Dette var både en stressende og spennende faktor, spesielt fordi jeg aldri hadde prøvd ut metodene i praksis, noe som igjen gjorde at jeg manglet erfaring med hvordan det ville virke i møte med elevene og et framtidig publikum. Under har jeg valgt å gi noen underoverskrifter på enkelte scener og øvelser slik at det vil være enklere å navigere i oppgaven.

#### 4.1.1 Forestillingens tema.

I forkant av prosjektet var jeg usikker på temaet forestillingen skulle ha. Siden jeg sto overfor en intensiv periode over relativt kort tid ønsket jeg ikke å lete fram tema i felleskap med elevene. På den andre siden var det viktig for prosjektet at elevene hadde stor grad av eierskap til forestillingen, og tema vurderte jeg som helt avgjørende for dette. Jeg som fasilitator og instruktør for ungdommer i en videregående skole synes det var utfordrende å skulle definere hva målgruppen var opptatt av. Jeg satte meg inn i populærkultur, unge skribenter, ungdomspsykologi, min egen erfaring med ungdomsarbeid osv., og satte opp temaer som *identitet*, *valg*, *drømmer* og *utenforskap* i førsteomgang. Det var vanskelig å slå seg til ro med et av disse temaene. Jeg lot meg derfor inspirere av Frantic Assembly's arbeid med Ignition Group, der de avslutter første workshopdag med å stille individuelle spørsmål gjennom et spørreskjema. Spørsmålene, som stilles med bakgrunn i et allerede definert tema, danner således utgangspunktet for manus. Jeg lot meg inspirere av dette og valgte å ta utgangspunkt i

et universelt og stort tema der deltakerne samtidig kunne velge hvordan de ville angripe temaet. Temaet var *redsel/frykt* – men med relativt åpne spørsmål der ungdommene selv kunne velge hvordan de ville ta tak i temaet. Ved siden av dette ønsket jeg å stille noen åpne spørsmål løst fra temaet for å lete etter nyanser som kunne brukes i forestillingen. Jeg opplevde at det fungerte godt ved at jeg ga retningen, mens deres svar definerte selve innholdet i forestillingen. Elevene svarte skriftlig til meg på e-post eller papir og hadde dermed selv kontroll på hva de ville dele og ikke ville dele. De var også tydelig informert om hvordan jeg kom til å arbeide med bidragene deres.

I forestillingen tok vi ikke i bruk mange scenografiske virkemidler, men en seng ble fremtredende. Den var et resultat av svaret på et av spørsmålene som ble stilt den første dagen: «Hva var du redd for som barn?». En stor andel av ungdommene refererte til senga hvor de som barn fryktet både monstre og troll, og hadde andre fryktbaserte referanser. Samtidig var det noen som refererte til senga som et sted der man vokste, drømte og skulle være trygg, og at nå som ungdommer, var senga det tryggeste og beste stedet de kunne tenke seg. Dette var grunnen til at senga ble plukket ut som et viktig scenografisk element. Som et dramaturgisk og skapende virkemiddel plasserte jeg senga midt i rommet på første workshopdag. Ungdommene var ikke informert om at vi skulle bruke senga i forestillingen. Dette skapte nysgjerrighet og de oppdaget raskt at det ikke var en normal seng. Sengebunnen var fjernet, der bare noen få planker var limt på igjen. Over var det trukket sort stoff som overlappet hverandre, slik at det fantes entre- og sortimuligheter gjennom senga. For publikum var det ved første øyekast umulig å ense at det ikke var en normal seng.

#### 4.1.2 Åpningsscenen

På grunn av den korte tiden vi hadde til rådighet måtte vi komme raskt i gang. Vi jobbet oss gjennom dagene ved at elevene kontinuerlig fikk konkrete oppgaver de skulle utforske og utføre på kort tid. Et eksempel på en slik oppgave var at elevene skulle utforske sengens potensial ved å finne forskjellige måter å sitte, ligge, stå, gå gjennom og under senga osv. Etterhvert utvidet vi oppgaven med at ungdommene skulle utforske sengen i grupper. Elevene fikk se hverandre, og hvordan man møtte sengen, og det gikk raskt sport i å være kreativ og prøve å sprengte sengens muligheter og sceniske potensial. Deretter delte jeg klassen i to hvor den ene gruppen fikk 30 minutter til å lage en scene med tittelen: *Frykten for monsteret under senga*. Dette ble til en av åpningsscenene i visningen.



(Bildene er fra scenen *Frykten for monsteret under sengen*).

#### 4.1.3 Påkledningsscenen

Den andre delen av klassen fikk i oppgave å utforske hvor mange måter man kan kle på seg en jakke. Dette var en oppgave som skulle danne utgangspunkt for en helt annen scene. Denne oppgaven observerte jeg selv da jeg var deltager på en workshop med Frantic Assembly (2018). I de personlige tekstene elevene hadde levert inn til meg den første dagen var det mange som beskrev usikkerhet og at de opplevde det som vanskelig å være seg selv 100 prosent. De beskrev et ønske om å bli likt av mennesker de omgås og at dette preger hverdagen deres ekstremt mye. Jeg opplevde at *påkledningsoppgaven* kunne være med på å uttrykke noen av disse emosjonene sammen med tekst. I scenen var det ei jente som kontinuerlig ble påkledd ulike klesplagg med ulike klesstiler. Altså at hun ikke selv definerte hvordan hun så ut. Parallelt var det en stemme som spurte henne om hvor mange prosent hun var seg selv. Hun svarte alt fra 40 til 70 prosent, hvor scenen endte med at hun oppgitt og motløs ikke svarte på spørsmålet i det hele tatt, med 10 forskjellige klesplagg på overkroppen. Gjennom deler av sekvensen ble det lest tekster som elevene selv hadde skrevet.





Jeg redd for å ikke være bra nok

Jeg bruker mye energi på å tenke over hva folk syns om meg

Jeg kan ligge i senga å reflektere over samtaler jeg har hatt i løpet av dagen

Jeg er redd for å si noe som blir misforstått

Noe som kan sette meg i et dårlig lys

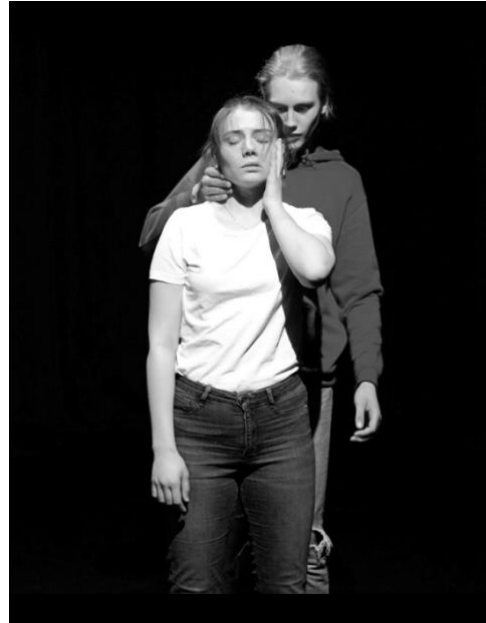
Jeg er redd for at folk ikke syns jeg er bra nok, eller pen nok

Jeg er ikke så sikker på meg selv, og jeg er ikke stolt over den jeg er

Det er slitsomt å hele tiden prøve å passe inn

Jeg blir utslitt

(Bilder og tekst fra *Påkledningsscenen*)



#### 4.1.4 Festscenen

En av de personlige historiene som kom frem den første dagen var fra ei jente som fortalte at hun hadde blitt seksuelt misbrukt på en fest. Hun refererte til en fest der hun hele kvelden prøvde å avvise en gutt som var der, som stadig prøvde seg på henne. Festen endte med at de fleste overnatta, det gjorde også jenta. Mens hun sov kjente hun noen som begynte å beføle henne. Hun stivnet helt og klarte ikke å gjøre noe. Siden historien var av en særlig sårbar karakter spurte jeg om dette var en historie hun kunne tenke seg å formidle videre til publikum. I likhet med meg så syntes hun at det var en viktig historie å fortelle og hun ønsket gjerne at den skulle være en del av forestillingen. For meg var denne scenen vanskelig å arbeide med og det var viktig å unngå realistiske innganger med beruset ungdom som danser på et dansegulv med øl i hånden. Her tok jeg utgangspunkt i en øvelse jeg selv var med på i en Frantic workshop (2019), som blir kalt *Sign and Describe* (Graham & Hoggett, 2014, s.128), og omarbeidet den til min egen. Alle elevene fikk utlevert teksten sin der de hadde beskrevet hva *frykt* var for dem. Deretter lagde de bevegelser med utgangspunkt i egne svar. Sammen utgjorde dette en eller flere bevegelser som tilsammen igjen utgjorde en liten bevegelsessekvens. Sekvensen skulle deretter gjøres så smått som mulig der de kun brukte hendene, og etterpå, så store som mulig der bevegelsene ble forstørret med hele kroppen. Elevene ble så delt inn i mindre grupper og de skulle velge ut to av de små sekvensene og en stor. De skulle også finne tre ulike steder i rommet der sekvensen skulle utføres. Dette ble så utgangspunktet for en festscene og vi

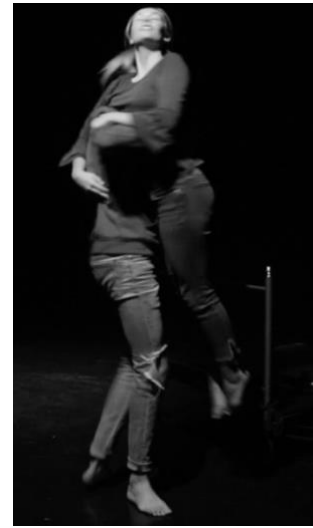
genererte mye materiale på kort tid. Scenen startet ved at en og en ankom festen til musikk. Framfor å snakke sammen kommuniserte de gjennom sine individuelle bevegelsessekvenser der de kun brukte hender. Dette gikk så over i en felles dans – der jenta ankommer festen. Fra det punktet er fokuset på jenta og vi spotter blikkene fra den interesserte gutten. I bakgrunnen gjør resten av ensemble bevegelsessene sine i grupper på tre. Publikum observerer ungdommer på en fest som driver på med sitt. Etter hvert ser man at hver bevegelse kommuniserer frykt og redsel, noe som bygger opp under situasjonene som skjer mellom de to hovedpersonene i scenen. Musikken går fra dansemusikk til at vi kun hører bassen, noe som igjen kan symbolisere hjerteslag og/eller utenforskap. Så sovner hele festen, også jenta som nå sover i senga som er satt på høykant. Vi ser hender komme ut av senga som begynner å beføle jenta. Scenen gikk så over i at jenta sang en selvskreven sang, akkompagnert av en medelev.



(Forestillingsbilder av *Festscenen*)

#### 4.1.5 Trygghetsscenen

I en forestilling der temaet var frykt fant jeg raskt ut at man trengte å se kontrasten ved å nyansere tematikken og scenebildet. Vi lagde derfor en scene som baserte seg på en av elevenes beskrivelse av hva *trygghet* var for henne. Hun beskrev følelsen hun har når hun ligger i armkroken til kjæresten i senga. Scenen bestod av en bevegelsessekvens med et kjærestepar som er i et trygt forhold. Scenen virket som en kontrast fra forrige scene og ble vist mens den egenkomponerte låten fortsatt ble sunget. Vi jobbet frem denne scenen ved å ta i bruk arbeidet vi allerede hadde jobbet med under workshopen. Siden ungdommene allerede kjente øvelsene på forhånd var det bare å hente den frem igjen. Dette var en effektiv måte å iscenesette på og *Trygghetsscenen* var nærmest ferdigstilt på 30 minutter.



(Forestillingsbilder av *Trygghetsscenen* basert på øvelsen *Round/by/through* og *Hymnes hand*)

#### 4.1.6 Fryktscenen

Et av spørsmålene jeg stilte elevene den første dagen var: Hva er du mest redd for på skolen? På dette spørsmålet svarte 8 av 12 at de var redd for den samme personen som skapte frykt, usikkerhet og dårlig selvtillit i klasserommet. Det var interessant at så mange hadde de samme følelsene rundt samme person og jeg ønsket derfor å ta tak i dette i forestillingen. Jeg ville selvsagt ikke utlevere personen, men gjenskape følelsene elevene beskrev kunne oppstå når man er rundt en autoritetsperson man er utrygg på. Dette er også en følelse mange kan relatere seg til og jeg valgte derfor å tolke og iscenesette dette gjennom en korsekvens hvor elevene stod samlet og var stemmen som direkte og ufiltrert slo tilbake mot fryktpersonen og sa hva de tenkte og følte. De ropte ut sine dypeste tanker og «satte personen på plass». I denne scenen ser publikum en gruppe som blir slengt fra den ene siden av rommet til den andre, der ulike



kroppsdeler leder bevegelsen. Her ble jeg inspirert av Building Blocks øvelsen *Villette floor* (Graham & Hoggett, 2014, s.159). Tanken med dette var å fremstille hva som skjer med en person når man gjentatte ganger blir trykket ned av sårende kommentarer eller undertrykkende atferd. Det er kommentarene fra

denne personen som får gruppen til å reagere. I visningen hører man kun elevenes motsvar, men i prosessen gestaltet jeg autoritetspersonen for å få frem nødvendig dynamikk og kraft. Det ble aldri nevnt hvem denne scenen handlet om. Det eneste jeg sa til klassen var at scenen sprang ut fra det de skrev ned den første dagen. Elevene stilte aldri noen spørsmål til dette. Teksten under er fra manus og er satt sammen av elevenes beskrivelser av hva som skjer med kroppen når de opplever frykt.

Du blir en annen versjon av deg selv  
Stillere, mer fokusert, mindre responderende  
Det eneste du tenker på er den ene oppgaven  
Støtbølger som treffer i hele kroppen  
Frysninger  
En plutselig trang til å løpe  
Beina blir i et øyeblikk slappe, ilinger nedover ryggen  
Hele kroppen strammer seg opp, man kjenner hjerte  
dunker, pulsen øker, slim i munnen, får ikke puste,  
vanskelig å trekke pusten godt.  
Klamme hender, iskalde fingertupper, svette, tom for  
ord,  
millioner tanker på en gang, føler jeg skal besvime,  
synet blir tåkete,  
klarer ikke tenke klart.



(Tekst og bilder fra *Fryktscenen*)

#### 4.1.7 Fremtidsscenen

Jeg hadde også spurt ungdommene om hvilke tanker de hadde om fremtiden. Svarene inspirerte meg til å lage en scene om prestasjonsjaget ungdommene beskrev at opplever i dag. Jeg ba derfor alle elevene om å jobbe individuelt og lage konkrete bevegelser som beskrev følgende handlinger/ objekter: Skrive i en bok, skrive på tastatur, åpne vindu, puste, klokke, redigere/slette i dokument, svette, klamme hender og at hele kroppen strammer seg opp. Etter at alle hadde vist bevegelsene sine satte jeg elevene sammen i par og selekterte bevegelser fra begge slik at parene fikk en sekvens hver på 8 takter. I scenen ser man en gruppe ungdommer, samlet midt på gulvet, med kroppen skrått vendt mot en av elevene som fremfører en tekst om prestasjonsjag. Det er musikk i bakgrunnen og gruppen på gulvet gjør sin sekvens etter gitt que. Under ser du tekst og bilde fra denne scenen.

Fremtiden.  
Fremtiden er så usikker.  
Jeg er redd for å ikke oppnå målene jeg har satt meg,  
ha for høye forventninger til livet.  
Jeg er redd for å angre.  
Velge feil  
Jeg er redd jeg skal gjøre noe galt.  
Jeg er redd for klasserommet under eksamen og store  
viktige prøver.  
Jeg er redd for å under-prestere eller gjøre det dårlig.  
Etter mine egne standarder.  
Eller dine.  
Det går utover meg, og innover meg  
Stress.  
Jeg får ikke sove.  
Jeg sover for lite.



(Tekst og bilder fra *Fremtidsscenen*)

#### 4.1.8 Avslutningsscenen

I avslutningsscenen i *Ta meg bort herfra* ble forestillingens tematikk oppsummert ved å spille musikken *Run boy run* hvor man ser en gutt som prøver å løpe fra ulike situasjoner han føler seg fanget i.



(Bilder fra *Avslutningsscenen*)

Selv om alle scenene ble laget fra bunn i løpet av de tre dagene bygget det videre på arbeidet fra workshopdagene. De felles referansene vi hadde opparbeidet oss gjennom øvelsene gjorde at jeg som pedagog kunne selektere i material fra workshopdagene og deretter videreutvikle det til scener ved å gjøre dem personlige og bygge videre på øvelsene.

## 4.2 Building Blocks workshop – Dag 1

Building Blocks er en svært krevende fysisk teatermetodikk noe som fordrer god oppvarming. Gjennom oppvarmingen setter man standarden for hva som forventes av hver enkelt, både fysisk og av disiplin i rommet, samtidig som man blir gode og varme, mens man har det gøy sammen.

### 4.2.1 Oppvarming

Vi startet dagen med en konsentrasjonsøvelse hvor vi sto i ring og sa navnet vårt med to sekunders mellomrom. Deretter fikk elevene flere instruksjoner de skulle gjennomføre. Et eksempel var å si sitt eget navn når det var deres tur uten noen pause mellom - eller overlapping, av navnet som ble sagt før. Etterhvert avanserte vi ved at jeg sendte en og en person over rommet som skulle bytte plass med den hun eller han fikk øyenkontakt med. Dette var en effektiv måte for meg å lære navnene, samtidig var det en viktig øvelse for det videre arbeidet relatert til konsentrasjon og bevissthet rundt hverandres tilstedeværelse gjennom blikkontakt. Deretter gikk vi direkte over i oppvarmingsøvelsen *Clear the space*, som Frantic Assembly pleier å starte workshopene sine med. (Graham & Hoggett, 2014, s.115). Deltagerne starter med å gå rundt i rommet og jeg gjorde dem etterhvert oppmerksomme på at alle bevegelsen alltid har litt mer energi og intensitet enn man tror. Dette var en setning jeg gjentok gjennom hele dagen og rommet fylte seg med energi som skapte en god, fysisk tilstedeværelse i gruppen. Når dette var på plass ga jeg ulike instruksjoner til deltagerne. Deriblant *clear the space* der deltagerne skulle springe så fort de kunne til en av veggene i rommet. Når jeg ropte *bytt* skulle de forflytte seg til motsatt vegg. Her var det viktig å være bevisst på de andre i rommet slik at det ikke oppstod kollisjoner. Når jeg sa *Blikk* skulle de stoppe helt opp og se på et felles punkt i rommet. Når jeg ropte *midten* skulle alle løpe til midten og stå så tett de kunne for så å legge hodet på sidemannen sin skulder. Dette var en viktig øvelse for at deltagerne skulle bli varme, finne konsentrasjonen og for å bli kjent med rommet de jobbet i. Instruksjonene kommer raskt etter hverandre noe som gjorde at deltagerne slapp å tenke over kroppskontakten med de andre i rommet. Deretter utfordret jeg dem til å gjøre øvelsen uten at jeg ga instruksene. Øvelsen ble da drevet av felles impuls, noe som ble viktig i det videre arbeidet.

