

# **Building Blocks fra simplisitet til kompleksitet**



**Av Kristin Indahl**

**Kandidatnr. 61**

**Masteroppgave i estetiske fag  
Drama og teaterkommunikasjon  
OsloMet – Storbyuniversitetet  
Våren 2020**

## Sammendrag:

Denne masteroppgaven omhandler hvordan man kan benytte teaterkompaniet Frantic Assemblys devisingmetodikk Building Blocks for å utvikle en bevegelsesbasert forestilling. Den teoretiske undersøkelsen belyser kunstneriske og pedagogiske kvaliteter ved metodikken, og diskuterer på hvilken måte disse kommer til uttrykk. Sentrale teoretiske perspektiver som presenteres i oppgaven er Pablo Freires frigjøringspedagogikk, Eric Booths teori om Teaching Artist, samt Knud Ejler Christian Løgstrup teori om etikk. Gunn Engelsruds teori omkring kropp er valgt inn for å belyse den fysiske samhandlingen i arbeidet. Gary Peters teori omkring improvisasjon er sentral, samt diverse teori omkring den fysiske teatertradisjonens devisingpraksis.

Med en hermeneutisk - fenomenologisk tilnærming og et utgangspunkt i en praktisk utforskning av Building Blocks, har jeg forsket praksisledet på- og med kunsten med kvalitative metoder. Undersøkelsen gjorde jeg i samarbeid med seks profesjonelle skuespillere som tilsammen utgjorde teaterkompaniet 2Theater. Utforskningen av Building Blocks som pedagogisk og kunstnerisk verktøy, har vært fokuset for det kunstneriske utviklingsarbeidet, og dannet den største delen av mitt empiriske grunnlag. Med utgangspunkt i en innholdsanalyse og en fortolkningsbasert tilnærming til analysearbeidet, har ulike temaer kommet til syne. Disse står frem som sentrale i utforskningen og reflekterer rundt spørsmålet om devisingmetodikkens kunstneriske og pedagogiske kvaliteter, i møte med et ensemble. Temaene er *Trygghet i prøvesituasjonen*, *Min rolle i prosjektet*, *Koreografiens fortellende potensiale*, *Struktur som forløsende faktor* og *Kollektivt kreativt ansvar*. Temaene analyseres, fortolkes og diskuteres opp mot de valgte teoretiske perspektivene for denne undersøkelsen.

## Abstract:

This Master's thesis concerns the use of Frantic Assembly's devising method *Building Blocks* to develop a movement-based performance. The theoretical examination highlights artistic and pedagogical qualities to the method, discussing in which way this comes to the fore in the different building blocks in meeting with an ensemble. Central theoretical perspectives include Pablo Freire's emancipation pedagogy, as well as Eric Booth's theory of the Teaching Artist. Knud Ejler Christian Løgstrups theory on ethics, and Gunn Engelsrud's theory on the physical body have been chosen to explore the physical interactions in the work. Gary Peters theory regarding improvisation is central, as well as other selected theories related to the physical theater's traditions on devisingpractice in traditional physical theatre.

Using a hermeneutic-phenomenological approach and anchoring myself in a practical exploration of Building Blocks, I have done practical research using qualitative methods. The research has been done in collaboration with six professional actors who together presented the theater company 2Theater. The exploration of Building Blocks as a pedagogical and artistic tool has been the focus of the artistic development work and constitutes the largest section of my empirical base. Basing this work in content analysis and an interpretation-based approach to the analysis, different themes have emerged. They appear central to my exploration and reflect on the question of the devising methodology's artistic and pedagogical qualities in meeting with an ensemble. The themes are *Confidence during the test period*, *My role in the project*, *The narrative potential of choreography*, *Structure as releasing factor* and *Collective creative responsibility*. The themes are analyzed, interpreted and discussed through the lens of the chosen theoretical perspectives for this research.

Jeg vil gi en stor takk til mine dyktige veiledere Niels Peter Underland og Camilla Eeg – Tverbakk. Takk for gode samtaler omkring prosjektet og for oppmuntring til å 'gå min egen vei'. Takk for deres åpenhet og gode innspill underveis. Takk for tålmodighet, ro og varme. Dette har jeg satt stor pris på når jeg har holdt på å fyke i taket av stress og bekymringer. Og takk Rikke Gürgens Gjærum for at du har vært en trygg mast å holde fast igjennom hele masterløpet.

Takk Marte Hasmo for at du ga meg ideen om å gjøre dette arbeidet til min masterforskning. Dine kloke tanker, refleksjoner og spørsmål har gitt meg så utrolig mye i denne prosessen.

Takk for at du har stått ved min side hele veien fra skolebenken til fødestua og tilbake til skolebenken. Det var vært en lang og til tider skikkelig vanskelig vei å gå, men det har gått bra fordi du har gått den sammen med meg.

Anders Hasmo, takk for gode og kritiske samtaler og hjelp med tekniske ting når krisen har vært nær.

Mamma – du er det snilleste mennesket jeg kjenner. Takk for at du med glede ble med til Portugal for å være barnevakt mens jeg jobbet. Uten deg hadde jeg ikke kunnet gjennomføre prosjektet. Takk Ellen Indahl for at du også ble med på turen! Takk mamma og pappa for støttende ord og timevis med korrekturlesing.

Signe Indahl, takk for timevis med korrektur og formuleringsforslag.