For å gjøre deltagerne enda litt varmere kjørte jeg aerobic med dem, etterfulgt med imaginær slalåm kjøring. Jeg satte ut fire stoler. To stoler på to forskjellige steder i rommet, med en meters mellomrom mellom. Her skulle ett og ett par løpe ned til de første to stolene, hvor de løp mellom dem og videre til de neste stolene hvor de gjorde det samme. Deretter løp de tilbake til start og



startet forfra. Når hele gruppen hadde gjort dette og de var trygge på ruten, tok jeg bort stolene. Da måtte de gjøre det samme uten at stolene fysisk var tilstede. Øvelsen krever fysisk tilstedeværelse der deltakerne også må forholde seg til en partner i rommet, noe som ble viktig med tanke på at det i det videre arbeidet handlet mye om å jobbe i par.

#### 4.2.2 Øvelsene

Jeg har valgt å lage underoverskrifter på øvelsene slik at det skal bli enklere å navigere i teksten. Teksten er skrevet flytende.

##### 4.2.2.1 *Push Hands*.

Etter oppvarming startet vi med den mest grunnleggende øvelsen i *Building Blocks, Push Hands* (Graham & Hoggett, 2014, s.106). Øvelsen setter fokus på å kommunisere uten ord – kun gjennom den fysiske kontakten mellom partnerne. Deltagerne ble så delt i par der den ene tar hånden sin ut med håndflaten ned, mens den andre plasserte hånden sin oppå den andres hånd. Den som har hånden underst pusher forsiktig oppover, mens den som er på toppen pusher forsiktig nedover. På denne måten danner man et *trykk* mellom hendene. Dette trykket er essensielt i omtrent alle *Building Blocks* øvelsene. Den som er på toppen er lederen og har kontroll over partneren sin og kan bevege seg rundt i rommet. Det som er viktig er at begge jobber like hardt og at den som leder ikke prøver å «sette ut» den andre ved å gjøre for bråe bevegelser. Det er kommunikasjonen mellom de to partene som er i fokus. Det er trykket mellom dem som kommuniserer. Partene byttet på hvem som ledet. Etterhvert ga jeg instruksjoner om at personen som ikke ledet skulle lukke øynene. Dette var med på å fokusere kommunikasjonen gjennom håndflatene.

##### 4.2.2.2 *Løft*.

*Push Hands* ble etterfulgt av fire forskjellige løft, som jeg selv lærte på workshoppen med Frantic Assembly. Deltagerne går sammen to og to og løfter hverandre. Her refererte jeg hele tiden til *Push Hands* øvelsen hvor begge parter må jobbe like hardt for å klare løftet. Dersom kun en løfter fungerer ikke øvelsen. Man må finne *trykket* eller kontaktpunktet mellom partnerne. I tillegg handler det om teknikk. Vi avsluttet løftene med et felles løft der en ble løftet opp i luften av alle de andre.

#### 4.2.2.3 *Hymnes Hand*

Vi gikk så videre til en øvelse som består av flere oppgaver. Dette er et godt eksempel på hva en Building Blocks kan være. Vi undersøkte hvordan vi kunne skape historier gjennom enkle fysiske oppgaver. Vi arbeidet her fra det simple til det komplekse gjennom øvelsen *Hymnes Hand* (Frantic Assembly, 2015, 5:48). Jeg ba elevene om å gå sammen to og to, der den ene var A og den andre var B. De fikk beskjed om å plassere en og en hånd på partneren sin overkropp eller flytte partneren sine hender til andre steder på overkroppen. A flyttet først tre ganger, deretter flyttet B tre ganger. Dette gjorde de to ganger hver og hadde dermed en bevegelsessekvens på 12 forflyttinger. Dette ble så innøvd til koreografien satt godt i kroppen og de kunne gjøre det i flow. Vi samlet oss for å se på hverandres arbeid. Jeg ba ett og ett par om å komme frem å vise sin koreografi. Etter at et par hadde vist ga jeg en instruks de skulle bruke før de viste på nytt. Et eksempel på en slik instruks kan være å gjøre koreografien så sakte som mulig og gi fokus til hver eneste bevegelse. Etterpå spurte jeg resten av klassen hva de hadde sett og det var tydelig at det nå fortalte en historie. Samtlige svarte at de så et kjærestepar som tok på hverandre for første gang. Denne sekvensen dannet utgangspunktet for det som senere ble videreutviklet til *Trygghetsscenen*. Dette er en effektiv måte å fortelle en historie gjennom bevegelse. Når man jobber med ungdom kan det være vanskelig å lage en troverdig, intim scene mellom to personer. I dette tilfelle fortalte jeg aldri hva scenen skulle handle om. Den eneste instruksjonen jeg ga var at blikket skulle følge hver eneste bevegelse, mens de gjorde alle forflytninger så sakte som mulig.

En annen omstendighet vi prøvde ut på gulvet var at en person i paret skulle vende blikket på en annen person som gikk rundt i rommet, samtidig som personen gjorde koreografien. Her dannet det seg også tydelige assosiasjoner til en historie der man så et par som hadde fysisk kontakt, mens den ene i forholdet hadde et øye til en annen. Dette eksempelet ble brukt direkte inn i *Festscenen* med jenta som blir misbrukt av en gutt.





(Bilder fra øvelsen *Hymnes Hands*)

#### 4.2.2.4 Round/By/Through

En lignende Building Blocks øvelse er *Round/By/Through* (Graham & Hoggett, 2014, s.125). Deltagerne var også her delt inn i par (A og B) og skulle bevege seg *rundt, ved siden av* eller *gjennom* partneren. A gjorde først tre valgfrie bevegelser. Deretter gjorde B tre valgfrie bevegelser. Dette gjorde paret to ganger hver og endte opp med 12 bevegelser i sekvensen. Deretter fikk deltagerne beskjed om å se muligheter for løft i sekvensen, samt gi motstand i hver bevegelse. Det vil si at viss A går under armen til B, må B gi motstand slik at A må skvise seg gjennom. Man skviser ut luften mellom kroppene. Eller når A går under armen til B, har B muligheten for å ta et løft.



(Bilder fra øvelsen *Round/By/Through* med løft.)

Vi brukte totalt 30 minutter på denne øvelsen og resultatet ble 6 flotte bevegelsessekvenser. Disse bevegelsessekvensene var foreløpig bare bevegelser. På dette tidspunktet fortalte de ingen historie. Etter elevene hadde vist sekvensene sine fikk alle en omstendighet hver som de skulle ta med seg i sekvensen. Eksempler på slike omstendigheter var: Beskyttende, insisterende, forelsket, redd, underholdende og angrende. Gjennom omstendigheter fikk bevegelsene betydning som igjen fortalte en historie som hadde stort potensial for videre utvikling mot iscenesettelse. Dersom vi hadde hatt bedre tid kunne vi jobbet enda mer med hver sekvens og brukt de i den konteksten vi ønsket.

#### 4.3 Viewpoints workshop – Dag 2

Det var viktig å gi en introduksjon til Viewpoints og forberede elevene på at vi skulle inn i en annen bevegelsesbasert teatermetodikk. Deretter gikk vi rett på oppvarming hvor vi først hadde aerobic, etterfulgt av Viewpoints' mest grunnleggende teknikkøvelser om *soft fokus* som handler om å bli observant på alt som skjer i rommet, uten at du direkte gir fokus til det (Bogart & Landau, 2005). Soft fokus teknikkene er grunnleggende i alt Viewpoints arbeid. Elevene fikk beskjed om å gå rundt i rommet og på et gitt tidspunkt skulle alle velge seg ut en annen person i rommet som hele tiden skulle være i deres soft fokus. De skulle aldri se direkte på personen, men alltid ha han/henne i sidesynet. Etterhvert fikk de flere personer å ha i sitt fokus, noe som gjorde at de kontinuerlig måtte skjerpe tilstedeværelsen i rommet. En annen øvelse sentrert rundt soft fokus, var at elevene stod i en sirkel der alle skulle være i hverandres soft fokus. På felles impuls skulle de løpe inn til midten og ut igjen. Jeg avanserte øvelsen med at «veien» inn og ut av midten skulle inneholde fem hopp, men det var gruppen som avgjorde rekkefølgen gjennom felles impuls. Soft fokus ble et viktig begrep som ble hyppig brukt gjennom hele prosessen og dette ble et felles referansepunkt som ble brukt i samtlige Viewpointsøvelser. Det ble også viktig i arbeidet når alle var på scenen samtidig i forestillingen.

Etter oppvarming var elevene klare for å bli kjent med og utforske de forskjellige *fokuspunktene*. Da det opplevdes som overveldende å introdusere elevene for ni fokuspunkt hadde jeg på forhånd plukket ut syv som var mest relevant for dette prosjektet. Elevene gikk rundt i rommet, i et rutenett, hvor de jobbet individuelt med ett og ett punkt. Vi startet med *tempo*. Dette handler om hastigheten til bevegelsen du gjør i rommet- hvor raskt eller sakte handlingen skjer. Handlingens tempo har betydning for meningen som oppstår. Elevene utforsket ekstremene av tempo på en skala fra 1-10. Deretter introduserte jeg *varighet* som

handler om hvor lenge man kan holde en bevegelse. Gjennom dette fokuspunktet øver skuespillerne på bevissthetsen rundt når de bør tre inn i handling eller når de bør stoppe bevegelsen. *Gester* var det neste fokuspunktet vi tok i bruk. En gest er det som ligger bak bevegelsen. Vi jobbet med hvordan man uttrykker følelser og atferd i en gest, og hvordan gester kan fremstille vanlige hverdagshandlinger. Fokuspunktet *Arkitektur* handler om å være bevisst alt rundt deg og hvordan du forholder deg til det. I dette tilfellet kunne det handle om vegger, vinduer, dører, scenetepper, lyd, lys, gulv eller lignende. Det handler om hvordan rommet påvirker bevegelser og skaper mening. *Repetisjon* var det femte fokuspunktet jeg introduserte. Her kunne elevene blant annet repetere andres fart eller bevegelser. De kunne repetere noe de hadde sett før eller imitere noen andre. Kroppens potensiale har linjer eller kurver. I fokuspunktet *form* fikk elevene utforske deres fysiske potensiale i forhold til lineære og sirkulære former. Det siste fokuspunktet jeg tok i bruk var *kinestetisk respons*. Dette handler om kroppens spontane reaksjon på noe. Det kan være lyd, bevegelser eller lys som får deg til å reagere. Her var det viktig å være observant på alt rundt seg og det var ytre faktorer i rommet som fikk hver deltakerne til å reagere.

Etter å ha brukt god tid på de ulike fokuspunktene fikk elevene prøve seg på en *Open Viewpoints*, som vil si at man bruker alle fokuspunktene, etter individuelle behov, i en scenisk fremstilling (Bogart & Landau, 2005, s.71). Alle startet utenfor scenen og kom inn på scenen en etter en. I denne utforskningsfasen var det viktig at elevene hele tiden brukte *soft fokus* der de tok i bruk impulsene som dukket opp underveis.



(Bilde fra *Open Viewpoints*)

Viewpointsarbeidet var først og fremst viktig i prosjektet med tanke på hvordan øvelsene trener skuespillerne i en felles retning. Arbeidet med fokuspunktene bygger ensemblen og jeg opplevde at deltagerne fikk ny innsikt i hvordan man jobber i rommet med hverandre. På denne måten skaper man et felles språk gjennom bevegelser som oppstår gjennom tilstedeværelsen i rommet. Deltagerne må være konstant observante og ta i bruk de impulsene som inntreffer underveis. I denne prosessen var også min oppgave å se etter situasjoner eller øyeblikk som kunne skape bevegelser til scenene i det videre arbeidet.

Etter at elevene hadde gjennomført *open viewpoints* ønsket jeg å undersøke hvordan Viewpointsarbeidet kunne anvendes i formidlingen av deres personlige historie knyttet til frykt. Dette var et av svarene på spørreskjema hvor ungdommene skulle skrive ned en konkret historie der de opplevde frykt. Elevene skulle så utforske hvordan det var å fortelle denne historien hovedsakelig gjennom kroppen. De jobbet individuelt mens jeg ga dem konkrete oppgaver underveis. Eksempel på en slik oppgave var: «Lag en handling eller bevegelse som beskriver rommet eller stedet du befinner deg i/på». Videre ga jeg i oppgave at de skulle legge til en kort replikk som startet med «Jeg husker at ...». Alle fikk totalt ti ulike oppgaver der mesteparten var fysiske bevegelser. På denne måten fikk alle jobbet med sin personlige historie gjennom en bevegelsesbasert monolog. Tanken bak oppgaven var at elevene, og jeg, skulle utforske

hvordan man kunne anvende fokuspunktene i en iscenesettelse. Inspirasjonen bak oppgaven er hentet fra Bogart & Landau (2005). Resultatene ble fine visninger, men dessverre fikk vi ikke brukt noen av sekvensene i forestillingen. Grunnen til dette kan handle om at vi ikke hadde god nok tid til å videreutvikle monologene. Jeg hadde et håp i forkant av denne workshopdagen at de små sekvensene skulle danne et resultat som kunne brukes direkte inn i forestillingen. Det viste seg imidlertid å bli vanskelig, men gjennom arbeidet med Viewpoints fikk vi mange felles erfaringer og begreper som vi brukte i prosessen.

Gjennom det empiriske materialet ser man at balansen mellom de to fysiske teatermetodikkene ikke vektet likt, verken i forestillingens uttrykk eller i prosessen – dette blir gjort til gjenstand for drøfting i neste kapittel.

#### 4.4 Fortellerworkshop – Dag 3

Tanken bak workshopen var at elevene først skulle bli kjent med historiene sine gjennom en fysisk inngang, for så å «gå tilbake» å fortelle dem høyt. Forestillingen skulle hovedsakelig baseres på et bevegelsesbaserte teateruttrykk, men jeg ønsket likevel å utforske hva som ville skje dersom de samme historiene ble fortalt høyt. Jeg spilte med åpne kort og var åpen for at enkelte historier kunne bli muntlig formidlet, eller kombinere de to formidlingsformene.

Min bakgrunn fra muntlig fortelling er fra 1.klasse bachelor i drama og teaterkommunikasjon og jeg har ingen fordypning utover det. Poenget med denne workshopen var hovedsakelig å gi elevene muligheten til å fortelle sin historie høyt og se hva det kunne tilføre helheten.

Jeg startet fortellerworkshopen med at alle fikk papir og fargestifter der jeg ba dem om å lage tegneserie i seks bilder- de seks viktigste hendelsene i den personlige historien de hadde jobbet med gjennom Viewpoints dagen før. Selv om de kunne historien godt fra før, det var jo tross alt de som eide historien, ba jeg dem om å se på arket mens de gikk rundt i rommet og fortalte historien høyt. Dette gjorde jeg for at de skulle holde seg til de seks viktigste hendelsene i historien. Jeg utfordret dem etterhvert på å fortelle historien på tid fra 3 - 1 minutter. Dette gjorde jeg fordi jeg merket at noen kunne bruke lang tid på historien der de forvillet seg bort i ubetydelige deler av fortellingen, og i dette tilfellet var jeg ute etter korte og presise, men samtidig detaljerte historier, øyeblikk og hendelser som kunne bli brukt i forestillingen. Derfor ba jeg dem om å gå sammen to og to (A og B). Nå skulle A fortelle historien sin til B og omvendt. Når A fortalte kunne B stoppe historien og si hva han ville høre mer av. B kunne da

enten svare beskrivelse, følelser eller historie. På denne måten ble A tvunget til å skape bilder i hodet til lytteren og seg selv. Fortelleren ble da bedre kjent med sin egen historie ved å bli utfordret på øyeblikk som kanskje ikke var naturlig for fortelleren å gå mer inn på. Etterhvert byttet de partner hvor den ene lukket øynene, mens den andre ledet personen gjennom landskapet i fortellingen. For hver av disse øvelsene ble historiene mer og mer personlige og fargelagt av fortelleren. Elevene jobbet individuelt med historien sin etter de hadde utforsket fortellingens potensiale. De kunne nå gjøre historien til sin egen med å plukke ut det de mente var viktig å fortelle med tanke på det å skape indre bilder gjennom å beskrive handling og følelser.

I forkant av denne workshopen hadde jeg allerede plukket ut to spesifikke historier jeg ønsket å bruke i forestillingen. Det var ikke alle historiene som i utgangspunktet var like interessante for prosjektet slik jeg så det, og vi hadde knapt med tid. Jeg måtte derfor ta en foreløpig avgjørelse på hvilke historier jeg skulle prioritere i forkant av workshopen. Dessverre var de to utvalgte personene syke denne dagen og jeg fikk ikke sett eller hørt deres historier. I planleggingsfasen av prosjektet hadde jeg sett for meg at spørsmålet der de skulle «beskrive en konkret hendelse der de kjente på frykt» ville være det mest essensielle spørsmålet som skulle danne grunnlaget i forestillingen vår. På dette tidspunktet oppdaget jeg at det ikke var tilfelle. De mest interessante historiene, tankene og beskrivelsene sprang ut fra de korte og konkrete spørsmålene. Dette skriver jeg mer om i drøftingsdelen.

Etter dagen med muntlig fortelling var jeg usikker på om workshopen var nødvendig for prosjektet. Dersom jeg hadde mer tid til rådighet kunne jeg satt av mer tid til å lete etter den rette historien å fortelle. På den måten hadde det vært lettere å hente ut konkret tekst som kunne brukes i forestillingen, og som vi kunne bruke fortellerworkshopen til å videreutvikle. På dette tidspunktet reflekterte jeg over om jeg burde oppsøkt kunnskap om mer funksjonelle metoder i forkant. På den måten hadde kanskje workshopen generert mer materiale som lettere kunne overføres direkte til forestillingen. Denne workshopen har hatt stor betydning når jeg drøfter ungdommenes opplevelse av å formidle deres personlige material. Gjennom å reflektere over det å formidle fysisk, som en kontrast til det verbale, dukker det opp interessante funn som jeg utdyper mer i drøftingskapitlet.

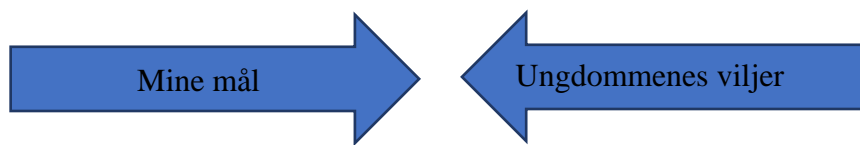
## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet har jeg drøftet de perspektivene som utkrystalliserte seg som mest relevante i analysen av det praktiske arbeidet. Disse er med på å besvare underspørsmålene i masteroppgaven. I løpet av prosessen skjedde flere uventede hendelser i spennet mellom metodikkene jeg anvendte og elevenes eget arbeid med å skape et scenisk uttrykk gjennom kroppslig kommunikasjon. For å svare på problemstillingen vil jeg i dette kapitlet forsøke å analysere arbeidet gjennom aspektene *autonomi*, *tid* og *formidling*. Ved å drøfte og analysere aspektene sett i lys av det praktiske arbeidet, kan man forsøke å artikulere ungdommenes stemmer i møte med metodikkene, drøfte det sceniske arbeidets formidlingspotensial og undersøke min rolle som instruktør og pedagog i kampen om tiden.

### 5.1 Autonomiaspektet

Autonomi kommer av gresk og består av ordene: «*auto*, som betyr selv, og *nomos*, som betyr lov, styring, regulering» (Slettebø & Nortvedt, 2006, s. 193). Autonomi blir da selvregulering eller selvbestemmelse. En liknende etymologisk definisjon finner man i Norsk Akademis ordbok som refererer til det greske ordet *autonomia* som betyr «fri eller selvvalgt forfatning, politisk selvstendighet» og «selvstyre og uavhengighet» (naob.no). Som et eksempel på å bruke ordet trekker ordboken frem kunstens autonomi. Jeg vil med andre ord undersøke ungdommenes selvbestemmelse og uavhengighet i prosjektet mitt, altså hvor mye de har fått lov til å definere, bestemme og *være seg selv* i prøvesalen og fått prege form og innhold i resultatet. Som det kommer frem i empirikapitlet var jeg avhengig av å ha en klar og uttenkt modell for de ulike dagene. Spørsmålet blir da om det likevel er mulig å spore ungdommens egenart og at de sitter igjen med en forestilling som er «deres»?

Det var et ideal for meg i både utformingen og gjennomføringen å utvikle et konsept der nettopp ungdommenes eierskap var avgjørende. For å kunne gjennomføre prosjektet innenfor de fastlagte rammene visste jeg at jeg var avhengig av at de *ville* prosjektet. Samtidig hadde jeg som pedagog og forsker et tydelig definert teaterprosjekt jeg ville utprøve med ungdommene, og jeg hadde definert en tydelig målgruppe for forestillingen. Potensielt kunne dette være to motstridende interesser, eller konkurrerende viljer – altså at jeg ville gjennomføre og utprøve en bestemt arbeidsform der jeg ville utforske mine mål gjennom et definert og styrt masterprosjekt, samtidig som at ungdommene skulle kjenne på en stor grad av eierskap og at de skulle definere og eie prosjektet.



(Figur som illustrerer mine mål og ungdommenes viljer som potensielle motsetninger.)

Dette kan på en måte beskrives som et oxymoron, altså en grunnleggende motsetning, men jeg etterstrebet en tilnærming der jeg ville gjøre mitt prosjekt på deres premisser. Det var viktig for meg å kunne forske i en arbeidsform der jeg kunne gjennomføre mine mål som pedagog, samtidig som at ungdommene skulle kjenne på stor grad av eierskap til resultatet. For å sikre ungdommenes eierskap var særlig spørreskjemaet, kontinuerlig observasjon av elevene og et åpent og trygt arbeidsrom viktig.

### 5.1.1 Eierskap og medskaping

Spørreskjemaet med de brede og mangfoldige spørsmålene jeg ba om skriftlige svar på første dag ble sentrale for meg for å forstå ungdommene, sammen med perspektivene fra Erikson/Aagre (2003) der jeg noe overraskende opplevde at nettopp tema som selvbevissthet, rollefiksering, identitet, tillit og mistillit kom særlig fram i svarene. Samtidig åpnet spørsmålene for at elevene kunne bidra med mer enn det jeg spurte om og sånn sett ga mulighet til å bidra etter «evne» og «lyst». Det var viktig for meg at det ikke var noen fasist eller bestemt riktig måte å svare på spørsmålene eller krav om lengde på svarene. Dette fordi jeg ønsket at ungdommene selv og fritt skulle få komme med det de ønsket. Selv om jeg som pedagog allerede hadde definert et tema hadde jeg valgt å ikke vektlegge dette nettopp for å få et mangfold av meninger og perspektiver, samt at jeg kunne la de svare uten innblanding eller ytterligere styring fra meg. At vi gjennomførte runden med spørreskjemaet første dag ble også en viktig kilde for meg til å bli bedre kjent med deltakerne fra deres perspektiv og det ble et ressursdokument for videre planlegging av prosjektet. Svarene på spørsmålet «Beskriv en konkret hendelse der du kjente på frykt» var det jeg på forhånd trodde skulle danne utgangspunktet for forestillingen. Samtidig opplevde jeg, som tidligere nevnt, at svarene på de andre spørsmålene var vel så, om ikke mer interessante, for det videre arbeidet. Mitt inntrykk av gruppen var at det var en selvsikker og trygg gruppe, men spørsmålene ga meg en tydelig indikasjon på de universelle ungdomsutfordringene som Aagre beskriver. Dette kom blant annet til uttrykk ved at de svarte åpent om usikkerhet, at de jobbet mye med å passe inn og at flere artikulerte det de opplevde som et utrygt læringsmiljø med høye krav til prestasjon. Det



var også uventet at jeg ikke fant det jeg lette etter i det tydeligste artikulerte spørsmålet der jeg forventet mange konkrete historier med godt materiale som vi kunne bruke. Det ble derfor relevant å se likheter i de øvrige spørsmålene og «omstille» seg etter deres svar. I ettertid mener jeg det var en styrke for prosjektet mitt at jeg ikke fikk de svarene jeg forventet om frykt. Slik jeg ser det ble jeg i dette «konfrontert» med min egen forutinntatte holdning og måtte tenke på nytt med deres svar i fokus. Som instruktør i prosessen var det viktig å forholde seg til deres faktiske svar, og ikke det jeg kanskje hadde trodd eller håpet at de hadde svart. Da kunne jeg risikert å lage en forestilling som hadde undertrykt deres opplevelse av *autonomi* og *eierskap*.

Et eksempel på hvordan svarene til ungdommene fikk være premiss for valg i forestillingen kom til syne da vi lagde en festscene. Det skulle være musikk under scenen og jeg hadde valgt en sang fra en elevs svar på spørsmålet «Hva er din favorittlåt?». I prøvesituasjonen skrudde jeg plutselig på låten *Swag i skogen* av Alejandro Fuentes-Bergstöm. Eleven, som hadde svart denne sangen på spørsmålet, begynte plutselig å hoppe og danse og ropte «SERIØST??». Dette er et øyeblikk som jeg vil fremheve fordi energinivået og elevens engasjement til denne spesifikke scenen ble snudd på hodet. Fra at eleven var litt skeptisk til scenen ble han nå den mest engasjerte i arbeidet med den. Dette var en eksplisitt erfaring av hvordan elevens medvirkning preger holdningen til det sceniske arbeidet. Denne dimensjonen er viktig fordi elevene får direkte innvirkning i de estetiske valgene, noe som igjen øker deres eierskap og prestasjon. I artikkelen *Ungdom som estetiske fornyere* referer Haagensen (2008) til Dr. Sandra Gattenhof (2006) som fremhever australsk ungdom som estetiske fornyere i teatret gjennom et forskningsarbeid hvor hun har observert 39 ungdomsteaterforestillinger og intervjuet seks ungdomsteaterarbeidere. Hun konkluderer i avhandlingen sin med at ungdomsteatret i Australia er «Drivers of Change» (DRAMA nr.2-2008, s.12). Et eksempel på dette er den hverdagslige performativiteten. At det er «de selv» på scenen og at de bruker sitt språk og sin referanseverden. Gattenhof beskriver et skifte i teaterpraksisen hos de australske ungdommene der de går fra den virtuose til den hverdagslige preformativiteten. «Dette innebærer for eksempel at ungdommene henter klær fra sitt eget klesskap når de skal finne kostymer, de bruker sitt eget ungdomsspråk på scenen, de bruker objekter fra hjemmesfæren i forestillingen» (Haagensen, DRAMA, 2008, s.13). Disse elementene erfarte også jeg at har stor betydning for eierskapet til forestillingen. Det at ungdommene også får bruke seg selv på denne måten gir dem automatisk en følelse av å være *fri* i medskapelsen. For meg var det viktig at ungdommene var premissleverandører for forestillingen og at det er de som er «ekspertene» på sin verden.

Jeg følte at det var rom for å gjøre så mye forskjellig. Jeg følte at vi kunne komme med impulsene våre og så tok du de imot og så lagde vi noe sammen, så tok du utgangspunkt i det. Og vi ser jo hvordan vi har jobbet med hele dette prosjektet, hvordan vi har fått eierskap til det. Det kommer fra oss, det er basert på oss selv (Lene, 19.12, 2019).

Eleven trekker her frem et åpent arbeidsrom, personlig preg og eierskap i et fellesskap. Dette er interessant å se opp mot det Haagensnes skriver om Gattenhof som ser på ungdomsteater der teater er laget *av* og *for* unge mennesker der gruppene tilrettelegges av voksne. I intervjuene Gattenhof har med lederne av ungdomsgruppene kommer det frem at: «(..) ungdommene må være initiativtakere, kilder og pådrivere i arbeidet med forestillingene, uansett grad av voksent lederskap. At ungdommene har et sterkt eierforhold til forestillingen er sentral for vurderingen av hvor vellykket en produksjon kan sies å være» (DRAMA nr.2-2008, s.12).

En annen måte jeg gjorde ungdommene til eksperter og premissleverandører var ved å bruke elementer de var gode på fra før. Dette var også viktig med tanke på tidsaspektet. Som pedagog prøvde jeg å være åpen for ungdommenes egne impulser underveis slik at deres medvirkning ikke stanset ved spørreskjemaene. Disse elementene har man selvsagt ikke forutsetninger for å planlegge på forhånd, det var derfor viktig å lete etter dette underveis og klare å ha øyne og ører åpne for impulser som kunne brukes inn i forestillingen. Enda viktigere enn dette var å kunne ha en åpen struktur og våge å være i prosess selv med kort tid for å være mottakelig for slike impulser. Et eksempel på dette var da en av deltagerne i en pause satt og spilte på piano sammen med en medelev. Jeg spurte om vedkommende også kunne synge, hvorpå han beskjedent svarte ja. Da jeg fikk høre han synge fikk jeg øyeblikkelig gåsehud over hele kroppen. Det var noe av det såreste og vakreste jeg hadde hørt og i det øyeblikket visste jeg at vi kunne bruke både piano og stemmen hans i forestillingen. Dette gjorde at jeg gikk tilbake og lette etter mer materiale fra hans svar på spørsmålene i spørreskjemaet og når dette så ble satt sammen med musikken utgjorde han en naturlig og stor rolle i forestillingen. Vi følger han gjennomgående nesten fra start til slutt. På scenen ser vi en gutt som får en melding om en fest. Vi ser at han gjør seg klar til å gå mens han står foran et speil. Underveis spilles sangen *Eye of the tiger* av Survivor som en festsang. Han blir gradvis usikker på om han tør å gå, og velger å bli hjemme. Han går i stedet alene til pianoet og «overtar» kontentumet og spiller og synger en sår og nedstemt versjon av «festsangen». Guttens versjon blir liggende under neste scene med jenta i *Påkledningsscenen*, som gjør seg klar til å gå på fest og blir påført mange forskjellige antrekk fordi hun er usikker på hvordan hun skal kle og te seg. I slutten av forestillingen løper gutten rundt i ring og sier at det han aller mest vil er å være seg selv 100% mens han flyr, før han blir

liggende alene på gulvet. Dette eksempelet viser hvordan elevens impulsive spilling i en pause kan utvikle seg og abstraheres til et bærende element. Ett annet eksempel på å bruke elevenes ferdigheter og tanker fra spørreskjemaet var i *Festscenen* med jenta som oppførte en egenskrevet låt som favorittlåt. Her kunne jeg også gjennom sangen lete videre i jentas materiale, som igjen kunne bygges opp rundt sangen og fysiske historier som kunne kontekstualisere den. *Festscenen* ble innrammet av en personlig historie fra samme deltager.

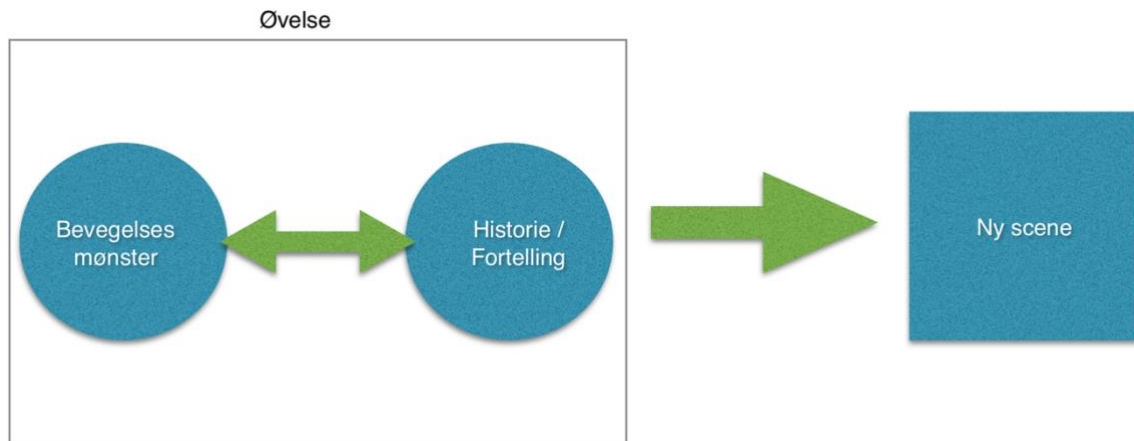
### 5.1.2 Autonomi i teaterprosessen

Jeg skal nå se litt nærmere på hvordan ungdommenes autonomi kan ivaretas i teaterprosessen. Et av de grunnleggende premissene for prosjektet var det fysiske resultatet der jeg jobbet etter Frantic Assemblys prinsipper om å «(..) observe and absorb the many situations and stories explored through physicality» (Graham & Hoggett, 2014, s.14). Ved å arbeide med øvelser og teknikker fra Building Blocks og Viewpoints og observere hva som skjedde på scenen både i workshopdagene og videre i devisingdagene kunne jeg vurdere hvilke muligheter og potensialer som lå der, og se hvilke forbindelser som fantes med elevenes svar i spørreskjemaet og til slutt undersøke hvordan disse to dimensjonene sammen kunne komplettere hverandre og formidle en personlig ungdomshistorie.

Jeg erfarte da jeg jobbet med Building Blocks øvelser i rommet at det oppstod øyeblikk og situasjoner jeg ikke ville ha klart å tenke ut på forhånd. Disse øyeblikkene og impulsene var viktige å ta vare på og bruke i det videre arbeidet. Øvelsene eller oppgavene i seg selv forteller ikke en historie og som jeg erfarte er det først når man legger til en kontekst eller situasjon bevegelsene begynner å kommunisere. Eksempler på dette er øvelsene *Hymnes hand* og *Round/By /Through* som er beskrevet i empirikapittelet – men egentlig opplever jeg at dette er gjennomgående i alt arbeid med Building Blocks øvelsene. De har en selvstendig teatertreningsverdi, men kan transformeres og «bygges» ved å sette flere oppgaver sammen og tilføre kontekst. De utgjør byggeklosser som kan bygges på. I seg selv er de ikke nok til å bygge et hus, men sammen kan de gjøre det for å bruke forfatterens eget ordspill. Men for at det skal bli scenisk interessant er man avhengig av en kontekst.

På samme måte måtte jeg hele tiden se etter utviklingspotensialet i øvelsene vi gjorde og hvordan jeg kunne koble sammen deres personlige historier og de fysiske situasjonene elevene skapte, til noe som kommuniserte på scenen. Først da hadde vi bygget «the house». Prinsippet blir altså at man ved å ta utgangspunkt i en øvelse, som består av flere oppgaver, får fram en

rekke tilbud på bevegelser som sammen med historier, enten i konkret forstand, omarbeidet eller abstrahert, skaper en ny, potensiell scene. Jeg har valgt å illustrere det skjematisk på denne måten:



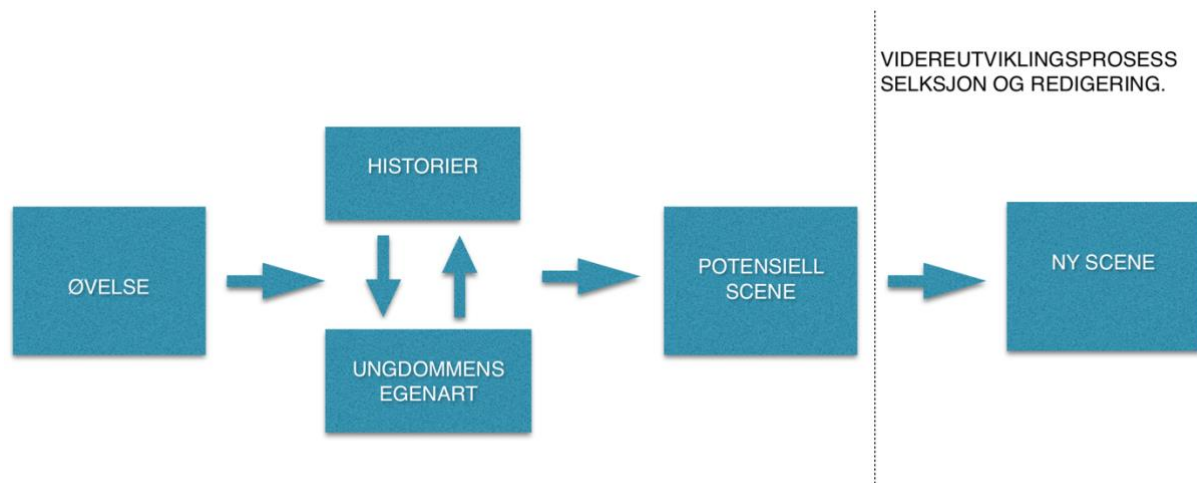
(Viser hvordan øvelsen som ramme skaper synergieffekt i utviklingen av scenen, mot et nytt og uventet resultat.)

Jeg erfarte at Building Blocks har en særegen mulighet til enkelt og intuitivt fange opp og systematisere bevegelser, og at metoden i praksis kan tilpasses alle typer deltakere og ivareta deres medskapning i uttrykket. Det betyr ikke at metodene ikke kan brukes styrt og strengt instruert i andre sammenhenger, men målet mitt var at dette skulle være en inngang der elevene arbeider «utenfra og inn» i motsetning til «innenfra og ut». Dette er velkjent utgangspunkt for mange typer fysisk teater, men Building Blocks legger etter min mening spesielt til rette for dette utgangspunktet og gir stor mulighet til personlig preg og individuell tilpasning. Ved at jeg ga elevene ulike oppgaver, som tilsammen skapte en bevegelsessekvens, kunne vi altså videreutvikle dette med deres måte å utforme bevegelsen, altså deres egenart, og samkjøre de med historiene deres. «By setting tasks you allow your performers to offer much creative input into the devising of choreography without burdening them with the responsibility of creating the whole show» (Graham & Hoggett, 2014, s.15). Grunnleggerne av Building Blocks vektlegger at når utøverne ikke trenger å tenke på helheten eller kjenne på «ansvaret» for hele forestillingen frigjør dette skuespillerne til å være modige, ta sjanser og prøve nye ting. Vi kan her snakke om fokus og at deltakerne våger å være «i prosess» framfor å tenke på resultat. Dette kan også være en frigjørende faktor for deltakerne noe som igjen kan få frem deres egenart. Å skape teater og koreografi krever et øye utenfra og påstanden er dermed at dette dobbeltfokuset kan hindre den kreative prosessen (Graham & Hoggett, 2014). Dette erfarte jeg også selv i prosessen, at metodikken gjorde at elevene kunne være mer tilstede og konsentrere seg mer om

hva som skjedde i rommet til enhver tid. Elevene trengte aldri å bekymre seg over om vi kom i mål, forestillingens helhet, eller ta stilling til hvordan ting så ut fra salen.

Det var så trygt å ha de rammene. Du sa jo av og til at vi hadde dårlig tid, men jeg var aldri stressa for at vi ikke ble ferdig. Det følte ut som du hadde en veldig god plan på det (Sara, 19.12, 2019).

Eleven bekrefter påstanden min her. Samtidig peker eleven på det tidligere omtalte okxymoronet at deres egenart og autonomi skulle ivaretas inn i et tydelig definert og «lagt» utgangspunkt, altså øvelsen. Det er klart at øvelsens grunnbevegelser skaper de rammene som elevene skal jobbe «innenfor», men i dette er det, slik jeg ser det, uendelige muligheter for å «forlate» øvelsen og revidere den, ta digresjoner fra selve øvelsens grunnpillarer, videreutvikle, sette sammen flere kombinasjoner osv.