Nils Kristian Olsen og Johanne Barth, tusen takk for fantastisk god hjelp med oversettelse.

Lana Biba, Txema Péres, Kostiantin Prybylovskiyi, Dmitriy Stoyan, Semyon Kyslyi and Daniil Timofeev – Thank you for your trust and creative energy – I will remember this always  
Kjerstin Løvskeid Taranrød! Takk for ditt kloke hode og kare blick! Du har gitt uvurderlige innspill og hjelp til hvordan jeg kunne skrive bedre!

Takk til alle mine venner som tålmodig har ventet på meg.

Til slutt vil jeg takke Arturo – min helt. Takk for at du bestandig ser mulighetene og eventyrene og ikke problemene og bekymringene. Uten din åpenhet og galskap hadde vi aldri reist til Portugal for å gjennomføre prosjektet. Takk for de uendelige timene du har tråkket rundt i LEGO, eller vært ute på tur med barna, for at jeg skulle få ro til å skrive. Takk for at du tror på meg og minner meg på at jeg kan noe. Takk for at du er så utrolig raus og tålmodig, at du lager middag og henter og leverer i barnehagen, eller lager eget opplegg når barnehagene og samfunnet stenger ned. Og til slutt, takk for at du med ditt fantastiske kunstneriske blick og talent, klippet dokumentarfilmen til min praktiske eksamen. Du forsto og løftet arbeidet mitt frem på en måte, som bare du kan.

# Innhold

<b>1.0.</b>	<b>Innledning – Beveggrunner for utforskningen .....</b>	<b>7</b>
1.2	<i>Oppgavens struktur .....</i>	9
<b>2.0.</b>	<b>Metode.....</b>	<b>10</b>
2.1	<i>Vitenskapsteoretisk posisjonering .....</i>	12
2.1.1	<i>Kroppsfenomenologi .....</i>	12
2.1.2	<i>Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming .....</i>	14
2.3	<i>Forskningsparadigmer.....</i>	15
2.3.1	<i>Performativ og kvalitativ forskning .....</i>	15
2.4	<i>Metodologi.....</i>	16
2.4.1	<i>Praksisledet forskning.....</i>	16
2.5	<i>Datagenereringsmetoder .....</i>	17
2.5.1	<i>Devising som forskningsstrategi.....</i>	17
2.5.2	<i>Kurs, Observasjon og video .....</i>	20
2.5.3	<i>Intervju.....</i>	21
2.6	<i>Analysemetoder og fortolkning.....</i>	22
<b>3.0</b>	<b>Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>25</b>
3.1	<i>Den fysiske teatertradisjonen og et forsøk på definisjon av fysisk teater.....</i>	25
3.2	<i>Devising som tradisjon og plassering av egen praksis .....</i>	27
3.3	<i>Pablo Freire – Frigjørende pedagogikk og dialogpedagogikken.....</i>	29
3.4	<i>Kroppen som omdreiningspunkt .....</i>	31
3.5	<i>Ulike tilnærminger til regirollen .....</i>	33
3.6	<i>Teaching Artist.....</i>	35
3.7	<i>Samarbeidsetikk .....</i>	37
3.8	<i>Improvisasjon – negativ og positiv frihet .....</i>	39
<b>4.0</b>	<b>Empiri.....</b>	<b>42</b>
4.1	<i>En teateropplevelse som satte spor - motivasjonen for å velge Building Blocks .....</i>	42
4.2	<i>Frantic Assemblys etablering og kunstneriske visjon .....</i>	42
4.3	<i>Building Blocks – en introduksjon.....</i>	43
4.4	<i>Mitt møte med Building Blocks .....</i>	44
4.5	<i>Building Blocks i eget arbeid.....</i>	48
4.6	<i>Mitt møte med ensemblet og forestillingens krav .....</i>	49
4.7	<i>Et utvalg Building Blocks som ble sentrale for undersøkelsen .....</i>	50
4.7.1	<i>Push hands.....</i>	50
4.7.2	<i>Anchor/base .....</i>	51
4.7.3	<i>Speilduetter .....</i>	53
<b>5.0</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>55</b>
5.1	<i>Skildring av scenen i forestillingens kontekst .....</i>	55
5.2	<i>Trygghet i prøvesituasjonen .....</i>	56

5.3	<i>Min rolle i prosjektet</i> .....	64
5.4	<i>Koreografiens fortellende potensiale</i> .....	70
5.5	<i>Struktur som forløsende faktor</i> .....	77
5.6	<i>Kollektivt kreativt ansvar</i> .....	82
<b>6.0</b>	<b>Oppsummering og svar på problemstilling</b> .....	<b>88</b>
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>93</b>

*Gjennom møtet med andre er vi hele tiden i bevegelse. Vi skaper hverandre*

*- Aud Krobøl*

## 1.0. Innledning – Beveggrunner for utforskningen

Gjennom min skolegang har jeg blitt kjent med den fysiske teatermetodikken til Jacques Lecoq. Metodikken praktiserer ut fra et stramt bevegelsesregime som kan oppleves som strengt i møte med studenten. Formålet er å produsere kunstnerisk materiale etter innøvde konsepter om hva teater kan være. Dette kommer på bekostning av studenten som skapende individ. Å lære å bli skuespiller gjennom Lecoqs metode og pedagogikk, har satt tydelige spor i meg som utøver.