(Figur 1 Illustrerer prosessen fra øvelse til ferdig scene.)

I figuren over har jeg illustrert hvordan man med utgangspunkt i Building Blocks øvelsen innsetter elementer av historie og ungdommenes egenart. Dette danner så grunnlaget for en potensiell ny scene. Men fra dette, til det som blir den ferdige scenen er det en videreutviklingsprosess med seleksjon og redigering. Ethvert valg eller hver beslutning vi som gruppe tar, eller jeg som pedagog tar, blir også et bortvalg av andre alternative muligheter. Dette kan potensielt «innskrenke» deltakernes opplevelse av medskapning og egenart i første rekke og prege det endelige resultatet i siste rekke. Et eksempel på dette kan være at noen opplever at deres stemme ikke blir hørt og dermed føler seg uviktige, eller at de blir ekskludert i valgene som må tas. Med 12 elever i forestillingen på 40 minutter var det umulig for meg som fasilitator og ta med like mye personlig materiale fra hver og en av dem, selv om jeg prøvde så godt som

mulig at alle skulle bli sett og hørt. Et mål ble da kvalitet framfor kvantitet, og alle demokratiske prinsipper om «like mye» etc., måtte legges til side.

Jeg husker at på et tidspunkt tenkte «men jeg har jo ikke laget noe av dette. Hvor er eierskapet mitt i dette? Ingenting av dette er mitt». Så kom det litt senere i prosessen at «noe av dette har jeg faktisk laget», men på et punkt der var det ikke noe jeg hadde eierskap til selv. Da ble jeg litt i konflikt med meg selv. Har jeg bare ikke fått det eierskapet som jeg skulle hatt? Eller er det du som har gjort noe eller er det jeg som ikke har forstått det? Men det kom jo litt senere, at det var ting som var mitt (Haldis, 19.12, 2019).

I og med at mange av historiene ikke er tatt direkte ut fra en enkelt elev kunne det hos enkelte oppleves som frustrerende å lete etter deres konkrete bidrag inn i forestillingen – spesielt når det er et så uttalt fokus at det skulle være «om dem». Derfor bestemte jeg meg, ganske tidlig i prosessen, at jeg ikke ville legge fokus på hvem sin historie vi fortalte til enhver tid. Mange av de personlige tankene/ historiene til ungdommene hadde de samme tematiske overbygningene og liknet. Derfor slo jeg ofte temaene de snakket om og følelsene rundt dette temaet sammen til en scene. Et eksempel på dette var i *Fremtidsscenen* der ei jente har en monolog, mens de andre i klassen gjør egenskapte bevegelser parallelt. Teksten i monologen er hentet fra omtrent alle elevene i klassen. På den måten har alle bidratt med elementer inn i scenen som er hentet fra tekstene de skrev den første dagen.



(Bilder fra *Fremtidsscenen*)

Ett annet eksempel er fra *Fryktscenen*, som er motsvaret til personen som skapte frykt. Som jeg så vidt var inne på i empirikapittelet, så tror jeg ikke elevene selv er klar over at scenen er direkte oppdiktet av flertallet i gruppen, samtidig var det tydelig at alle kjente seg igjen. Slik jeg ser det handler det om at jeg «anonymiserte» scenen. På denne måten kan gruppa føle nærhet til tema, men det er uvisst hvem som har den opprinnelige ideen bak scenen.

Jeg følte aldri at det handlet om hvem har laget det og hvem har laget det. Jeg syns alltid, gjennom hele prosessen, at det har handlet om samarbeid. Vi jobbet alle sammen for å skape noe. Og det du har gjort er jo også en del av det samarbeidet. Du har stått i spissen, så har vi laget noe inni der. Du har passet på at vi holder frister, så har vi bidratt med å lage ting. Jeg føler bare at det har vært et eneste stort samarbeid (Sara, 19.12, 2019)

Når jeg jobbet med Building Blocks hadde jeg, som sagt, et godt planlagt opplegg som skulle gjennomføres. Likevel visste jeg ikke hva disse øvelse ville bety eller om vi kom til å bruke det i forestillingen. Det var først når man begynte å jobbe på gulvet, og elevene fikk komme med sine impulser inn i øvelsen, at det kommunikative potensialet til den nye scenen oppstod. På den måten har elevene vært med på å forme og prege denne forestillingen gjennom hele prosessen. Alt fra den minste lille bevegelse i en bevegelsessekvens til betydningsfulle situasjoner som oppstod underveis. Frantic Assembly skriver at «In rehearsals we never teach `steps`. The moves come from what the performers find they are capable of through the specific tasks set. We believe this is the most productive, honest and accessible method for us» (Graham & Hogget, 2014, s. 16). Dette var noe jeg også baserte prosjektet mitt på. Jeg sa aldri til deltagerne hvordan de skulle utforme noe, men la til rette for at de kunne løse oppgavene på sin egen måte.

Gjennom å bruke metodikkene Building Blocks og Viewpoints etablerer man et felles språk å kommunisere på innad i gruppa, men også et visuelt språk som kommuniserer til et publikum. Ved å effektivt bli kjent med disse metodene i starten av prosessen ga det oss et handlingsrom til å ta inn andre impulser fra gruppen. Metodene er effektive å instruere, enkle å ta i bruk for deltagerne, samtidig som de bidrar til å forme et estetisk uttrykk. Og gjennom å bruke prinsippene Frantic Assembly tar i bruk når de samler inn personlig materialet til forestillingen, finner man frem til ungdommenes personlige historier, estetikk og etikk. Jeg opplever at summen av dette er mye av grunnene til at ungdommene hadde en følelse av å bli sett gjennom hele perioden. Gjennom å observere prosessen, samt analysere intervjuene leser jeg at elevene også har satt pris på denne måten å arbeide på.

Jeg føler du, i denne prosessen, har sett oss som en gruppe og sett oss som individer. Du har vært sånn «du har det, du kan bruke det, og du har den og den egenskapen». For vi er en sammensatt gruppe med forskjellige egenskaper. Og det at vi utnytter det. Jeg har tenkt på at i våre neste prosjekter må man bruke det. Vi må tenke hvilke redskaper vi sitter med i denne skuffen og så må man dra frem og bruke dem. For det er da vi trives mest i prosessen og produktet vi får. Vi har funnet en nøkkel til mer spilleglede (Mario, 19.12, 2019)

På en måte er jeg overrasket over hvor «enkelt» og friksjonsløst ungdommene plukker opp øvelsene. Jeg synes vi får rask progresjon og utvikling av scenene. Jeg hadde forventet mer kritiske innvendinger, problematisering og tradisjonelle «hva skal vi med dette» relaterte spørsmål (Felt dagbok 19.11.2019).

Som man kan lese av feltnotatene ble jeg nærmest overrasket over progresjonen og at deltakerne i så stor grad var med på øvelsene uten å problematisere eller legge mer tradisjonelle tekstbaserte analysemetoder til grunn. Jeg tror nok at dette er fordi øvelsene er bygget opp steg for steg, noe som gjør at deltagerne kan forholde seg til en beskjed om gangen og ikke la seg forvirre av unødvendig informasjon, samtidig som de «passer til alle» uavhengig av forkunnskaper og faglig nivå. En kritisk innvending mot dette vil være om en iscenesettelse av øvelsene fører til et likt uttrykk med liten grad av variasjon og egenart, og dermed i sin ytterste konsekvens er anti-autonome og at resultatet blir et «samlebåndsnummer» av visse oppgaver. Ville forestillingen blitt lik dersom jeg hadde gjort den samme prosessen med en annen klasse? Slik jeg ser det kommer det an på hvordan man bruker øvelsene. Før prosessen startet var jeg redd for at jeg ikke ville komme lenger enn bare å instruere øvelsene og iscenesette dem på gulvet til en visning. Samtidig erfarte jeg at øvelsene til Frantic Assambly er godt gjennomprøvd og har stort potensiale i seg, noe som gjør at øvelsene skaper et godt fundament for videreutvikling og egenart som også kunne brukes til å binde de ulike scenene sammen. Eksempler på dette er der gutten som gjennom «Eye of the tiger» binder tre av scenene sammen, der man også gjennom sangen følger han og hans historie. Ett annet eksempel er jenta som synger sin egenproduserte låt etter at hun har fortalt historien om overgrep. Denne scenen skilte seg over i en helt annen scene som blir en kontrast til det man nettopp fikk se. Slike grep gjør at forestillingen aldri kunne blitt den samme med andre elever. Dette er fordi forestillingen er basert på elevenes personlige historier og tanker, men også at de preger den med sin kropp og sitt bevegelsesmønster. Likevel kan man se at forestillingens uttrykk blir preget av formen man har valgt å fortelle gjennom, nettopp ved å bruke de konkrete Building Blocks øvelsene. Samtidig mener jeg det er viktig å ikke undervurdere deltakernes ferdigheter. I prosjekt mitt jobbet jeg med en gruppe som hadde gode grunnferdigheter i teater generelt og i fysisk teater spesielt. Dette gjorde at jeg kunne bygge videre på deres utgangspunkt. Hadde jeg jobbet med en frivillig gruppe eldre på et bo og behandlingshjem ville selvsagt forestillingen fått et helt annet uttrykk. Da måtte bevegelsene vært tilpasset deres fysiske forutsetninger og begrensninger. Dette reiser også et annet spørsmål om det kommunikative potensialet. Der ville jeg antakelig ha måtte jobbe mer for å «designe» det kunstneriske og performative aspektet. Men jeg vil også hevde at Building Blocks her kunne blitt aktivt brukt for å vise fram et uttrykk med stor grad av autonomi.



En annen innvending mot arbeidsformen fra øvelse til forestilling kan være at ved å fortelle historier på denne måten kan det være en fare for at forestillingen blir fragmentert (Men dette baserer seg også på et kunstsyn, for eksempel Lehman (2006)). Men dersom målet er å fortelle en historie er det viktig at man under monteringen av de ulike numrene prøver å se historiene i en større helhet og skape en rød tråd mellom fortellingene hvor man også tenker på den dramaturgiske oppbyggingen. Slik jeg ser det er det her ungdommenes egenart, deres historier, kunnskaper, personlig preg osv. kan spille en viktig rolle. Ved å bruke disse elementene vil de også oppleve større grad av autonomi i prosjektet. Slik jeg for eksempel bruke elevenes musikalske ferdigheter til å binde sammen scener.

Når jeg i etterkant iakttar egen prosess og resultat skulle jeg ønske at jeg hadde hatt mer kunnskap og erfaringer i de ulike øvelsene slik at jeg kunne videreutviklet de mer. Dette handlet også om at det var første gang jeg underviste i metodikkene. Dersom jeg hadde gjort prosjektet med den kunnskapen jeg nå har, eller skal gjøre et liknende prosjekt i framtiden vil jeg i større grad ha utviklet egne øvelser basert på prinsippene fra Frantic Assembly. Dersom jeg hadde hatt mer erfaring med å undervise og instruere i disse metodikkene i forkant av prosjektet hadde det vært ønskelig å utvikle min egen Building Blocks. Jeg ville brukt den kunnskapen som Frantic Assembly har gitt meg og gjort det til mitt eget. Først da ville uttrykket blitt helt unikt.

Den viktigste erfaringen fra arbeidet med personlige fortellinger fra ungdom i møte med fysisk teater er at de universelle ungdomstematikkene som kom frem gjennom spørreskjemaet hadde mange likheter og at den fysiske arbeidsformen skaper universelle scenebilder som står frem som representanter for gruppen og ikke den enkelte historie, men at der hver og en ungdom (deltaker så vel som publikum) leser inn det spesielle.

## 5.2 Tidsaspektet

Når man jobber med ungdommer i videregående skole generelt, og i kreative fag spesielt er det mange ytre faktorer som har en avgjørende eller selvbegrensende rolle. Hertil er tid helt sentralt. Målsetningen med det praktiske prosjektet mitt var at jeg ønsket et selvstendig kunstnerisk resultat, altså en forestilling, samtidig som at det var avgjørende for meg at ungdommene skulle oppleve sterkt eierskap til resultatet. De skulle også bli sett og ivaretatt gjennom hele prosessen.

Et sentralt spørsmål før jeg gikk i gang, og som er like relevant i ettertid, er om det i det hele tatt er mulig på seks dager? Og dersom det er mulig, hvilke faktorer er da sentrale?

### 5.2.1 Prosessen

Var det mulig i min prosess med en så streng tidsregulerende faktor mulig å nå målet om eierskap – og hvilke styrker og svakheter følger med tidsaspektet. For å se prosjektet fra flere sider, har det vært nødvendig å distansere seg ved å iaktta prosjektet gjennom Cecilie Haagensens fire stadier for en devisingprosess, eller *egenskapt teater* som hun definerer det.

#### *Fase 1*

Deltagerne jeg samarbeidet med var allerede en sammensveiset og trygg gruppe. I og med at de går i 3 klasse på dramalinjen kjenner de hverandre godt og har tidligere vært gjennom mange teaterprosesser sammen. «X-faktoren» i den nye konstellasjonen blir dermed meg som pedagog som kommer inn som ny i gruppen, med en rekke nye metoder de ikke hadde kjennskap til fra før. Derfor var det viktig for meg å skape tillitt og trygghet til gruppen så raskt som mulig, slik at de ville åpne seg og dele personlig materiale (både tekst og kropp) som skulle danne grunnlag for forestillingen. Tillitten og tryggheten mellom oss var også viktig for å få elevene til å tro på prosjektet. Slik jeg ser det er det dette som er nøkkelen til en vellykket prosess. Dersom elevene er trygge, har tillitt til prosjektet og syns det er gøy, drives deltagerne av denne motivasjonen, noe som er viktige faktorer for en god og effektiv prosess.

Den første økten vi hadde sammen, helt på begynnelsen, var jo veldig felleskap hvor vi jobbet mye sammen. Det var jo veldig sånn samarbeidsbasert da. Og stole på hverandre (Trine, 19.12, 2019).

Så syns jeg også det var lagt opp bra tid til hver av øvelsene. Det var ikke for lenge eller for kort. Jeg syns du klarte å tilpasse tiden veldig bra. For det ble jo veldig spennende for oss. Og du gjentok ikke øvelsen 10 ganger. Vi gjentok den tre ganger, så gikk vi videre. Det var så bra! (Sara, 19.12, 2019).

Som elevene også uttrykker gikk vi rett på sak fra dag en med workshop i Building Blocks, med høyt tempo i øvelsene og elevene ble effektivt kjent med en ny metodikk hvor det ikke var rom for å kjede seg. Som beskrevet er øvelsene bygget slik at deltagerne hele tiden jobber steg for steg. Dette gjør at gruppen hele tiden henger med på det som skjer noe som også resulterer i at vi effektivt kan gå videre til neste oppgave. I feltdagboken den 26.november 2019 skrev jeg:

Nå har jeg vært sammen med ungdommene i tre dager. Vi har tre dager igjen. Jeg har «kjørt på» med øvelser og elevene gir alt de har. Akkurat nå stiller jeg spørsmålet: Er dette en devising prosess? Jeg styrer jo hvert minutt av opplegget.. (Feltdagbok, 26.11, 2019).

Cecilie Haagensen hevder at målet med egenskapte teateret er « (...) at man ikke lager teater ut fra et ferdig manus, men heller baserer produksjonen på deltagerne ideer, interesser og livsverden» (Haagensen, 2018, s. 181). Haagensen beskriver at den første fasen av prosessen handler om at «gruppen møtes, og utveksler erfaringer og kreative ideer» (Haagensen, 2018, s.185). Denne fasen av prosjektet handler om å bli kjent som en gruppe og skape trygghet, samt utvikle felles arbeidsstrategier og ståsted (Haagensen 2018, s. 186). I motsetning til Haagensens inndeling av denne første fasen hadde ikke mine deltagere mulighet til å lete etter innganger til arbeidet på egenhånd fordi jeg allerede hadde en klar retning med prosessen. Jeg hadde på forhånd bestemt hvilke verktøy vi skulle bruke og hvordan vi skulle bruke det. Haagensen beskriver at improvisasjon er nøkkelen i fasen man utvikler ideer og skaper materiale. (Haagensen, 2018, s. 186). I og med at de første dagene var planlagt i den minste detalj var det ikke rom for den type improvisasjon der deltagerne selv kunne utforske forskjellige former eller retninger som skulle danne utgangspunkt for den videre prosessen. Likevel fikk deltagerne improvisere innenfor gitte rammer. Det vil si at jeg ga dem oppgaver de fikk løse på sin måte, men øvelsen var nøye styrt av meg. Elevene fikk dermed ikke muligheten til å utfolde seg fritt og lete etter hvilken retning de selv ønsket at forestillingen skulle ta form. Slik jeg ser det kan dette ha hatt positive og negative konsekvenser.

Gjennom *open viewpoints* fikk elevene boltre seg ganske fritt, samtidig var det også noen regler å forholde seg til. Elevene måtte bruke fokuspunktene jeg tidligere hadde introdusert dem for. *Hvordan* de ønsket å gjøre dette på var helt opp til dem. Dette var en ganske annerledes workshop enn *Building Blocks* workshopen. I *Viewpoints* lette vi etter scenisk material gjennom at elevene fikk improvisere fritt gjennom de ulike fokuspunktene, mens i *Building Blocks* ga jeg mer konkrete beskjeder om hva de skulle gjøre (eks. *Hymnes Hand*), og innenfor den oppgaven kunne de bestemme selv hvordan detaljene skulle være.

Jeg opplevde at jeg tenkte mer på *Viewpoints* workshopen. Da måtte vi gå mer inn i alle de forskjellige *Viewpoints*ene. Jeg måtte tenke ”okey, hvilken *Viewpoints* bruker jeg nå”? Og hva skal jeg gjøre for å få frem den? Mens målet var jo å gjøre det fritt. Og for å komme dit måtte jeg bruke mye mer av den kunnskapen og tenke over ”hva gjør jeg nå”? I motsetningen til *Building Blocks* workshopen som var litt sånn, viss du ikke klarte det, så bare prøv på nytt. Kanskje jeg skal stå sånn i stede for sånn. Da måtte jeg bare gjør det en gang til. Jeg opplevde det som morsommere (Sara, 19.12, 2019).

Denne eleven setter fokus på en erfaring jeg også gjorde meg, nemlig hvordan friheten i øvelsene gjorde det vanskeligere jo friere improvisasjonen var. I feks. *Open Viewpoints* der elevene selv skulle anvende de ulike fokuspunktene hadde de få regler å forholde seg til, noe som førte til at friheten de fikk ga det jeg opplevde som motsatt effekt av det jeg i utgangspunktet ønsket, ved at de tenke for mye over hva som var riktig å gjøre i enhver situasjon og ble forhindret fra å være organisk tilstede.

Open viewpoints fungerte ikke som forventet. Det virker som ungdommene trenger klare instruksjoner, helst at jeg roper dem ut, feks: husk på nivåene, tenk på tempoet i bevegelsen, husk variasjoner og kinestetisk respons. Improvisasjonen fløt heller ikke slik jeg hadde håpet på (feltnotater, 21.11, 2019)

Når jeg introduserte de ulike fokuspunktene geleidet jeg elevene gjennom oppgavene ved at jeg ropte ut hva de måtte tenke på i enhver situasjon. Dette fungerte veldig godt, men det kunne virke som at det ble for mye å holde styr på i det alle fokuspunktene skulle inn i en improvisasjon. Som beskrevet i teorikapitlet tar Gray Peters utgangspunkt i Isaiah Berlins (1909-1997) begreper om *positiv* og *negativ* frihet når han selv definerer *positiv* og *negativ* frihet innenfor improvisasjon. I doktorgradsavhandlingen til Hilde Rustad (2013) referer hun til Peters:

Positiv frihet er et frihetsbegrep som, i motsetning til negativ frihet, innebærer et fravær av regler, hvor handlinger ikke styres av noe annet eller av noen andre enn utøveren selv. Her er utøveren sin egen herre og kan gjøre akkurat som hun selv vil, og Peters beskriver positiv frihet som friheten til. (...) Negativ frihet, skriver Peters, kan forklares som en frihet hvor det finnes grenser, regler, rammer og strukturer. Det er noe eller noen utenfor individet selv som setter disse grensene (Rustad, 2013, s. 98).

Det ville ikke vært mulig å gjennomføre et ungdomsprosjekt slik Peters beskriver det positive frihetsbegrepet. Gjennom erfaringen med improvisasjonen i *Open Viewpoints* ser man at ungdommer trenger rammer og faglig kunnskap, slik også Vigdis Aune påpeker i boken *Teater med barn og unge* (2013).

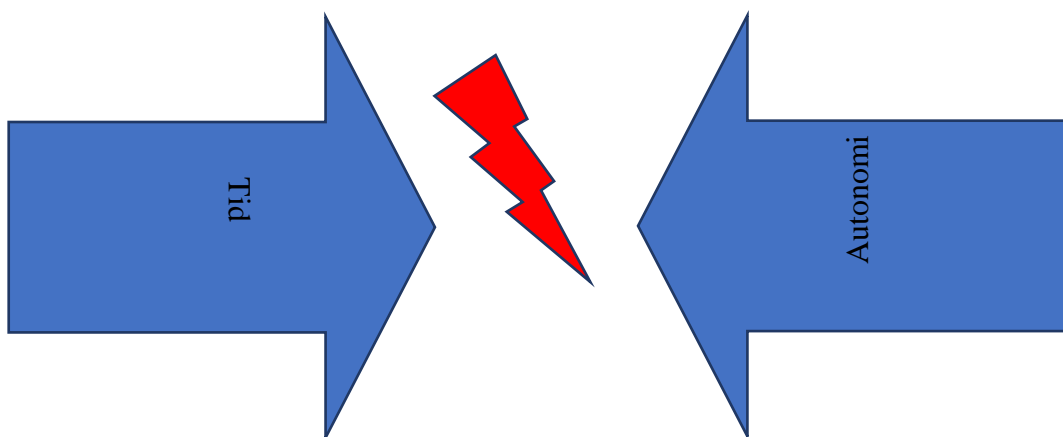
I det negative frihetsbegrepet er det rammer, regler og strukturer. Slik jeg leser ungdommene foretrekker de mest mulig negativ frihet i arbeidet. Jo større friheten er jo flere valg er det å ta, selv i enkle øvelser. Peters hevder at jo mer *positiv frihet* improvisasjonen har desto mer blokkerende er det for dem (Rustad, 2013, s. 98). Nettopp dette var også min erfaring med elevene gjennom arbeidet med *Open Viewpoints*. Gjennom *positive friheten* kan det virke som om elevene fikk for mange valgmuligheter, noe som gjør at de begynner å tenke for mye, noe som fører til at improvisasjonen stopper opp. I *Building Blocks* fikk de konkrete oppgaver de skulle løse på kort tid, noe som gjorde at de ikke kunne stoppe opp og reflektere over hva de

gjorde i nuet, altså et slags skille mellom et nå og et etterpå. I nuet var de tilstede og løste oppgaver, mens etterpå reflekterte vi over hvordan det hadde vært å gjøre oppgaver/ øvelser. Da var det også mulig for elevene å reflektere over hvordan de selv agerte i nuet.

Dersom denne prosessen hadde strukket seg over en lenger periode kunne vi brukt mer tid på å lete oss frem til et felles estetisk uttrykk, hvor elevene kunne hatt mer innflytelse og vært grunnleggerne av alle ideene i forestillingen. Likevel opplever jeg at de synes det var godt å bli ledet gjennom hele prosessen. Dersom vi hadde forholdt oss til begrepet som Peters forklarer som *positiv frihet* i startprosessen ville vi hatt utfordringer med å komme i mål.

Jeg bare tenkte på at dersom vi skulle laget noe som var 100% vårt og vi ikke hadde noen rammer når vi begynte så hadde vi jo brukt et helt år på å sette sammen noe som ga mening sammen. Det var så fint med strukturen (Haldis, 19.12, 2019).

Selv om vi nok ikke hadde brukt et helt år mener jeg at de ytre rammene også var viktige for progresjonen og framdriften i dette prosjektet. Jeg opplever at rammer, og kanskje spesielt i en devisingprosess, er viktige for fremdriften. Spesielt blir dette gjeldene i arbeidet på en videregående skole hvor tidsaspektet presser produksjonene hvert eneste minutt. Likevel ser jeg fordeler med å ha mer tid til innflytelse fra ungdommene med tanke på det kunstneriske uttrykket. Under arbeidet opplevde jeg at tid og autonomi flere ganger opplevdes som motstridende krefter.



(Viser tid og autonomi som motstridende krefter med potensiell konflikt)

Samtidig er det vanskelig å tenke seg en prosess med fravær av ytre rammer. Litt av oppgaven min ble derfor å lete etter mekanismer der tid og autonomi kunne jobbe sammen som krefter der det ene ikke utelot det andre, at det var mulig å løfte frem og ivareta et demokratisk aspekt

i prosessen og forestillingen, samtidig som jeg ledende (og kanskje i noen tilfeller udemokratisk) rolle. Hadde jeg praktisert *positiv frihet* kunne jeg risikert at enkelte av deltakerne tok mye fokus og/ eller ledelse og dermed undertrykte andre deltakere. Rammeverket mitt med øvelser bidro også til at vi raskt kom videre. Derfor var det viktig at jeg, selv om vi hadde et konstant tidspress, tok meg tid til å lete etter hvordan jeg kunne ivareta ungdommenes egenart.

Et eksempel er ungdommenes individuelle skriving. Dette har jeg sett på under autonomiaspektet. Grunnet tid hadde jeg klare definerte, men «åpne» spørsmål der de, innenfor rammene, individuelt fikk komme med sine tanker om sin livsverden. Spørsmålene jeg stilte var allerede formulert og nøye planlagt med tanke på hvilke øvelser jeg hadde planlagt for de kommende workshopene. Som fasilitator i en devisingprosess kan denne avgjørelsen være risikabel. Elevene kan oppleve at man hopper over noen ledd som er essensielle med tanke på deres eierskap til produksjonen, men denne refleksjonen kom ikke elevene med før etter prosjektet var gjennomført. I den første fasen fikk ikke elevene tid til å reflektere over hva de eventuelt gikk glipp av. Dette tror jeg har med at elevene var innstilt på å gjennomføre de ulike workshopene, men det de ikke visste var at vi alt hadde startet med forestillingsarbeidet. I etterkant ser jeg at denne prosessen muligens fikk litt for liten plass i det store og hele bildet. Dette er en viktig fase hvor ungdommene skal få tid til å komme med sine ideer, bli hørt og utveksle erfaringer.

Spørsmålene kom litt brått på meg. Jeg følte bare jeg skrev noe. Og tenkte senere at jeg kunne skrevet mye annet. Jeg følte vi fikk litt liten tid til spørsmålene egentlig (Torbjørn, 19.12, 2019).

Jeg følte at når vi skrev de tingene til manuset, så følte jeg at jeg kasta litt på, det var liksom ikke helt gjennomtenkt, det var litt sånn et stikkord her og litt dill dall der, så når vi leverte det var jeg ikke redd for at noe av det ble fortalt, men jeg var ikke helt fornøyd med det. Og ble litt usikker på ”hva om de tar det?” ”hvordan blir det da?” Jeg tenkte, det er bedre å bare ta noen andre, for da blir det en bedre historie (Maren, 19.12, 2019).

Den opplagte grunnen til at denne viktige prosessen gikk så fort unna er tidsperspektivet. Vi hadde ikke mer tid til å dvele rundt disse spørsmålene. Jeg mener at det hadde vært gunstig å satt av mer plass til denne prosessen. Det var elevenes stemmer som skulle komme frem i forestillingen. Det er mulig vi hadde fått andre viktige temaer opp i lyset dersom vi hadde tatt oss bedre tid til dette. Haagensen skriver at denne fasen pleier å ha en tidsramme på to uker (Haagensen 2018, s. 185). Jeg hadde satt av en time til spørsmål og svar. Elevene hadde fått vite at dette skulle danne grunnlaget for forestillingen, men opplevde likevel at prosessen gikk

litt for fort. Haagensen hevder at «mange syns denne fasen er krevende, fordi de ennå ikke vet hva de skal lage» og at det er «utfordrende å finne en vei gjennom denne fasen» (Haagensen, 2018, s. 188). Dette er også et aspekt som ikke ble gjeldende for mine deltagere. Det kan ha med at deltageren slapp å ta stilling til valg som for eksempel form, manus og scenisk uttrykk m.m. Dette ble fasilitert av meg og de kunne dermed hvile seg på den styrte prosessen. Denne første fasen ble på samme måte som Haagensen beskriver også et «felles bibliotek som en ressurs for gruppens kollektive hukommelse» og at «i de senere fasene blir dette biblioteket ofte verdifullt», «selv om man på dette tidspunktet ikke vet hva dette materialet skal brukes til» (Haagensen, 2018, s. 190). I vårt tilfelle gjaldt dette konkrete øvelser og bevegelsessekvenser som kunne brukes direkte inn i forestillingen eller det felles språket vi skapte gjennom workshopene og svarene fra spørreskjemaet. Siden tidsaspektet er en tydelig begrensende faktor fikk vi i dette prosjektet naturlig nok bare bygget opp det «biblioteket» vi fikk. Alt kunne vært annerledes og prosjektet kunne vært tjent med et «større» bibliotek av felles referanser og rammer. Hadde vi hatt mer tid i denne innledende datainnsamlingen ville vi hatt en større ressursbank å arbeide videre med. Spesielt viktig er dette også fordi disse felles referansene også danner grunnlaget for hvordan man jobber med øvelsene og bevegelsene og dette blir igjen utslagsgivende for det endelige resultatet. I prosjektet mitt ble noe av dette «implisitt», noe «eksplisitt», for eksempel at vi skulle jobbe med deres historier, som igjen kom frem gjennom mine spørsmål i spørreskjemaet, men dersom vi hadde aktivt jobbet for å på forhånd sette oss inn i en bestemt tematikk, en problemstilling eller liknende ville dette preget det videre arbeidet. Dette er også en nyttig erfaring som ville vært interessant å ta med seg inn i et nytt fremtidig prosjekt.

I Building Blocks workshopen var det mange konkrete øvelser og bevegelsessekvenser vi gjorde som kunne puttes direkte inn i forestillingen, samtidig som vi hele tiden refererte til metodikkens grunnleggende prinsipper. Mens i Viewpoints workshopen var det fokus på å danne ett felles språk i ensemble som ble flittig brukt gjennom hele prosessen. Elevene synes arbeidsformen og pendlingen mellom «teknikkene» fra de ulike workshopene var spennende.

Jeg syns det var deilig at vi lærte alt på forhånd gjennom de workshopene, at vi plukka utifra det. Vi visste alltid hva det var snakk om når vi skulle lage ting. Vi hadde vært gjennom det på forhånd. Jeg syns det var trygt at vi hadde kjennskap til noe som vi skulle lage noe nytt til. At vi fikk det grunnlaget før vi skulle sette ting (Sara, 19.12, 2019).

Man kan ikke forvente at alt det vi har laget blir like mye brukt, for det var så mye. Det var godt å få så mye verktøy i sekken vår. For når vi begynte prosessen med å lage forestillingen kunne vi ta flere og flere

ting ut. Viss det var nødvendig. Og det føler jeg at vi gjorde også, at vi brukte mye i forestillingen vår (Haldis, 19.12, 2019).

Jeg opplevde at arbeidsformen min på den måte var «tidsbesparende», ved at vi gjennomførte flere deler samtidig. Utvikling av scener, grunntrening, manusutvikling, gruppedynamikk m.m som foregikk på en og samme tid. Likevel ser man at ungdommene opplever denne fasen som noe forhastet gjennom for eksempel spørreskjemaet, noe som er litt uheldig siden denne prosessen dannet grunnlaget for tematikk og manus i forestilling. Dette er et tydelig eksempel på hvordan tidsaspektet og autonomiaspektet henger sammen. At første fasen gjennomføres relativt raskt og uten å kunne gå i dybden kan også ha negative konsekvenser for resten av prosessen og forestillingen ved at det forplanter seg «ugjennomtenkte» ideer og impulser eller at viktige tema ikke blir utredet nok.

### *Fase 2 og 3*

Etter de tre workshopene var tiden inne for å selektere materialet, samt lage forestillingen. Denne prosessen forløp over to dager. Jeg prøvde på dette tidspunktet å utvikle det vi allerede hadde, samtidig så måtte jeg klare å se den røde tråden og danne et bilde av hvordan forestillingen skulle se ut. En av elevene beskriver denne fasen på denne måten:

Energien i gruppa på det tidspunktet merka jeg bare skjøyt til værs på det tidspunktet. Alle var kjempegira på å få ting gjort og når vi satt inn den senga og begynte å teste ut armer og bein gjennom. Noen skulle løpe bak å prøve og noen skulle sitte å se på, så var det sånn WOW. Jeg merket bare at alle var veldig fasinert og gira på å jobbe. Og det tror jeg var viktig, det gjorde at vi hjalp hverandre og bygge hverandre opp, og vi ble mer og mer kreative (Anna, 19.12, 2019).

Denne fasen beskriver Haagensen som den andre fasen der man «(..) fokuserer først og fremst på at materialet skal utvikles» (Haagensen, 2018, s.190). I og med at mitt prosjekt hadde så kort tidsramme ble denne fasen slått sammen med Haagensens fase tre, hvor man også går fra «åpen til lukket fase og funksjonenes rolle blir tydeligere» (Haagensen, 2018, s.192). Haagensen erfarer at det ofte oppstår «spenninger eller åpne konflikter innad i gruppen i denne perioden av arbeidet» (Haagensen, 2018, s.193). Denne utfordringen erfarte ikke vi i dette prosjektet. Kynisk sett var det heller ikke tid til de store diskusjonene om veien videre, noe som potensielt kan være et udemokratisk element. Dette handler om at det var jeg som tok valgene om hvilke sekvenser og historier vi skulle bygge videre på. Samtidig var denne fasen en krevende periode for meg som skulle ta veldig mange valg på kort tid. Her kunne tid lett komme i konflikt med ungdommenes eierskap, samt at jeg som pedagog ikke hadde nok egentid til å videreutvikle og



konsekvens utrede alle beslutningene som måtte tas. Hadde vi hatt mer tid ville det også vært spennende å involvere elevene mer aktivt i denne fasen for å styrke det demokratiske aspektet.

#### *Fase 4*

Den fjerde og siste fasen i *egenskap teater* er innøvingen, forestillingen og refleksjon. I vårt tilfelle hadde vi en dag til å øve gjennom materialet vi hadde skapt og en dag med forestilling. På tross av at det var en «kort» prosess og at vi hele tiden jobbet mot klokka, der jeg måtte ta mange valg på forhånd og fortløpende i prosessen, følte likevel elevene seg sett og at deres egenart og stemmer ble ivaretatt. En av deltagerne oppsummerte prosessen i gruppeintervjuet slik:

Jeg syns det var så deilig at du har laget et fristed for oss i denne forestillingen. At vi får lov til å gjøre alt det køddet vi liker. At i stedet for å se på det som kødd, så ser du på det som verdier vi har. At man får lov til å synge og danse, som vi er veldig glad i å gjøre, og du ser det. At du har sett hvordan vi, bare på seks dager, har sett hver og en av oss. Hvordan vi har det og hva vi liker å gjøre. Det har vært så deilig å ha en leder som har latt oss være oss og sett oss og latt oss bestemme, samtidig som du har måttet sagt ” sånn gjør vi det”. Det har vært en så fin balanse. Jeg skulle ønske det var sånn hver dag vi skulle sette opp noe. Så det må jeg få lov til å si takk for. Jeg er sikker på at jeg snakker på vegne av hele klassen (Haldis, 19.12, 2019).

Sitatet kan vitne om at jeg klarte å opprettholde en viss balanse mellom fase 3 og 4. Samtidig er det relevant å spørre seg om fraværet av friksjon i fase 3 var fordi jeg ikke åpnet nok opp for deres innspill. Dette er et eksempel på at tid og autonomi kan jobbe mot hverandre.

### 5.2.2 De bevegelsesbaserte metodikkene i praksis

Slik jeg erfarer det gir rammeverket i å jobbe med kombinasjonen av disse to metodikkene en mulighet til å gjennomføre et prosjekt som ivaretar autonomien til ungdommene, samtidig som vi kan få til noe sammen på kort tid. Det er tusen veier til Rom og en devisingprosess kan foregå på mange forskjellige måter. Det er ingen fasit på hvordan det skal gjøres. Jeg hadde på forhånd av prosessen planlagt alle oppgavene vi skulle gjennomgå, samt sett for meg et tema og spørsmål som skulle forme forestillingen. Ambisjonen var at de oppgavene jeg hadde satt opp skulle brukes i forestillingen. Det viktige i prosessen ble utforskningen sammen med elevene om *hvordan* det skulle brukes. En Building Blocks oppgave kan ta uendelig mange vendinger, og i mitt tilfelle var det ungdommenes svar på spørsmålene som bestemte utfallet (eks. *Hymnes hand*).

Frantic Assambly jobber med utgangspunkt i ulike ideer de har som kan springe ut fra konkrete øvelser de har skapt, tematiske overbygninger o.l og at de deretter bygger videre på øvelsene i den retningen de ønsker å anvende dem. Dermed kan et eventuelt manus komme i andre rekke og knyttes til den opprinnelige ideen (Graham & Hogget, 2014, s. 13). Også i mitt prosjekt kom det sceniske uttrykket i forestillingen i første rekke, deretter måtte det tas stilling til hvilken kontekst bevegelsessekvensene skulle anvendes i. Dette er nok mye av grunnen til at metoden fungerer så bra i en prosess med kort prøveperiode. Man kan planlegge det meste på forhånd og leke seg med de opprinnelige ideene i forskjellige kontekster, samtidig som at øvelsene gir rom for medskapning og personlig preg. I mitt prosjekt var jeg den som hadde ideene i utgangspunktet, samtidig var jeg også «forfatteren» som satt på sidelinjen og ble inspirert til å ta ideene videre utfra forslagene ungdommene kom med, men hele tiden forankret i deres svar og uttrykk.