*Jeg står andpusten og svett foran panelet på sju lærere. Det er mandag og vi har ukentlig fremvisning av devisingoppgaven vi har jobbet med i mange lange dager. Lærerpanelet ser tilbake på meg og mine kollegaer med blikk som er vanskelige å tolke. Vi har blitt stoppet midt i fremføringen. Materialet er ikke bra nok. Vi har ikke løst oppgaven slik det er forventet og det er ikke noe poeng og se arbeidet vårt fullt ut. Neste gruppe kalles frem på gulvet. Jeg kjenner at jeg blir varmere i kinnene, jeg tror jeg rødmer. De takker og ber oss komme tilbake neste uke med et annet tilbud. Jeg setter meg ned igjen, med en isende følelse i magen, og jeg gruer meg allerede til neste mandag.*

Mye av det jeg lærte på skolen, har formet min forståelse og perspektiv på hva mitt arbeid med teater kan bety i møte med andre. Samtidig er det deler av utdannelsen som jeg bevisst har valgt bort, når jeg skal forme og formidle hvordan jeg selv vil være utøver og pedagog. Studenten kan vokse på å få tilbakemeldinger som bygger på at man hele tiden skal strekke seg mot noe mer. Det kan være motiverende at den kreative prosessen er drevet av en negativ pedagogikk, i et forsøk på å innfri etter gitte forventninger. Et slik pedagogisk ideal kan også oppleves som konfronterende i sin form. Dette kan føre til at studentens kreative prosess stagnerer eller stopper opp, fordi det ikke fokuseres på å skape trygge rammer å arbeide innenfor. En slik tilnærming mener jeg potensielt kan være skadelig både for studenten men også for kunstens potensiale for utvikling. Jeg har savnet kunstneriske prosesser som forener kunst og pedagogikk i arbeidet med å forløse det kunstneriske potensial hos den andre. Dette må ikke forveksles med dramapedagogikk. Det handler altså ikke om hvordan du gjennom dramaøvelser skal bli trygg med ensemblet, for så å gå over til et arbeid som dreier seg om å utvikle kunstnerisk materiale. Noe som ofte er praktisert som to separate prosesser i øvingsrommet. Teaterkompaniet Frantic Assembly, har utviklet devisingmetodikken *Building Blocks*. Denne metodikken er et konkret eksempel på en kunstnerisk praksis, som kombinerer det utøvende kunstperspektivet med pedagogikk. Skjæringspunktet åpner opp perspektiver som er interessante for utøvere, kunstnere og pedagoger. Metodikken viser med sine

byggesteiner hvordan man gjennom enkle konsepter kan gi næring til - å forløse en kreativ prosess hos den andre. Gjennom mitt praksisledede forskingsprosjekt, ønsker jeg å undersøke kunstneriske og pedagogiske kvaliteter ved metodikken, og synliggjøre hvordan dette kommer til uttrykk gjennom de ulike byggesteinene.

Denne masteroppgaven er todelt. Første del baser på et praksisledet kunstnerisk arbeid i utviklingen av en forestilling. For å synliggjøre den praktiske undersøkelsen fra forestillingsarbeidet og produksjonsprosessen forøvrig, valgte jeg å presentere forskningen i form av en dokumentarfilm. Filmen viste jeg som den praktisk-estetiske delen av eksamenen. Den skriftlige oppgaven danner andre del, og tar utgangspunkt i erfaringene fra den praktiske delen av undersøkelsen. I det praktiske masterarbeidet jobbet jeg som regissør for en bevegelsesbasert forestilling. I tre uker arbeidet jeg med teaterkompaniet *2Theater og* utviklet forestillingen *Interbeing*. Kompaniet er satt sammen av seks profesjonelle utøvere som i sum representerer flere ulike teaterpraksiser med forankring i den fysiske teatertradisjonen. Kompaniets to kunstneriske ledere, er tidligere kollegaer av meg, fra da vi studerte lecoqs metodikk for fysisk teater på London International School of Performing Arts. De kontaktet meg med en forespørsel om jeg ville komme til Portugal for å regissere forestillingen *Interbeing*, med påfølgende premiere på Centro Cultural de Gois.

I denne undersøkelsen anvender jeg Building Blocks i et kunstnerisk utviklingsarbeid med et profesjonelt teaterkompani. Erfaringsgrunnlaget jeg baserer oppgaven på er derfor situasjonsbetinget og danner referanserammen som jeg presenterer forskningen i lys av. Arbeidet har problematisert forholdet mellom kunst og pedagogikk og praksisen har ledet meg til koblingen mellom disse to. Gjennom en søken etter hva min praksis skulle være har jeg funnet begrepet Teaching Artist. Perspektivet i oppgaven og undersøkelsen forøvrig, ser jeg som interessang for målgrupper, uavhengig av ferdighetsnivå, som jobber med kunstnerisk og pedagogisk arbeid. Masteroppgaven undersøker hvordan man kan benytte BB som devisingstrategi i egen praksis. Både med tanke på utviklingen av scenisk materiale, men også som et pedagogisk verktøy i utarbeidelsen av en bevegelsesbasert forestilling. Masteroppgaven forsøker å gi svar på følgende forskningsspørsmål:

***Hvilke kunstneriske og pedagogiske kvaliteter gir Building Blocks som devisingmetode i møte med et ensemble?***

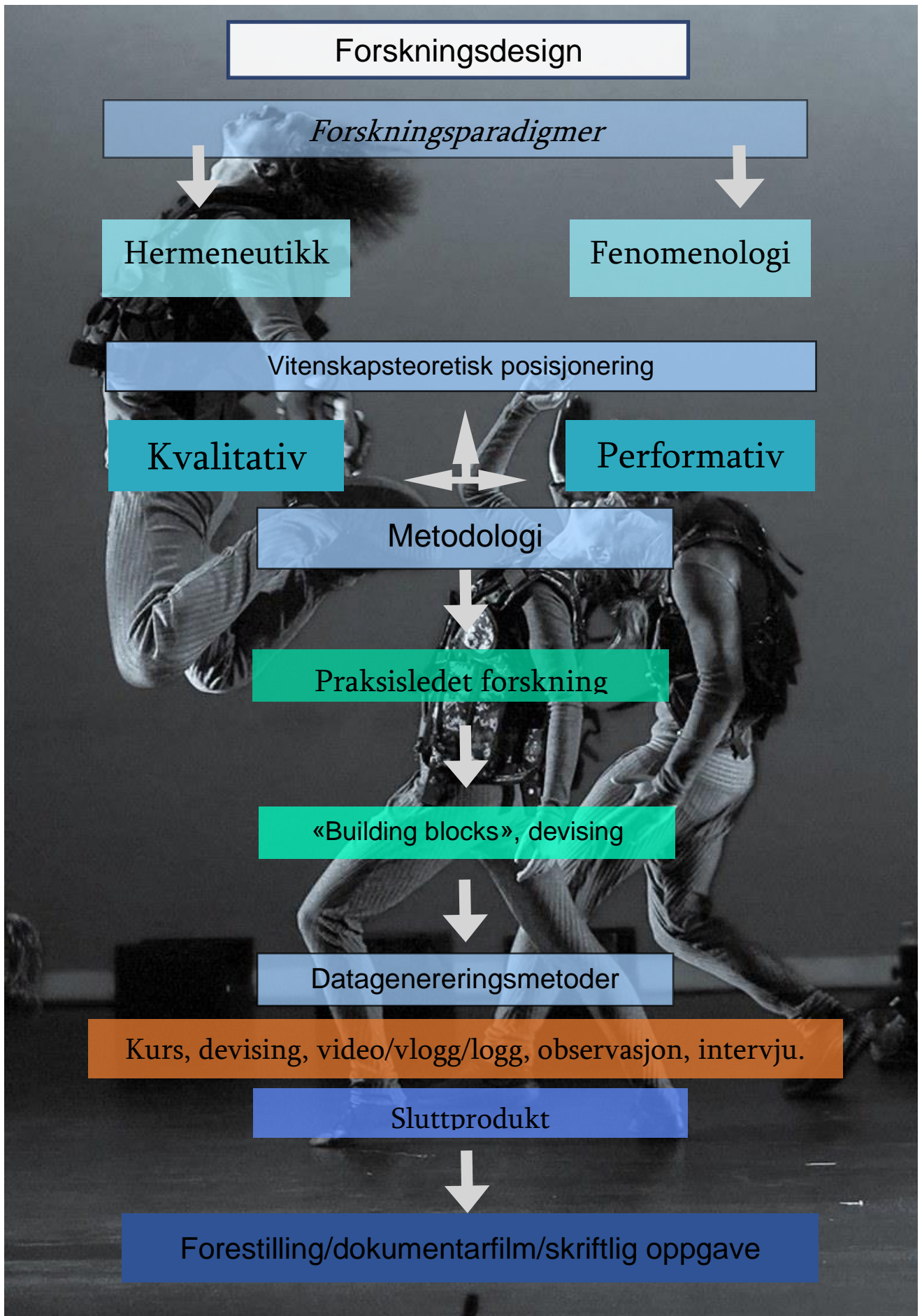


## 1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven undersøker Building Blocks som devisingstrategi i utviklingen av en bevegelsesbasert forestilling. Arbeidet ønsker jeg og knytte opp mot et pedagogisk og et kunstnerisk perspektiv og på den måten aktualisere metodikken for de ulike fagfeltene. På bakgrunn av den praktiske undersøkelsen av Building Blocks pedagogiske og kunstneriske kvaliteter, har fem temaer kommet til syne i lys av forskningsspørsmålet. Temaene er: *Trygghet i prøvesituasjonen*, *Min rolle i prosjektet*, *Koreografiens fortellende potensiale*, *Struktur som forløsende faktor* og *Kollektivt kreativt ansvar*. Disse temaene danner grunnlaget for min diskusjon. I kapittel 2 presenteres vitenskapsteoretisk posisjonering og beskriver hvilke vitenskapelige paradigmer oppgaven hører innunder. Videre presenteres oppgavens metodikk og hvilke metoder som er anvent for å generere og analysere datamateriale. I kapittel 3 presenteres teaterteori om 'fysisk teater', samt teori fra ulike devisingstrategier med forankring i den fysiske teatertradisjonen. Gjennom en redegjørelse av de ulike feltene, forsøker jeg å definere og plassere min egen forståelse og praksis. For å belyse de pedagogiske og kunstneriske aspektene som oppsto i undersøkelsen, presenteres teori om frigjøringspedagogikk, etikk og samarbeidsetikk, samt improvisasjon og teori omkring kropp. Kapittel 4 omhandler det empiriske grunnlaget for min oppgave. Her presenteres Frantic Assembly og deres devisningsmetodikk Building Blocks. Jeg legger frem mine opplevelser og erfaringer fra hvordan jeg ble kjent med metodikken, og hvordan jeg benyttet den i eget arbeid. I kapittel 5 diskuterer jeg de fem temaene, som kom til syne i undersøkelsen i lys av forskningsspørsmålet. Kapittel 6 presenterer hvilke funn jeg har gjort under hvert diskuterte tema. Helt til slutt plasseres funnene inn i ny kontekst