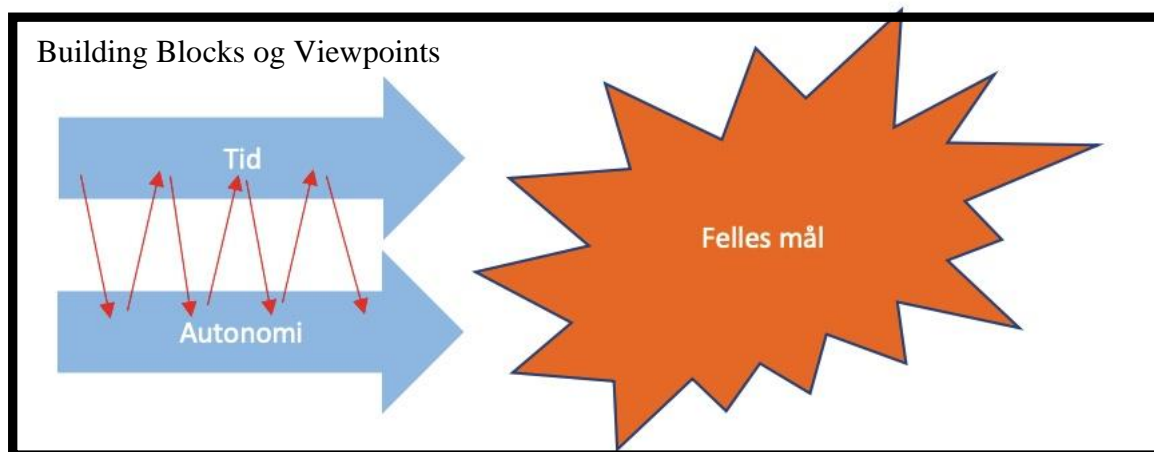
Ved å bruke Building Blocks som en devisingstrategi der oppgavene er brutt ned til enkle «tasks» opplever jeg som medvirkende årsak til at vi kom såpass langt med prosjektet. I forkant av prosjektet var det vanskelig å stole på øvelsene siden jeg som sagt ikke hadde praktisk undervisningserfaring fra metodikken. Dette kompenserte jeg med å bruke mye tid på å øve meg på å instruere øvelsene, slik oppbyggingen er beskrevet i boka eller øvelser jeg selv har erfart med kompaniet. Jeg ga elevene en liten, enkel oppgave om gangen, og tilsammen ble det akkurat slik jeg hadde sett det for meg. Det vil si, detaljene kunne jeg ikke styre, men helheten. Det er dette som gjør at Building Blocks fungerer godt på skuespillere, enten de er amatører eller utdannede, samt i en produksjon med begrenset tid. Alle øvelsene vi gjorde i devisingprosessen, i etterkant av workshopene, ble brukt i forestillingen og vi jobbet ikke med noen enkeltscener lenger enn 60 min. Vi ser med dette at Building Blocks er en metodikk som er gjennomførbar med videregående elever med et begrenset tidsaspekt. Med tiden til rådighet var det umulig å utforske potensialene i hver enkelt øvelse til det fulle, og faren ved dette var at det tidvis kanskje kunne oppleves som om at jeg bare iscenesatte øvelsene.

I Viewpoints opplevde jeg at man etablerte et felles univers, med et felles språk og referanser, men jeg opplevde det som utfordrende å lage konkrete scener som kunne brukes i forestillingen. Jeg undersøkte ved at elevene skulle lage sin egen monolog i et «Viewpoints univers». Resultatet ble fint, samtidig manglet det dimensjoner av kvalitet som gjorde at resultatet ikke kunne stå for seg selv, slik jeg opplevde det. Dersom vi hadde hatt bedre tid kunne vi videreutviklet dette arbeidet og jobbet frem noe som hadde hatt større grad av kunstnerisk

kvalitet. Viewpoints er en metodikk man trenger mer tid for å kunne mestre. For at ungdommene skal slippe å tenke over hver minste bevegelse de gjør i improvisasjonen må metodene sitte bedre i kroppen slik at impulsene oppstår automatisk. «Viewpoints is an open prosess, not a rigid technique» (Bogart & Landau, 2005, s.xi). Dette gjør at metoden nødvendigvis ikke gir et konkret resultat ved første utprøving, slik som i Building Blocks. Likevel opplever jeg at workshopen var en viktig brikke for forestillingens helhet, ved at elevene ble mer bevisst på kroppen i rommet, samt at vi gjennom prosessen hadde felles referansepunkt og plattform. På denne måten var Viewpoints workshopen med på å effektivisere prosessen, som blant annet beskrevet tidligere om *soft fokus*.

Jeg merka, for min del, under alle disse mer dansesekvensene eller bevegelsessekvensene, så var det noe vi tok i bruk hele tiden. (..) vi snakka ikke sammen engang om hvilke takter vi skulle inn på, men vi bare fulgte hverandre på alt. Det var flere ganger du ikke trengte å si om vi skulle inn, eller at vi måtte tenke på soft fokus, men automatisk var den første tanken at vi måtte lytte til hverandre og ha soft fokus. Og det hjalp oss, iallfall meg, gjennom masse øvelser og på selve forestillingen. Og man følte sånn veldig mestringsfølelse når man fikk det til. Når Ulla kommer opp fra gulvet med sin vakre bevegelse, alle snudde seg på samme takt uten å snakke med hverandre eller å ha noen plan på det, så bare følte man det der og da. Det var veldig deilig å kjenne når den satt (Torbjørn, 19.12, 2019).

Sitatet beskriver en opplevelse av et fellesskap og scenisk tilstedeværelse – og at øvelsene, prosessen og ikke minst at de var en «organisk gruppe» bidrar til et godt, levende resultat. Jeg erfarer at jeg med hjelp av Building Blocks og Viewpoints klarte jeg å finne strategier der tid og autonomi ikke nødvendigvis var motstridende, men kunne jobbe sammen i synergieffekter. Noe av nøkkelen til dette tror jeg, som beskrevet tidligere, at elevenes medskapelse foregikk innenfor tydelig definerte rammer. Ved å bruke den *negative friheten* som motor opplevde jeg at de motstridene interessene, tid og autonomi, også kunne jobbe sammen og at jeg kunne utnytte synergieffekter av det. At jeg hadde klart å etablere en felles plattform og et felles «umulig» mål, nemlig forestilling etter 6 dager var også viktig for at tid og eierskap (autonomi) kunne spille på lag. At elevene trivdes i prosjektet og opplevde at de fikk være seg selv gjorde dem til enda sterkere medskapere ved at de ønsket og ville bidra. Tidsaspektet ble da snudd til en styrke for prosjektet. Elevenes bratte læringskurve og følelsen av mestring og flow ga eierskap, stolthet og egenart. Dette tilfører igjen prosessen og forestillingen noen kvaliteter.



(Visualisering av størrelsene tid og autonomi der de ikke er konkurrerende, men utnytter hverandre gjennom positive synergieffekter mot et felles mål i rammeverket til Building Blocks og Viewpoints.)

### 5.2.3 Balansen mellom de to fysiske teatermetodikkene i prosess og forestilling

Gjennom det empiriske materialet fra devisingprosessen ser man at balansen mellom de to fysiske teatermetodikkene ikke vektet likt, verken i forestillingens uttrykk eller i prosessen. Den bevegelsesbaserte metodikken Building Blocks viste seg til å være en effektiv måte å produsere scenisk materialet på. Viewpoints er på den andre siden en metodikk som omfatter teknikker for å trene skuespillerne. For å komme til det punktet der man kan utvikle scenisk material fra Viewpoints krever det en god forståelse av metoden hvor improvisasjonene rundt de ni fokuspunktene flyter. For å komme dit krever metoden mer trening og det var derfor tidsbesparende i denne prosessen å bruke Building Blocks øvelser som genererte materialet raskt. Å vektlegge Building Blocks som en devisingstrategi var også et resultat av ulike overveielser underveis med tanke på hvordan metodikken opprettholder autonomien i prosjektet, samt hvordan ungdommene opplevde å formidle gjennom de ulike metodene. Likevel utfylte metodikkene hverandre med deres kvaliteter hvor Viewpoints trener skuespillerne og utvikler ensemble gjennom deres strategier for devising der skuespillerne blir mer fokusert, observante, levende og engasjerte på scenen. Building Blocks har også disse kvalitetene implisitt som sin devising strategi, men forskjellen er hvordan disse bevegelsesbaserte metodikkene utvikler det sceniske materialet.

## 5.3 Formidlingsaspektet

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på to aspekter ved formidlingen: Hvordan ungdommene opplevde å formidle personlig materiale, og hvordan forestillingen (og dens form) kommuniserer.

### 5.3.1 Ungdommene og formidlingen av det personlige materialet

Som tidligere beskrevet kan det være utfordrende å formidle personlige historier fra scenen, noe som Haagensen belyser gjennom «life-based» teaterarbeid. At man også gjør dette med ungdommer som står i store personlighetsformende prosesser (Feks. Aagre 2003) kan gjøre det *dobbelt sårbart*. En tid som er preget av mange valg hvor perspektiv på egen barndom blir større og tanker om fremtiden skyter fart. Identiteten, og store spørsmål som hvem vi er melder seg og kan oppleves som spennende, frustrerende og kanskje vanskelig for noen.

Jeg undersøkte både verbale og fysiske innganger til de personlige historiene. I workshopdagen med fortellerkunst tok vi utgangspunkt i metoder fra muntlig fortellerkunst. Selv om målet med prosjektet var en bevegelsesbasert forestilling var det viktig at elevene også fikk arbeide med fortellingene «rent». Muntlig fortellerkunst er også eksplisitt i læreplanene for faget drama og samfunn og jeg ville derfor bruke disse læringsmålene og gjennomføre dette opplegget for å lete og jobbe fram gode historier som jeg senere kunne evaluere hvordan, og på hvilken måte de kunne være med på å bidra til å utvikle forestillingen. Det var også interessant for meg å se hvordan det verbale kunne ha en plass i visningen og fungere som kontrast til det fysiske uttrykket.

Alle hadde på forhånd fått beskjed om at historien de hadde valgt potensielt kunne bli brukt i forestillingen. Ungdommene hadde allerede jobbet med den samme historien fysisk, gjennom Viewpoints, dagen før. Etterhvert som ungdommene jobbet individuelt, og i mindre grupper med å fortelle historien sin observerte jeg at dette var utfordrende for noen. I feltnotatene mine fra 26.november 2019 noterte jeg:

I det elevene begynte å fortelle sine historier høyt, merket jeg en usikkerhet i rommet. Handler dette om min pedagogiske oppbygging av workshopen? (..) jeg merket at de hadde et stort behov for å bevege på seg når de fortalte og var urolige i kroppen. De var usikker på hvordan de skulle stå, ha blikket, holde armene osv.. Dette «stjal» mye fokus og jeg ba dem om å jobbe sammen to og to for å prøve å minimere alle ubeviste gester og bevegelser (Feltdagbok, 26.11, 2019).

Kanskje denne usikkerheten elevene kjente på var en konsekvens av at vi hadde jobbet med en fysisk tilnærming til samme historie dagen før, der de hadde fått klare instruksjoner på hvordan de skulle gå frem og løse oppgaven. I fortellerworkshopen fikk elevene også konkrete instruksjoner på hva de skulle gjøre, steg for steg, men slik jeg leste elevene var det vanskelig for dem å jobbe individuelt med tanke på det å forme sin egen historie, med egne ord. Det var nå opp til dem hvordan historien skulle bygges opp, hvilke detaljer og beskrivelser som var viktig å få frem for å skape en god historie. En av elevene beskrev workshopen slik:

Jeg synes var vanskelig med den delen. Siden det var helt nytt. Jeg tror ikke vi har jobbet på den måten før, og siden vi jobbet individuelt, så var det sånn: gjør jeg det riktig? Så ser jeg litt rundt.. Er dette det vi skal gjøre? Det var litt sånn usikkerhet. Bare fordi det var nytt og individuelt arbeide (Malin, 19.12, 2019).

Dette sitatet bekrefter mine observasjoner av usikkerheten i rommet. Det oppstod også en del spørsmål på dette tidspunktet. Slik jeg ser det tyder dette på at noe var uklart eller at de ikke følte seg komfortable med måten vi arbeidet på. En av elevene lurte veldig på om vi skulle fortelle historiene gjennom muntlig fortelling i forestillingen. Den samme eleven sa følgende i gruppeintervjuet:

Jeg følte at for meg var det helt trygt å si det her i klassen, men dersom historien skulle vært muntlig, sånn som det var den siste workshopen, i forestillingen- det var jeg litt redd for. For det hadde ikke jeg følt meg så komfortabel med. Jeg ville heller vist det visuelt (Kamilla, 19.12, 2019).

Slik jeg ser det handler usikkerheten i gruppa om at noen opplevde det som utfordrende å jobbe individuelt og stole på eget material, men også at det var vanskeligere å fortelle historien sin gjennom ord. Ungdommene følte seg mer `nakne` og sårbare når de skulle fortelle historien sin gjennom denne formen, noe som kan ha med at de ikke kunne gjemme seg bak bevegelser eller fysiske handlinger. Heidi Dahlsveen skriver at «En forteller, som et overordnet prinsipp, forestiller ikke å være andre enn seg selv» (Dahlsveen, 2008, s.20). Dette faktumet opplevde jeg at ungdommene erfarte og syntes var utfordrende, noe som kan ha med deres tidligere erfaringer i teaterarbeid, hvor man er på scenen i en rolle. Samtidig må jeg ta forbehold om at jeg i prosjektet hadde hovedfokus på det fysiske arbeidet, noe som gjør at jeg implisitt kan ha nedprioritert det verbale arbeidet uten å selv være klar over det. Når elevene fortalte de samme historiene gjennom Viewpoints ga jeg dem oppgaver på løpende bånd som førte dem videre på veien. Dette er beskrevet i empirikapitlet, men eksempler på slike oppgaver/ instruksjoner kunne være: «Når du er her i dette rommet, hva føler du da? Beskriv dette men en gest» eller «fortell

med ett ord hva du tenker nå». I stede for å sette ord på beskrivelsen opplevde jeg at ungdommene synes det var lettere å overføre det til en bevegelse eller med enkeltstående ord.

Dette fikk det meg til å reflektere over viktigheten av alle valgene man gjør i forkant av et slikt ungdomsprosjekt. Man må velge en fremgangsmåte som fungerer for de unge i den enkelte produksjonen og dette var en av grunnene til at jeg måtte revurdere bruken av monologer i dette forestillingsarbeidet. Dette handler ikke om at det å jobbe, samt formidle gjennom kroppen er den eneste og riktige veien. Man ser mange gode eksempler på verbale personlige historier i forestillinger som har fungert godt. For eksempel de kritikerroste forestillingene *SPOTLIGHT* (2016) på Rogaland teater, *Lykkeliv* (2017) med Bergen Borgescene og *Utafor* (2018) på Det Norske Teatret. Det er likevel umulig å sammenligne seg med disse produksjonene med tanke på resurser og tidsperspektiv på mitt prosjekt. Gjennom workshopen hadde elevene kun fire timer på å mestre formen, samt bygge opp historien og øve den inn. Jeg så at tidsaspektet ble for snaut med tanke på kvaliteten på historiene, men viktigst av alt å ivareta elevene i prosessen. Dahlsveen skriver at «Noen fortellinger krever mer trening og øvelse enn andre, så hvor lang tid du øver før du forteller, er avhengig av hva slags type fortelling du arbeider med» (Dahlsveen, 2008, s.129). Det å fortelle om sine personlige liv kan være utfordrende nok som det er, men i tillegg å blotte dette for et publikum kan gjøre det enda vanskeligere. Jeg erfarte at de personlige historiene krevde mer tid, modning og grunnleggende teknikk for å kunne fungere tilfredsstillende i formidlingssituasjonen. Tidsperspektivet på utvelgelse av den enkelte historie ungdommene skulle fortelle fikk heller ikke stor nok plass, noe som kan være demotiverende for elevene dersom de ikke følte at de endte på «den riktige» historien. Heidi Dahlsveen hevder at «Regelen er at du velger noe du har lyst til å fortelle» og (..) at «fortellingen oppfyller dine egne og ditt publikums behov» (Dahlsveen, 2008, s.79). I og med at prosessen rundt utvelgelsen av historien var preget av tidsnød, samt (mulig) manglende opplysning om viktigheten av å velge en historie de brant inne med, følte kanskje ikke ungdommene «seg vel» i sitt eget materialet. Tidsperspektivet gjorde det også utfordrende å komme dit hvor «Alt som er til stede i en historie, har en mening og et formål» (Dahlsveen, 2008, s. 22). Vi hadde ikke tid til å bearbeide materiale slik at produktet kunne stå for seg selv, hvor ungdommene hadde øvd inn fortellingene sine uten improviserte ord som ikke hørte hjemme eller arbeide aktivt med «Fortellerens verktøykasse». Dette er relevant for at jeg ikke kom langt nok med den muntlige fortellerworkshopen, noe som igjen fikk ringvirkninger for prosjektet. Dette gjorde at jeg ikke fikk like mye ut av den muntlige delen selv om jeg ikke ville vært foruten erfaringene

fra den dagen. Det ville like fullt vært spennende å videreutvikle prosjektet mitt med mer tid generelt og spesielt til den muntlige fortellingen.

Ved å jobbe med fysisk innganger til deres personlige materiale fikk vi en annen tilnæringsmetode enn ved å starte med den rene fortellingen. I arbeidet med *Trygghetsscenen* tok vi utgangspunkt i historien om å kjenne seg trygg i kjærestens favn i sengen. Denne beskrivelsen er et øyeblikk som kan være ukomfortabelt for en ungdom å vise på scenen, samt jobbe den fram foran klassekamerater. En metode jeg ofte brukte da jeg bygde scener var at jeg ikke fortalte ungdommene *hva* som skulle formidles i scenen når vi begynte å jobbe – eller hvilken historie øvelsene skulle bygge opp imot. Vi lagde scenen ved at jeg ga enkle instruksjoner og satte det sammen. Vi startet med *Hymnes hand* hvor de to deltagerne plasserer hendene sine tre plasser på overkroppen til hverandre. Dette er en enkel og konkret oppgave som ikke indikerer noe intimt i utgangspunktet. Deretter spurte jeg paret om de kunne gjøre et løft og bygget videre på øvelsen *Round/By/Through* der de hele tiden har kontakt mens de går *rundt* hverandre, *ved siden* av hverandre og *gjennom* hverandre. Øvelsene var allerede gjort under workshopdagen, så det var enkelt for dem å gjenta øvelsene teknisk. Konteksten kom ikke før koreografien var ferdig. På denne måten ble det ikke flaut for disse ungdommene å formidle kjærlighetsscenen fordi scenen allerede var koreografert før de selv forsto konteksten. Resultatet ville blitt annerledes om jeg hadde bedt elevene om å lage en kjærlighetsscene. I tillegg slipper ungdommene at situasjonene blir ukomfortable. Dette er et godt eksempel på hvordan øvelsene, som er bygget opp steg for steg av ulike oppgaver, arbeider *utenfra* og *inn*. Man iscenesetter gjennom kroppen og det fysiske uttrykket for så og tilføre konteksten.

Videre er dette en metode for å hente ut det «universelle» i hver historie – noe jeg erfarte at ga hver og en elev tilgang til alle historier, uten at de nødvendigvis måtte vite hvem historien opprinnelig kom fra. Noe tilsvarende kunne kanskje vært gjort om jeg hadde delt ut personlige historier nedskrevet der ingen visste hvem sin historie de fikk. Jeg tror likevel at dette kunne ført til «detektivarbeid» i større grad en fortelling. I mine oppgaver med elevene fikk de fleste vite hvem sine historier vi hadde jobbet frem ved at vedkommende fortalte det selv. Men det var ikke min rolle som pedagog i prosjektet å fortelle det.