## 2.0. Metode

I undersøkelsen av forskningsspørsmålet er det benyttet flere metoder. Figuren på neste side, viser oppgavens forskningsdesign. Videre gjennomgås oppgavens posisjonering i vitenskapsteorien, hvilke forskningsparadigmer jeg arbeider ut ifra, og hvilken metodologi, datagenereringsmetoder og analysemetoder som er anvendt i forskningen. Forskningen er godkjent av NSD – *Norsk Senter for Forskningsdata*. Her legger jeg ved referansenummeret for denne undersøkelsen: 556428



Figur 1, forskningsdesign

## 2.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

### 2.1.1 Kroppsfenomenologi

Maurice Merleau-Ponty var den første eksistensfilosofen som tok utgangspunkt i at vår forståelse av verden springer ut fra kroppen og dens oppfattelse av den (Østerberg, 1994, s. VI). Fenomenologene fremhever at verdenserfaringen er grunnleggende bundet til vår kroppslige enhet med verden. Fra et fenomenologisk perspektiv forstår vi meningsdannelsen i den sosiale virkeligheten, gjennom kroppens perspektiv (Rendtorff, 2014, s. 279-280). Aud Sæbø presenterer i sin studie om estetiske læreprosesser i klasseromsforskning, professor i etikk og filosofi, Jacob Dahl Rendtorff. Han skriver at fenomenologien er opptatt av å fortolke den subjektive og direkte erfaringen, den levende, umiddelbare skapingen av mening, som hele tiden skjer i menneskets individuelle og sosiale erfaringsverden (Sæbø, 2012, s.167).

Fenomenologien ønsker ikke et tydelig skille mellom fornuft og følelser, slik den positivistisk vitenskap gjør, men mener at i forståelsen av den sosiale verden kan vi ikke ignorere følelsenes betydning. Følelsesmessige erkjennelser i det metaforiske og narrative uttrykk fra livsverdenens kroppslige symbolstruktur, manifestert i form av fortellinger, historier, følelser og liknende, kan ha stor betydning for å forstå den sosiale verden. Derfor gjør fenomenologien et poeng av å innhente beskrivelser av følelser for å forstå samfunnet og den sosiale livsverden (Rendtorff, 2014, s. 280). Gjennom å sanse noe blir følelsene en sentral del av forståelsen.

Bjørn Rasmussen, professor ved NTNU, institutt for kunst- og medievitenskap, hevder at kunsten og kunstnere har sin gyldighet i kraft av å representere en annen vei mot erkjennelse, enn det den vitenskapelige representerer. Dette 'andre' er ofte omtalt som estetisk, sanselig eller følelsesmessig. Litt enkelt kan vi si at kunsten, med denne språkbruken, sørger for å gi erkjennelse gjennom sanser og følelser, mens vitenskapen tar for seg de mer tradisjonelle analysene (Rasmussen, 2012, s. 24). Rasmussen refererer til pedagog og filosof John Dewey, som med sin *symbolske interaksjonisme*, viser til at kunsten tilbyr andre språklige medier enn skrift og tale." Because objects of art are expressive, they are language. Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication" (Rasmussen, 2012, s. 37). Ved å tilføre andre kvaliteter enn ord til et gitt fenomen, åpner det for nye tolkninger og måter å forstå fenomenet på. I likhet med det Rasmussen skriver, undersøker denne oppgaven BB-metodikkens potensiale til å skape ny

erfaring og erkjennelse. Jeg vil forsøke en performativ tilnærming til undersøkelsen, gjennom den praktiske og kunstneriske utprøvingen. Funnene presenteres derfor gjennom et estetisk produkt, i form av en bevegelsesbasert forestilling og en dokumentarfilm om den kunstneriske prosessen.

Den tradisjonelle vitenskapen sies å henge fast i en dualisme med et skarpt skille mellom forskeren og forskningsobjektet. Ved å avvise dette, kan man rette oppmerksomheten mot en gjensidig implikasjon mellom forsker og det som utforskes. Forskningsobjektet opptrer som en intensjonalitets- og meningsstruktur, som det er forskerens oppgave å gi mening og fortolke (Rendtorff, 2014, s. 278). I den mellommenneskelige relasjonen fremhever Merleau-Ponty det indre bånd, de uklare grensene mellom meg og den andre, og at ”sameksistens” er en åpen og kommunikatív situasjon (Østerberg, 1994, s. XI). Relasjonen som beskrives her, blir et viktig prinsipp i mitt møte med forskningsobjektene (kursholderne fra FA og skuespillerne i kompaniet). Fra et fenomenologisk perspektiv ønsker jeg å møte ”den andre” i en åpen og kommunikatív situasjon. Jeg ønsker å skape åpenhet i en gjensidig relasjon, hvor vi kan ha en trygg og fruktbar erfaringsutveksling.