Gjennom det fysiske uttrykket jobber man primært med kroppen som utgangspunkt til det sceniske materiale, i motsetning til for eksempel muntlig fortelling hvor formidlingen hovedsakelig skjer gjennom formulerte setninger. Det er gjennom kroppen og sansene



kommunikasjonen skjer. En av elevene beskriver hvordan det var for henne å formidle gjennom kroppen slik:

(..) når vi hadde fokus på å fortelle gjennom kroppen merket jeg at det ble lettere å fortelle min historie, gjennom kroppen. For meg. Og jeg syns uttrykket som det ga ble like sterkt, selv om jeg ikke trengte å si noe. Men at de følelsene, gjennom kroppen, snakket for seg selv. Det er dette som gjør det lettere for min del. Lettere å vise det frem. Så er det morsomt hvordan det blir like sterkt eller kanskje sterkere også, for publikum sin del. Jeg vet ikke.. (Lisa, 19.12, 2019).

Denne ungdommen sier her at for hennes del var det lettere å uttrykke seg når hun formidlet gjennom kroppen. Disse refleksjonene forteller meg at det å samle inn ungdommenes personlige tanker og historier, for så å overføre det til kroppslig kommunikasjon kanskje gjør det litt mindre personlig for deltageren og dermed lettere å formidle materialet. Dermed gir metoden en mulighet til å formidle historier uten at man vet hvem sin historie det er. Dette var også noe jeg benyttet meg av gjennomgående i prosessen for at ingenting skulle bli for personlig. Ingen visste i utgangspunktet hvem som eide de forskjellige historiene, og flere historier lot seg samle i en scene, f.eks. *Fryktscenen* og *Fremtidsscenen*.

I et slikt prosjekt ønsker man å få frem ungdommenes indre og ekteføyte historier, som de syns er viktige å formidle. Da er det viktig å tenke over hvordan man skal få ungdommene til å fortelle historien, samt hvordan historien skal fortelles til publikum på en måte som ivaretar ungdommene i prosessen. Ved å studere observasjonene, samt analysere dette opp mot elevsitater finner man svar på hvilke metoder som egnet seg for ungdommene i arbeidet med formidlingen av det personlige materialet i dette prosjektet. Elevene syns det var lettere å formidle gjennom kroppen, hvor ordene ikke var det bærende i scenen. Ved å bygge opp en scene gjennom Building Blocks er det enkelt å iscenesette «øyeblikk» å få det til å kommunisere, slik jeg beskrev over med jenta og kjæresten i senga. Samtidig er faren igjen, som tidligere nevnt, at det kan oppleves fragmentert. Det er vanskelig å følge historiene fra A-Å, slik man gjør gjennom å bruke muntlig fortelling.

### 5.3.2 Å formidle til et publikum

Et aspekt ved prosjektet var målgruppen. Jeg hadde på forhånd bestemte meg for å invitere den minoritetsspråklige klassen ved skolen for å teste ut hvordan de fysiske metodikkene fungerte med et publikum i salen som ikke var norskspråklige. Dette var hele tiden også en del av kontrakten med elevene, selv om jeg ikke eksplisitt fokuserte på det fra dag til dag. Det var alltid viktig at forestillingen skulle være «universell», men det å peke på en «kjernegruppe»

opplevdes likevel skjerpene. Jeg gjorde ikke noen form for publikumsanalyse i dette prosjektet. Det kunne på mange måter vært relevant, samtidig som man kan argumentere for at det hadde flyttet fokuset fra metode, arbeidsform og deltakernes autentiske arbeid til en «ypperste prest» som kunne dømme om forestillingen hadde lyktes eller ikke. Samtidig opplever jeg det likevel som relevant og interessant å reflektere over hva publikum *kan* ha fått ut av det og forsøke å belyse ulike kvalitative aspekter av forestillingens kvaliteter og ev. mangel på kvaliteter. Dette har jeg valgt å gjøre ved å undersøke prosjektet mitt gjennom sentrale begreper fra *Ønskekvist-modellen*.

### 5.3.2.1 Villen

Fra dag en opplevde og kjente jeg på et stort og brennende engasjement for prosjektet blant ungdommene.

Elevene har gitt alt fra første sekund med store smil om munnen og godt humør som har smittet over på meg i den intense perioden. Alle oppgaver jeg har gitt dem har blitt tatt imot med et stort «ja». Energien i gruppa har vært elektrisk. Jeg opplever at ungdommene har vært drevet av et indre engasjement og gleden over å få delta i prosjektet. For en fantastisk gjeng og for en vellykket prosess (Feltdagbok, 12.12, 2019).

Jeg tror at mye av grunnen til at jeg opplevde prosessen som meningsfylt var fordi elevene hadde tro på prosjektet og ville prosjektet, noe som førte til at de aldri motarbeidet. Dette manifesterte seg ved at de utstrålte velvilje og engasjement, men også en konstruktiv kritisk dialog. Elevene møtte også alltid presis til timene og på eget initiativ øvde de på sangtekster og koreografier. Det var tydelig at de tenkte på forestillingen etter øvelsen og ville forestillingen det beste da de kom med forslag til endringer som kunne gjøres. Et eksempel på dette var danskoreografien til festscenen. Her hadde en av guttene i gruppa, på eget initiativ, laget et utkast til hva alle i klassen kunne gjøre på de forskjellige taktene i musikken. Han tok også ansvar og instruerte de andre og det var tydelig at alle opplevde dette som et godt bidrag. Det ble veldig synlig for meg som observerte denne situasjonen at gutten som hadde laget koreografien, boblet over av entusiasme og stolthet. Det var tydelig at han nå hadde et sterkt eierskap til scenen. Man kunne se dette på kroppsspråket til vedkommende hver gang denne sangen kom på høyttaleren. Man kunne se at han var stolt og at han elsket øyeblikket på scenegulvet. Det er dette ønskekvist-modellen beskriver som engasjement. At forestillingen er «båret af engagement, ikke af ligegyldighet» (Langsted et al., 2008, s.15). Det var ingen av ungdommene som var likegyldige til forestillingen. De ønsket hele tiden at produktet skulle bli

så godt som mulig. Og dette var et resultat av deres engasjement, eierskap og gleden rundt forestillingen.

Forestillingen handler om oss. Og på måten vi viser det på er så kult. Jeg skulle ønske vi hadde flere forestillinger sånn at alle venner og familie kunne kommet å se. Dette er den første forestillingen jeg er skikkelig stolt over å vise (Torbjørn, 19.12, 2019).

Langsted m.fl. (2008) beskriver at den kunstneriske viljen (villen) er en uttrykksvilje eller kommunikasjonsvilje. Det er et brennende engasjement fra de medvirkende om å få fremføre det han/hun vil, her og nå, hvor tilskueren opplever dette som et oppriktig engasjement. Dette er en vilje som går innenfra og ut (Langsted et al., 2008, s.16). Det er nettopp dette ekteføyte engasjementet og denne viljen til å formidle som jeg opplever at preget ungdommene gjennom hele prosessen og i forestillingsøyeblikket. At deltakerne hadde en vilje til å fortelle det de fortalte gjennom kropp, tekst, musikk og scenebilde. En faglærer ved skolen sa også til meg rett etter forestillingen at han følte energien i rommet og at han, som hadde fulgt dem over 3 år, aldri hadde kjent så mye trøkk og oppriktig spilleglede og energi fra gruppen. «Villen har med den kunstneriske idé at gjøre. Villen er med andre ord det, der udgår fra aktørne, fra scenen» (Langsted et al., 2008, s.17). Ved å gripe fatt i elevenes initiativ, og impulser og videreutvikle disse opplevde jeg at metodene og opplegget mitt spilte opp under ungdommenes vilje til å fortelle. Denne viljen er, slik jeg ser det, en avgjørende faktor for ungdommens autonomi i prosessen. Samtidig hadde jeg noen tydelige definerte viljer med hva jeg ville oppnå. Det kunne potensielt oppstått mye uenighet her mellom de ulike viljene, men det var overraskende lite friksjon på dette området. Dette kan ha med den tydelige rollen jeg hadde i prosjektet som jeg har reflektert over tidligere. Dette poengteres også av forfatterne bak Ønskekvisen:

I kollektive kunstarter kan det undertiden vise sig, at der ikke er noen samlet villen, der holder det hele sammen. Instruktøren kan ville ét, scenografen noget andet og skuespillerne noget tredje. Eller koreografen vil et bestemt sted hen, men det vil danserne under ingen omstændigheder. Disse interne stridigheder om, hvad opførelsen vil, kommer der normalt ikke stærk og god kunst ud af. (Langsted et al., 2003, s.199)

Jeg tror også den samlede viljen er med å bygge opp noe av det jeg vil hevde er den autentiske energien – at de vil dette og de vil det sammen. Siden denne undersøkelsen ikke undersøker hvordan målgruppen opplevde forestillingen, trekker jeg inn enda et perspektiv der en elevene reflekterer over resultatet:

Fordi det er samme alder og det er våre følelser, er det stor sjanse for at de kjenner seg igjen. Jeg tror kanskje det eierskapet vi hadde nådde frem. Fordi vi hadde så veldig samhold i gruppa og i forestillingen. Vi trodde på formidlingsformen og alle visste hva vi ville med hver scene. Alle følte på det. Og det er jeg sikker på at nådde frem. At de fikk et inntrykk av scenen, fordi alle på scenen følte det. Vi som var på scenen kjente også responsen fra publikum (Haldis, 19.12, 2019).

Det denne ungdommen beskriver er det ønskekvisit-modellen beskriver som kommunikasjonsviljen som er dialogen mellom sal og scene. Dette er evnen til utøverne som går på det å lytte seg inn mot publikum og ha et samspill med dem. Det handler om en forførelsesstrategi hvor de på scenen får publikum med. I dette prosjektet var det ungdommer som spilte for jevnaldrende som potensielt har samme referanser til livet. Dette kom spesielt til uttrykk i forestillingen under musikken på *Fests scenen*. Det var helt tydelig at dette var en populær låt blant denne aldersgruppen og publikum brøt ut i jubel. I den forbindelse dukker det opp et interessant spørsmål. Var det de på scenen som overførte sin energi til publikum fordi ungdommene hadde det så gøy på scenen? Eller var det bare at musikken er en populær låt blant ungdommene, som kanskje har mange referanser til sangen? Uansett var det en helt spesiell energi mellom sal og scene i dette øyeblikket hvor publikum og skuespillerne hadde dialog. Like fullt er det sentralt å stille spørsmålet om det kan bli for mye *vilje*. Svaret på dette er nok ganske tydelig ja. Som pedagog og veileder var det derfor også en viktig oppgave å «dempe» for tydelige viljer hos utøverne. I enkelte situasjoner når vi jobbet med forestillingen ville elevene, eller noen av elevene, for mye. Å balansere hvordan de skal «ville nok, men ikke for mye» var en krevende øvelse der jeg måtte veie ulike hensyn opp mot hverandre. Det skulle være dem selv på scenen, men det var også min oppgave at de skulle blomstre i en definert ramme.

I scenekunst, utført av amatører, vil det, man vil, ofte indtage en meget stor plads. Og hvis det ikke afbalanceres af det, man kan, og det, man skal, så skævtrækkes opsætningen. Ambitionerne overstiger evnerne, siger man. Det betyder så, at den kunstneriske villen får en for fremtrædende plads, overskygger for meget, bliver krampeagtig (Langsted et al., 2003, s.200).

En av farene med at jeg trekker inn *Ønskekvisiten* i denne oppgaven og at jeg låner dens begreper er selvsagt at den er laget med tanke på profesjonell scenekunst. Det er lett å si seg enig i sitatet over – og kanskje er dette en grunnleggende utfordring når man jobber med amatører, noe forfatterne også poengterer, men likevel sitter jeg ikke igjen med et helhetsinntrykk av at deres, eller forså vidt min egen vilje tok for stor plass. Et sted opplevde jeg likevel at vi hadde en for sterk vilje med hva og hvordan det skulle gjøres var i scenen *Frykten for monsteret under sengen*. Grunnet tid og usikkerhet hos aktørene (fordi scenen var underprøvd) sto deres «svakheter» som ikke profesjonelle aktører frem da monsteret skulle sluke ungdommene i

senga. Scenen fikk ikke god nok dynamikk og tempo og ble derfor litt forutsigbar. Dette er et eksempel på at viljen min (som instruktør) for å få til denne scenen smittet over på elevene og at viljen kom «for mye fram» i resultatet.

#### 5.3.2.2 *Kunnen*

I prøvetiden var det lett å se at ungdommene hadde en solid teaterbakgrunn gjennom sin skolegang. De forholdt seg profesjonelt til prosjektet og tok alle utfordringer på strak arm. På dramalinjen har de blant annet faget bevegelsesforming der de jobber med fysiske teateruttrykk. Det vil si at de var trent i å jobbe, samt formidle med kroppen, noe som helt klart var en fordel. Likevel var metodene jeg introduserte nye og ukjente for dem. Min manglende undervisningserfaring i metodene kunne bidra til at jeg som pedagog ble usikker og at denne usikkerheten manifesterte seg videre på elevene. Jeg erfarte spesielt i arbeidet med Building Blocks at øvelsenes umiddelbare tilgjengelighet, ved at de er konkrete, intuitive og krever fysisk handling og ikke intellektualisering ga elevene en bratt læringskurve. Jeg observerte at ungdommene også raskt klarte å avlese et fysisk landskap, med dette mener jeg de rammene vi arbeidet innenfor og med et mål vi jobbet mot. Som pedagog ble jeg også overrasket over hvor raskt elevene klarte å se dette *felles* målet. I feltnotatene min har jeg skrevet følgende etter de tre første dagene med workshoper:

Ungdommene mestret samtlige øvelser jeg introduserte. Det gjorde at vi holdt tidsskjema som var satt opp, og mer til. Jeg tror dette handler om tre ting. Ungdommenes profesjonalitet og et ønske om å lære mer, de bevegelsesbaserte metodenes naturlige oppbygging, samt mine egne kunnskaper om metodene og pedagogisk forankring i møte med ungdommene (Feltdagbok, 26.11, 2019).

Ungdommene går i tredje klasse på en dramalinje og har lærere som jobber hardt for å få mest mulig ut av elevene og hvor elevene jobber hardt for å oppnå best mulig resultater. Jeg opplevde at jeg kom til dekket bord med ivrige elever som hadde en profesjonell innstilling til arbeidet. *Ønskekvisten- modellen* beskriver at «I det kunstneriske univers defineres kunstnerisk kunnen ofte som ‘professionalisme’ (Langsted et al., 2008, s.17). Utøverne i prosjekt var amatører, men likevel behandlet jeg dem som profesjonelle og oppfattet dem som profesjonelle i møte med prosjektet. Den kunstneriske *kunnen* handler om kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for å kommunisere og uttrykke seg. Denne kunnskapen er en spesialisering som oppnås gjennom en lang praksis. Verken jeg eller elevene har en årelang praksis innenfor den spesifikke formen vi jobbet innenfor, likevel har alle parter erfaring i faget. Forestillingens styrke var at elevene satte sitt personlige preg på visningen gjennom å bruke deres historier og la deres talent bli tatt i bruk. Slik jeg ser det er dette med på å skape de magiske øyeblikkene i forestillingen.

«I kunstneriske sammenheng oppleves kunnen uten personlig præg som gold tomgang» (Langsted et al., 2008, s.17). Med dette mener Langsted at ferdighetene kan være så fabelaktige som bare det, men uten personlig præg mister ferdighetene sin verdi. Samtidig trekker de også inn amatørteateret og skriver at det ofte er kunnen det skorter på i disse forestillingene. «I de heldigste tilfælde er man i besiddelse af et begrænset repertoire af færdigheder, og så længe man holder sig inden for dette repertoire, er der ikke problemer. Men nærmer man sig grænserne og vil mere, end man kan, så truer katastrofene» (Langsted et al., 2003, s.204). Slik jeg opplever forestillingen er det det felles landskapet jeg trakk frem over som gjør at vi klarer å holde oss innenfor det felles repertoaret av bevegelser og sjanger som gjør at forestillingen fungerer godt. Samtidig presset jeg kanskje noen av korscenene litt langt og i dette kom kanskje noen svakheter til syne, men dette tror jeg vi enkelt kunne jobbet mere med og perfektionert bedre. Altså er tiden også en reel trussel mot kunnen dimensjonen. Med lengre tid, og lengre «erfaring» av forestillingens verden ville vi kunne perfektionert *kunnen*. I sin fordom eller erfaring med dårlig amatørteater (spekteret er selvfølgelig vidt) skriver de også at «I dilettantteater kan det ofte være en del af charmen, at man ikke kan det, man skulle kunde» (Langsted et al., 2003, s. 204). Jeg opplevde på ingen måte dette i min forestilling, altså at noe var ufrivillig sjarmerende og absolutt ikke i møte med målgruppen som satt i salen. Kunnen dimensjonen er i det hele ganske interessant å se opp mot ikke-profesjonelle utøvere. I forestillinger som «Utafor» og «Fuck My Life» eller likende prosjekter er det nettopp det at det er de som gjør det til det det er. Her er det tydelig at det autentiske spiller en svært avgjørende rolle. Ser man på f.eks. «Utafor» så ville forestillingen aldri kunne skapt det samme sceniske erfaringsrommet om det var aldri så dyktige skuespillere på scenen. Det kunne absolutt blitt en interessant forestilling, men en helt annen forestilling. En kan altså diskutere kunnen-dimensjonen i Ønskekysten opp mot autenticitet og hvordan autenticitet nettopp er den «kunnen» som behøves i et konkret sceneprosjekt. Samtidig vil det kreve et minimum av enkelte ferdigheter for å kommunisere mellom sal og scene. Ser man på eksempelet forfatterne av Ønskekysten trekker opp om danseteateret skriver de at det er ulike krav til ferdigheter i ulike sjangre. «Fælles er dog kravet til scenekunstnerne om kroppen som udtryksfuld og formbar og et krav om et flow af bevægelser, der på én og samme gang udviser store artistiske færdigheder og virker helt ubesværede og som en anden natur» (Langsted et al., 2003, s. 204). Påstanden kan brukes til både å styrke og svekke teoretiseringen over forestillingen min. På den ene siden kan jeg hevde at ungdommene med sin autenticitet og med sine personlige fortellinger klarer å etablere en flow i det felles etablerte fysiske landskapet og at autenticiteten tilfører en røffhet som blir en del av uttrykket, mens jeg på den andre siden kan si at mangelen, eller u-rytmikken hindrer flow

og reduserer kvaliteten i forestillingen. Personlig opplever jeg at det er en styrke, men det vil selvsagt være subjektivt og være opp til hver tilskuer å selv bestemme. Vi kan ikke bestemme hva publikum skal tenke, føle eller forstå, men vi kan prøve å gi dem en forståelse av hvordan vi har tenkt at de skal forstå. Denne dimensjonen peker igjen på mine kunnskaper, evner og ferdigheter som pedagog (og instruktør) og er opp til andre å evaluere.