Kroppsphenomenologien resonnerer i stor grad med BB, og hvordan man arbeider med denne metodikken gjennom kroppslig kommunikasjon. Merleau-Pontys fokus på kroppens betydning i verden, og at vår forståelse først og fremst springer ut fra et kroppslig perspektiv, gir i stor grad gjenklang for arbeidet jeg har gjennomført. Både med tanke på *recidency-kurset* og arbeidet med forestillingen *Interbeing*. I denne sammenheng vil jeg trekke inn filosof og tidligere danser Maxine Sheets-Jonstone og hennes argumentasjon om at tenkning ikke bare er begrenset til en intellektuell prosess, noe man gjør med hodet, men at man kan tenke gjennom kropp og bevegelse. Jeg inspireres av hennes filosofi rundt bevegelse og dans i det hun skriver “..thinking in movement is a way of being in the world, of wondering or exploring the world, of taking it up moment by moment, and living it in the flesh” (Sheets-Jonstone, 1981, s. 406). Å tenke gjennom bevegelse betyr i følge Sheets-Jonstone, at en bestemt situasjon utfolder seg samtidig som det skapes av en bevisst kropp. “A kinetic intelligence is forging it’s way in the world, shaping and being shaped by the developing patterns surrounding it” (Sheets- Jonstone, 1981, s. 405). I denne undersøkelsen ønsker jeg blant annet, som Sheets-Jonstone beskriver, å tenke gjennom bevegelser og en bevisst kropp, for å undersøke metodikken. Derfor hviler denne forskningen på den fenomenologiske måten å se

verden på, og danner derfor grunnlaget for min forskning og posisjonering i vitenskapsteorien.

### 2.1.2 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming

I hermeneutikken er man opptatt av fortolkning og forståelse av ulike typer handlinger og tekster (Ulvund, 2012, s. 66 - 67). Gadamer's filosofiske hermeneutikk, har som mål å vise at fortolkning og forståelse er et grunnvilkår for den menneskelige eksistens. Han mener at det er i møtet med objektet, det være seg teksten eller samtalepartneren, at meningen skapes mellom gjenstanden og fortolkeren. Det tas utgangspunkt i at all mening oppstår i personens egen kontekst og situasjon, og at det er umulig å se et objekt helt isolert eller objektivt (Høyberg, 2014, s. 294). Forståelsesbegrepet hos Gadamer består av en rekke komponenter, som tilsammen konstituerer måten vi kjenner verden (Høyberg, 2014, s. 300). Forståelsen utgjøres av *forforståelse* og *fordommer*. Med *forforståelse* menes det at det alltid går en tidligere forståelse foran vår nåværende forståelse. Forståelsen av et gitt fenomen er ikke begrenset til fenomenet i seg selv, da forståelsen alltid allerede er innledet i en på forhånd gitt forståelsesramme, eller forståelseshorisont. Med *fordom* menes den forståelsesrammen man tar med i sin forforståelsesprosess av verden. Denne fordommen må ikke forveksles med det negativt ladede ordet 'fordom'. Våre fordommer, mener Gadamer, har sin opprinnelse i vår kulturelle arv, tradisjon og historie og er en forutsetning for all forståelse. Derfor handler det om å akseptere fordommer, som en produktiv forutsetning for vår erkjennelse av verden (Høyberg, 2014, s. 301-302). Dette kan vi se i sammenheng med Gadamer's perspektiv på kunst og danning. Han reflekterer rundt hvordan vår opparbeidede forståelseshorisont kan påvirkes av kunsten. Her ligger, i følge Gadamer, kunstens erkjennelsespotensiale. Ved å føre oss inn mot nye horisonter, avdekker den noe sant om oss selv og tilværelsen. Møtet mellom mennesker og kunstverk gjør at ny forståelse blir mulig, og her ligger også muligheten for danning. Slik tar vi innover oss den nye erkjennelsen med hele vår eksistens (Gadamer, 2007, s. xv).

I forskning finnes det en viss dialektikk mellom spørsmålene man stiller og de metodene man velger for sitt arbeid. Forskeren Max Van Manen presenterer i boken *Researching lived experience* (1990) en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til sin forskning. Han stiller spørsmålet om hvor vidt man skal velge en forskningsmetode over en annen, og mener at man nødvendigvis ikke er bundet til et slikt valg (Van Manen, 1990, s. 2). I sin tilnærming

presenterer han en kombinasjon av metoder, som denne forskningen støtter seg til. I mitt møte med BB, kursholderne og skuespillerne, er det hensiktsmessig å benytte en fenomenologisk innfallsvinkel for å undersøke den levde erfaringen. Jeg vil se våre realiteter, direkte erfaringer og umiddelbare meningsskaping i våre sosiale livsverdener knyttet til metodikken. Samtidig er undersøkelsen avhengig av hermeneutiske prosesser. Dette er fordi empirien skal tolkes for å forstå og skape mening av det gitte fenomenet (BB), samt for å kunne forstå betydningen av det kunstneriske utviklingsarbeidet, som står sentralt i forskningen. Denne kombinasjonen kommer til uttrykk gjennom våre møter i forbindelse med *recidency-kurset*, i min deltagende observasjon og i vår kommunikasjon i forbindelse med forestillingsarbeidet. I etterkant av det praktiske arbeidet, vil jeg forsøke å fortolke, forstå og reflektere over de erfaringene jeg har fått. BB har vært en devisingstrategi for den praktiske forskningen, og har slik Gadamer skriver, vært influert av min egen forforståelse. Den subjektive tolkningen har igjen speilet seg i presentasjonen av mine forskningsfunn. På bakgrunn av en slik fremgangsnåte vil jeg hevde at jeg har en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig tilnærming i min undersøkelse.

## 2.3 Forskningsparadigmer

### 2.3.1 Performativ og kvalitativ forskning

Professor Brad Haseman presenterer i sin artikkel *A Manifesto for Performative Research* (2006) det han beskriver som et nytt forskningsparadigme. Han legger frem en forskningsmetode som gir gjenklang hos de som ønsker å initiere og presentere sin forskning gjennom praksis (Haseman, 2006, s. 1). Forskningsparadigmet kaller han performativ forskning. Den kvalitative og performative forskningen er like ved at begge har en induktiv tilnærming hvor både deltagerens og forskerens perspektiver er verdifulle for arbeidet. Fordi kvalitativ forskning har som mål å forstå meningen bak menneskelig handling, blir prosessene og de ulike metodologiene som forskningen viser seg gjennom svært viktige (Haseman, 2006, s. 2). I den kvalitative forskningen skjer presentasjon av funn som oftest gjennom ord og tekst. I den performative forskningen, presenteres funnene gjennom et symbolsk språk, som for eksempel dans og performance eller liknende. I følge Haseman, er denne type presentasjon av forskningen, en like verdifull dokumentasjon som noen annen, og den kan sees på som "tekst" "...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. 5). Haseman skiller de to forskningsparadigmene ved at den kvalitative forskningen forsker *på* praksis, mens den performative forsker *gjennom* praksis (Haseman, 2006, s.2).

I denne undersøkelsen står mennesket, dets handling og perspektiv sentralt, og forskningen tar utgangspunkt i å tolke dets livsverden. I første del av mitt arbeid genererte jeg informasjon gjennom å delta på et tre dager langt *recidency – kurs* med teaterkompaniet Frantic Assembly (FA), som jeg dokumenterte i sin helhet med video. Jeg var deltagende observatør på kurset, samt at jeg gjennomførte to halvstrukturerte intervju med kursholderne. I etterkant har jeg bearbeidet transkripsjonene fra intervjuene, med en følgende analyse og tolkning av empirien. Undersøkelsen har utforsket Building Blocks, både som et pedagogisk verktøy og som en strategi for kunstnerisk utviklingsarbeid. Mitt mål er å synliggjøre meningen vi som deltakere har konstruert i forhold til våre livsverdener, og våre erfaringer med Building Blocks. Materialet jeg samlet inn skal ikke kvantifiseres, men analyseres og tolkes. I andre del av undersøkelsen, har jeg benyttet BB, som metodikk for det kunstneriske utviklingsarbeidet med forestillingen *Interbeing*. I denne delen genererte jeg datamateriale på tilsvarende måte som i første del, men her jobbet jeg mot et kunstnerisk produkt, gjennom utprøvingen av metodikken. På bakgrunn av denne todelingen beveger denne forskningen seg innenfor et forskningsparadigme som innebefatter både det kvalitative og det performative.

## 2.4 Metodologi

### 2.4.1 Praksisledet forskning

I kjølvannet av metodologiske restriksjoner innenfor kvalitativ forskning, med hovedfokus på det skrevne resultat, har det oppstått et press fra kunstnere og forskere i det kreative feltet. Disse beveger seg bort fra et ideal om å bare plassere praksis innenfor forskning, men ønsker å lede forskning *gjennom* praksis. Disse nye strategiene er kjent som blant annet praksisledet forskning. Denne type undersøkelser har som iboende egenskap at den er erfaringsbasert, og blir synlig i det forskeren skaper nye kunstneriske former for presentasjoner, eller utstillinger og liknende (Haseman, 2006, s. 3). I praksisledet forskning er kunstprosessen i seg selv en språklig meningsskapende forskningsprosess, som formidler seg selv i sin egen ”språkform” (Rasmussen, 2012, s. 44). Et annet kjennetegn er at forskningen ikke er ledet av et problem, eller et sentralt forskningsspørsmål, som leter etter et enten - eller svar. I praksisledet



forskning kommer problemet, eller det tematiske fokuset frem over tid, knyttet til behov, hensikter og utfordringer i den kunstneriske erkjennelses- og formingsprosessen (Rasmussen, 2012, s. 43). En slik forskningsmåte er mer åpen i sin form for å generere data enn andre måter, og derfor kan selve forskningsdesignet ofte utvikles og forandres mange ganger underveis i prosessen (Ulvund, 2012, s. 60). En karakteristikk er også at forskningsfunn og den kunnskapen som genereres, presenteres gjennom et symbolsk språk og form, innenfor forskerens fagfelt (Haseman, 2006, s. 4). I Hasemans artikkel er praksisledet forskning definert slik:

Firstly, research which is initiated in practice, where questions, problems, challenges are identified and formed by the needs of practice and practitioners; and secondly that the research strategy is carried out through practice, using predominantly methodologies and specific methods to us as practitioners (Haseman, 2006, s. 8).