### *5.3.2.3 Skullen*

Temaene som ble tatt opp i forestillingen, bla. annet utenforskap, det å prøve å passe inn, det å være god nok og det å prestere tror jeg mange ungdommer kan kjenne seg igjen i. Gjennom spørsmålene den første dagen var det flere av deltagerne som henviste til samme universelle tankene om livet, noe som viser at ungdom står overfor mange av de samme utfordringene. Et eksempel på dette fra mine spørsmål til ungdommene var at åtte av de 12 ungdommene svarte at de var mellom 40-70% seg selv i møte med venner. Beskrivelsene deres om hvorfor det er sånn, forteller oss at det er en ganske stor andel som streber etter å passe inn i forskjellige miljøer. I og med at en så stor del av min gruppe kjenner det slik, tror jeg også temaet kan speiles til jevnaldrende – eller i det minste at de kan relatere seg til tematikken. Forfatterne bak *Ønskevistmodellen* skriver at relasjonen til publikum, til omgivelsene og til samfunnet må være tilstede i en forestilling. Det som blir formidlet må være et innspill i en virkelighet for en større eller mindre gruppe mennesker i samfunnet. Det vil si at det som blir formidlet må kunne bearbeides hos mottakeren på en eller annen måte og at det må være troverdig og nærværende. Med dette så mener de at kunsten må forholde seg til publikums livssituasjon, slik at de kan forstå det de ser og samtidig at det tilfører noe annet (Langsted et al., 2008, s.18). For å oppnå dette krever det mot fra ungdommene. Mot til å være sårbare og dele sine tanker og følelser, slik de gjorde.

Ved å kommunisere gjennom kroppen og gjennom visuelle bilder har mottakerne mulighet til å tolke det de ser utfra sitt ståsted. Når man fremstiller disse temaene gjennom kroppen setter man ikke ord på de forskjellige følelsene og er derfor kanskje ikke så konkret som man ville vært gjennom tekstbaserte scener. Sett fra et tilskuer perspektiv kan dette ha sine styrker og svakheter. Det kan oppleves som uforståelig og kanskje litt «banalt» for noen. Formvalget i forestillingen er kanskje heller ikke like tilgjengelig for alle. Det jeg mener her er at det fysiske teateret på mange måter er sin egen sjanger med sine egne undersjangre. Men med tanke på målgruppen, som ikke kunne norsk, syntes jeg det var spennende å utforske en mer ren fysisk teaterform der ord gjerne kunne supplere, men ikke på noen som helst måte være avgjørende

for å kunne relatere seg til forestillingen. Kroppsspråket er universelt og kan derfor potensielt nå forbi språklige barrierer. Gunn Engelsrud redegjør blant annet for dette i boken *Hva er kropp* (2006). «Forskere hevder at kroppsspråk utgjør 70% av kommunikasjonen mennesker imellom (...) Før et ord er sagt vet vi ofte hva slags stemning våre nærmeste er i (Engelsrud, 2006, s. 85). Samtidig skriver hun at det ikke er slik at kroppsspråket avslører, men «(...) snarere slik at kroppen uttrykker følelsene» (Engelsrud, 2006, s. 87). Siden temaene som ble tatt opp i forestillingen er hentet fra jevnaldrende ungdom var også sjansen større for at det hadde gjenklang i målgruppens liv. I klassisk hermeneutisk forstand er jo enhver iakttagelse subjektiv – men det jeg mener her er at det visuelle og fysiske er mer «åpent» enn det verbale. Det er individuelt hvordan bildene kommuniserer til hver enkelt og de kan ha forskjellig betydning fra individ til individ. Det var aldri viktig for meg at publikum skulle tolke scenene konkret, men jeg hadde et ønske at hver enkelt kunne trekke tråder til sitt eget liv og at de individuelt kunne lese de forskjellige scenene fra sin livsverden. I ønskekvissten skisseres dette også eksplisitt: «Scenekunst, der henvender sig til samfundsmæssige grupperinger af mennesker, behøver ikke være definert som ‘teater for beton-ghettobeboere’ eller ‘dans for rødhårede bøsser’, men det kan også forstås sådan at et givet værk f.eks. retter sig mod mennesker, der føler sig til overs i samfunnet» (Langsted et al., 2003, s. 205). Jeg opplever at forestillingen min både har en spesifikk målgruppe (noe som henger sammen med dette konkrete masterprosjektet), men likeledes ivaretar den universelle dimensjonen av utenforskap. De vektlegger nærværet og kunstmøtet som i en her og nå dimensjon som avgjørende, men at dette *her* og *nå* har en nødvendighet til sin «omverden». Noe som igjen, som de også skriver, gjør det vanskelig å analysere uten at man selv har en «(...) forståelse for, hvordan samfundet henger sammen, og for, hvordan menneskers liv arter sig i det her samfund» (Langsted et al., 2003, s., 205). At det er ungdom som forteller egne historier for ungdom gjør også at jeg som pedagog må ta ungdommens egen omverden til scenen dersom jeg skal ivareta deres autenticitet og deres sterke viljer. Fra mitt ståsted vil det alltid være viktig for samfunnet og verden å lytte til ungdommene. Deres stolthet, glede, sorger, tristesser er fortellinger om oss selv og vårt eget liv.



## 6.0 Oppsummering

Når ungdom gis anledning til å iscenesette personlige fortellinger med kroppen som det primære omdreiningspunktet settes det ulike faktorer på spill. Disse har jeg analysert og drøftet gjennom henholdsvis et autonomiaspekt, et tidsaspekt og et formidlingsaspekt.

Forventningene til iscenesettelse av personlige fortellinger av ungdom er at det er ordet man skal arbeide med. En aktør som forteller sin personlige historie kan man hevde har stor grad av autentisitet slik som når en skadet krigsveteran forteller om hvordan han nå sliter med senskader eller en jente som har opplevd overgrep forteller historien sin fra scenen. Prosjektet mitt hadde en sterk tidsavgrensning og jeg fikk en rask erkjennelse av at den muntlige fortellingen krever mye arbeid for å profesjonaliseres inn i en forestilling. Jeg hadde derfor på forhånd definert at jeg ønsket å arbeide med personlige fortellinger gjennom de to fysiske teatermetodikkene Building Blocks og Viewpoints. Fremfor å begynne workshopdagene med muntlig fortelling (det som på mange måter ville vært mest opplagt) startet jeg med to workshoper i de nevnte metodikkene. Med kroppen som utgangspunkt fikk jeg en rik tilgang til ungdommenes egenart. Deres bevegelsesmønster, deres kropper og personlighet opplevde jeg fikk komme til syne, fremfor deres forsøk på å prøve å fortelle en historie mest mulig «korrekt». Ved å stille åpne spørsmål til ungdommene gjennom et spørreskjema fikk ungdommene dele historier privat til meg som pedagog, som så ble brukt som avsats for egenskapte bevegelser og koreografier som igjen ble videreutviklet og først senere koblet sammen med tekstfragmenter.

I drøftingen av autonomiaspektet ville jeg undersøke på hvilken måte man ivaretar ungdommenes autonomi i dette teaterprosjektet. Mine viktigste erfaringer fra ungdommenes opplevelse av autonomi i utviklingsprosessen var å ivareta deres eierskapsfølelse og skape en prosess der deres verdenssyn, tematiske utgangspunkt og å gjøre dem til eksperter på sin verden var viktig. Dette underbygges også av tidligere forskning på feltet (Feks. Haagensen 2008, Aune 2013). Ved at prosjektet hadde en tidsbegrensning på seks arbeidsdager gjorde at tidsfaktoren potensielt kunne være i konkurranse med den autonome dimensjonen i prosjektet. Der jeg på den ene siden måtte ha et strengt definert program måtte jeg på den andre siden også ta ungdommenes impulser, innspill og medskapning på alvor. Dette har jeg skissert som en potensiell sterk motsetning. Jeg erfarte derimot at de fysiske metodikkene Building Blocks og Viewpoints var gode teatermetodiske arbeidsformer der ungdommene kunne sette sitt preg på uttrykket gjennom egne kropper og med scener og scenebilder som var laget med utgangspunkt

i deres personlige historier. Øvelsene i Building Blocks er «tomme» før de «fylles» med noen som utøver dem og at de plasseres inn i en kontekst. Øvelsene, som har stor grad av fleksibilitet, preges altså av hvem som utfører dem og jeg fant frem til en arbeidsform med ungdommene, inspirert av Graham og Hogget, der vi kunne videreutvikle til scener i en flettverksdramaturgi – men også der det fysiske uttrykket ble brukt som bærer av fortellingene. Dette skapte et frirom for ungdommene der de var komfortable med å dele historier, fordi de visste at de skulle fortolkes gjennom et fysisk uttrykk. En av deltakerne fremhevet også dette eksplisitt i gruppeintervjuet etter prosessen var over, nemlig at hun ikke ville vært komfortabel med å fortelle historien muntlig, men gjennom det fysiske var hun bekvem med formidlingen. Dersom jeg, i dette prosjektet, skulle «tvunget» ungdommene ut i en form de ikke var komfortable med ville det automatisk gått på bekostning av deres eierskapsfølelse, autonomi i prosessen og holdning til arbeidet. At metodene er «utenfra» og «inn» gjør også at bevegelsene kommer først og konteksten etterpå. Det er også tenkelig at de ikke ville ha delt historiene i utgangspunktet. Jeg opplevde nettopp en «redsel» for at de skulle jobbe med personlige historier, men en «frigjøring» gjennom de fysiske teatermetodikkene. Dette skapte positiv energi og engasjement for prosessen – også fordi de opplevde at metodene var spennende, morsomme og at de hadde stort læringsutbytte av dem. De fikk «ny innsikt» gjennom å få «være seg selv». At metodene også var effektive og ble intuitivt plukket opp av elevene fungerte som en ytterligere katalysator der deres medvirkning også preget holdningen de hadde til scenen. På den måten fant jeg synergieffekter der tid og autonomi ikke ble motstridende krefter, men en ressurs inn i prosjektet. I drøftingen av tidsperspektivet undersøkte jeg hvilke faktorer som muliggjør en devisningprosess med unge utøvere på kun seks dager. En av mine hovedkonklusjoner på dette spørsmålet vil være at ungdommens autonomi og egenart bevares og at man arbeider med utgangspunkt i en teaterform som kan ivareta dette og samtidig skape progresjon og framdrift. Her opplevde jeg at Building Blocks var brekkstangen som forløste arbeidet fordi den devisingstrategien effektivt produserer scenisk materiale. Jeg erfarte at Viewpoints og muntlig fortellerkunst forsvarte sin plass i opplegget og bidro med flere viktige elementer, men at jeg ikke kunne bygge forestilling på disse metodiske prinsippene med den tidsrammen jeg hadde til rådighet. At elevene møtte nye metoder og at vi hadde begrenset med tid gjorde at de fikk en bratt læringskurve og en opplevelse av å jobbe i «flow» med masse engasjement og mestringsfølelse, som igjen skapte eierskap og egenart og tilførte forestillingen kvalitet. Dette gir positive synergieffekter inn på resultatet, som jeg har undersøkt gjennom formidlingsperspektivet og forsøkt å se på hvilke aspekter som spiller inn når ungdommene skal iscenesette og formidle personlig materiale og hvilken betydning det har for en målgruppe.

Dette har jeg drøftet med utgangspunkt i bla. *Ønskevistmodellen* av Langsted m.fl. (2003/2008) som løfter fram viktigheten av kommunikasjonsvilje, aktualitet og dialog som viktige bestanddeler av kunstnerisk kvalitet. Ungdommene opplevde at historiene deres var viktige og aktuelle for samtiden – at de «måtte fortelles», at deres fortellinger var viktige. Å formidle personlige historier gjennom et fysisk uttrykk skapte en distanse til egen historie og gjorde at elevene våget å fortelle «mer» enn om de skulle fortalt historiene muntlig. Dette peker på det jeg mener er det fysiske teaterets (og kunstens) mulighet for abstraksjon der en til en situasjon oppløses og det skapes nye universelle situasjoner der deltakerne og publikum kan se seg selv. Ungdommenes ekteføyte energi og engasjement i dette prosjektet understreker også viktigheten av at verden aldri må slutte å lytte til ungdommene. De er fremtiden.

Oppgaven har undersøkt og drøftet hvordan autonomi og tid settes opp mot hverandre, men også kan virke som samarbeidende faktorer og som en «boost» inn i formidlingssituasjonen når kroppen er det primære omdreiningspunktet og ungdom gis anledning til å iscenesette personlige fortellinger. I møte med ungdommenes åpne og ærlige svar møtte jeg på store tematikker som de opplevde som forløyende å utrykke gjennom et (for dem) ukjent fysisk teaterspråk som skaper universelle sceneuttrykk basert på deres historier og deres bevegelser. Så, hva settes egentlig på spill? Balansekunstens hemmelighet og oppmerksomhet for å løfte foten på rett tid, til rett tidspunkt for ikke å falle ned. Å kunne *styre* ungdommen uten å *overstyre*. Å la det *handle om dem* på ordentlig, og våge å stå i det som *skjer* og at det *må* skje, at de kjenner det som *ekte*. At man *tilrettelegger* for at *ungdommen* får blomstre og være *stolte* uten å utlevere seg. At du *tar* deg tid selv om du kanskje ikke har tid. At du har *tillitt* i et rom som skaper *trygghet*.

## Litteraturliste

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap- hverdagslivets kulturelle form*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge- En studie av Barne- og ungdomsteatret ved Rogaland Teater*. Oslo/ Trondheim: Akademika.
- Berlin, I. (1961). *Frihetens grenser*. Oslo: Johannes & Nielsen boktrykkeri.  
Hentet fra  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/68ef5d3394db7e63bf99d22c52d8a3cf?lang=no#5>.
- Bogart, A. & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. New York: Theatre Communications Group.
- Brantzeg, M., Gran, M., Meirik, V., Hasmo, A. / Kulturdepartementet (2016) *Verider på spill – kunstnerisk handlingsrom i teateret. En evaluering av Hålogaland Teater, Teater Ibsen og Hordaland Teater*. Hentet fra  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/441a7097828d4e889456755b9367b111/v-0995\\_b\\_verdier\\_paa\\_spill.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/441a7097828d4e889456755b9367b111/v-0995_b_verdier_paa_spill.pdf)
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Busso, D. L (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (red), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s.46-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, O., Wiig, A-B., Hasti, A. & Velure, H./ Kulturdepartementet (2013) *Kvalitet for alle penga? En evaluering av Nationalteatret, Rogaland Teater og Sogn og Fjorande Teater*. Hentet fra  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvernnavdelingen/hoering\\_pli ktavleveringsloven/hovedrapport.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvernnavdelingen/hoering_pli ktavleveringsloven/hovedrapport.pdf)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst- .. eller Snipp snapp snute, så var fortellingen ute og Tipp tapp tynne, nå kan du begynne*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er KROPP*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graham, S. & Hoggett, S. (2014). *The Frantic Assembly: Book of Devising Theatre* (2.utg.). Abingdon Oxon: Routledge.
- Haagensen, C. (2008). Ungdom som estetiske fornyere- trekk ved australsk ungdomsteater. *DRAMA nordisk dramapedagogisk tidsskrift* (2-2008), s. 12-16.

- Haagensen, C. (2016). Presentation: Devising- exploring and expressing life- based experiences. *BUKS- Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, (61), s.112-117.
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskap teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon: Ti produksjonestetiske innganger* (Kap 7, s.179-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch7>.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, (118), s.98- 106. Hentet fra <https://journals-sagepub-com.ezproxy.hioa.no/doi/pdf/10.1177/1329878X0611800113>.
- Haukelien., H. (2006) *DUS – Den Unge Scene: En evaluering*. Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforlaget. Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/dus-%25E2%2580%2593-den-unge-scenen-en-evaluering/DUS%20-%20Den%20Unge%20Scenen.%20En%20evaluering.%202007.pdf/@@inline>
- Heddon, D. & Milling, J. (2016). *Devising Performance- a critical history*. New York: Palgrave Macmillian.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?- Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Langsted, J., Hannah, K. & Larsen, R. C. (2003). *Ønskekvist-modellen: Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Århus: Klim.
- Langsted, J., Hannah, K. & Larsen, R. C. (2008). *Ønskevisten- en håndbog i evaluering af teater, dans og musik*. Århus: Klim.
- Lehman, H.T. (2006). *Postdramatic Theatre*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Murray, S. & Keefe, J. (2016). *Physical Theatres: A Critical Introduction* (2.utg). Abingdon Oxon: Routledge.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red). *Forestilling, fremføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-51). Trondheim: Vigmostad & Bjørke AS.

- Rasmussen, B. (2017). Å iscenesette det usette og uhørte: Teaterkunst og dramapedagogikk-tett på demokratiet. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson, T-H. Allern (Red). *Drama, teater og demokrati: Antologi 1 i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 31-44). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe?: En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon- som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* (Doktoravhandling, Norges idrettshøyskole.) Oslo. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/224255/Rustad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Slettebø, A. & Nortvedt, P. (2006). *Etikk for helsefagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, A., Høystad, O., Bjurstrøm, E., & Vike, H. (2010). *Nye kulturstudier - teorier og temaer*. København: Tiderne skifter.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater- praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red). *Forestilling, fremføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 51-77). Trondheim: Vigmostad & Bjørke AS.

#### **Kilder:**

- Frantic Assembly. (2015, 16.mars). *Frantic Assembly Masterclass: Building Blocks for Devising* (videoklipp). Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=gUqZPfGIX6U>
- Gjørum, R. (2020). *Hermeneutikk- fortolkning som livspremiss* (Lyd podcast). Hentet fra <https://soundcloud.com/rikke-guergens-gjaerum/hermeneutikk-som-forstaelseshorisont>
- Hovde, K-O., Svensson, P. & Thorsen, D-E. Demokrati. I D-E. Thorsen (red.). *I Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/demokrati>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i drama og samfunn - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/DRA4-01/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/DRA4-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter).
- Zacho, Anne. (2015, 7.februar) *Hvad skal vi egentlig med borgere på scenen?* *Politiken*. Hentet fra <http://politiken.dk/debat/kroniken/art5564485/Hvad-skal-vi-egentlig-med-borgere-på-scenen>.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Intervjuguide:** Gruppeintervju med 12 ungdommer (gjennomføres 19.12. 2019)

Denne intervjuguiden følges ikke slavisk. Dette er for å holde samtalen dynamisk der ungdommene kan komme med sine tanker og innspill underveis. Spørsmålene kan ses på som *temaer* vi reflekterer rundt.

Hvordan opplevdes prosessen? Vi snakker oss gjennom dag for dag.

- Hvordan opplevde dere disse dagene?
  - Building Blocks
  - Viewpoints
  - Muntlig fortelling
  - devisingprosessen.
- Hva var utfordrende?
- Var det noe som overrasket dere på veien?
- Hva sitter dere igjen med fra disse dagene?

Personlige historier:

- Hvordan opplevde dere å dele deres personlige material?
- I og med at vi hadde så kort tid måtte jeg ta et utvalg av hvilke historier som ble fortalt. Hvordan opplevde dere dette utvalget?
- Hva handlet forestillingen om?

## Vedlegg 2 – NSD godkjenning.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.06.2020, 17:50



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Fysiske teatermetodiske innretninger inn i faget Drama og samfunn.

#### **Referansenummer**

382667

#### **Registrert**

23.08.2019 av Marte Isachsen Hasmo - s155373@oslomet.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Rikke Gurgens Gjerum , rikke.g.gjarum@uit.no, tlf: 91183337

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Marte Isachsen Hasmo, marte@hasmo.no, tlf: 91642908

#### **Prosjektperiode**

13.08.2019 - 19.06.2020

#### **Status**

02.06.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

##### **02.06.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 31.05.2020.

Vi har nå registrert 19.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.



NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **04.09.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 06.05.2020. Ettersom prosjektet også har kunstneriske elementer vil studenten etter ettertrykkelig samtykke beholde video og enkelte bilder på ubestemt tid etter prosjektet er avsluttet.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12),

informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ettersom det skal brukes private enheter til behandling av personopplysninger, forutsetter vi at behandlingen er i tråd med institusjonens retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)