Forskningsprosjektet jeg har gjennomført reflekterer Hasemans utsagn om at spørsmål og utfordringer oppstår underveis i en prosess, og som er ledet av utforskende praksis. Forskningsspørsmålet har, som beskrevet av Rasmussen, vært formet gjennom hele prosessen og har endret fokus ettersom den praktiske utprøvingen har utviklet seg. Jeg støtter meg til det Rasmussen skriver om at kunstpraktiserende og særlig de som er opptatt av kunstens erkjennende og dannende potensial, savner oppmerksomhet rundt hva det vil si å forske med teatermediet og hvordan vi kan forstå utforskende form og meningsprosesser i kunsten som forskningspraksis. (Rasmussen, 2012, s. 25). BB er tuftet på å arbeide, utvikle og forstå gjennom kroppslige opplevelser og ikke gjennom en diskursiv form. I likhet med det Rasmussen skriver, har BB representert en kunstnerisk forskningspraksis, med undersøkelser som dreier seg rundt det erkjennende og dannende potensial. Den praksisledede forskningen har derfor vært en rettesnor i mitt arbeid, mot den sceniske- og dokumentarfilmatiske fremstillingen av forskningen.

## 2.5 Datagenereringsmetoder

### 2.5.1 Devising som forskningsstrategi

I teatersammenheng brukes *devising* ofte som en demokratisk måte å arbeide frem det kunstneriske materialet på. Her redegjøres det kort for hvordan denne arbeidsmetoden blir brukt i kunstneriske prosesser med teater. Videre forklares det på hvilken måte *devising* kan

sees som en forskningsstrategi i et kunstnerisk utviklingsarbeid, som igjen kan gi et grunnlag for analysering og refleksjon i lys av teori.

Begrepet *devising* stammer fra 1200-tallet, med den etymologiske betydningen av ordet “form og mote”, “planlegge” eller “klekke ut” - (*contrive*), og er en betydning som også er gjeldene i dag, og som stammer fra 1300-tallet. Senere har vi supplert betydningen av ordet med ord som “utvikle”, “finne på”, “oppfinne” og “tenke ut” (Heggstad, Eriksson & Rasmussen, 2013, s. 15). *Devised theatre* var for den norske teaterarenaen, et nytt begrep som dukket opp tidlig på 2000-tallet (Aune & Haagensen, 2018, s. 181). Begrepet er blitt brukt for å skille mellom det som man har kategorisert som *scripted theater*, som innebærer teaterpraksiser som baserer seg på et manus eller et tekstuert grunnlag, og *devised theater*, hvor man har et annet utgangspunkt for teaterarbeidet enn den skrevne teksten. Frem til nå har vi ikke hatt et norsk ord for en slik teaterpraksis. Professor i drama og teater Cecilie Haagensen, introduserer i sin doktorgrad *Lived Experience and Devised Theatre Practice* (2014) hennes oversettelse av begrepet, som hun kaller *egenskapt teater* (Aune & Haagensen, 2018, s. 181). I likhet med mange andre, definerer Haagensen begrepet ved at man ikke lager teater ut fra et ferdig manus, men heller baserer produksjonen på deltakernes ideer, interesser og livsverdener. I denne praksisen refereres det ikke til en helhetlig estetisk sjanger eller form, men heller at den kan få mange ulike estetiske og dramaturgiske uttrykk (Aune & Haagensen, 2018, s. 181). I boken *Making a Performance, Devising Histories and Contemporary Practices* (2007) beskriver forfatterne Emma Govan, Katie Normington, og Helen Nicholson, *devising* som et flytende begrep, fordi det anvendes på mange ulike måter i feltet. Det finnes likevel noen felles ankerpunkt hos de som jobber med *devising* som sin produksjonsstrategi. Ofte er arbeidet preget av flat struktur, der det ikke oppstår et hierarki i fordelingen av de ulike rollene innad i ensemblet. Som oftest er denne arbeidsstrategien basert på et kollektivt arbeid, hvor utgangspunktet for forestillingen er individenes felles interesse for prosjektet (Govan, Normington & Nicholson, 2007, s. 7). Tilblivelsen av det performative materialet skjer gjennom improvisasjonsprosesser, utforskning og tilbakevending til utgangspunktet i en gjennomgående, hermeneutisk søkeprosess (Heggstad, 2013, s. 40). *Devising*strategier er i sitt grunnlag “ustabile” og blir stadig utfordret. Noe av kjernen handler om å forholde seg til det ukjente, uforutsigbare og diskontinuerlige (Heggstad et al., 2013, s. 15). De kollektive valgene som skjer i prosessen er derfor helt avgjørende, for hvilken vei arbeidet vil ta, og hvordan resultatet blir. *Devising* er ingen fastlåst metode, men kan sees på som en samling med ulike strategier for å nå frem til et kunstnerisk produkt, skal vi lytte til Nicholson, Govan

og Normington. I et prosessbasert arbeid hvor man leter seg frem til et resultat, er strategi et passende ord for hvordan man fører den kunstneriske prosessen videre. Alle prosjekter er forskjellige, og er satt sammen av ulike individer. Et poeng i devisingens kollektive arbeid er å benytte seg av deltakernes ulike styrker, og sørge for at deres individualitet ivaretas. Denne arbeidsstrategien har som et sentralt mål å arbeide med det fantasifulle potensialet som ligger i hvert enkelt individ i ensemblet, og å bruke dette for å berike det kunstneriske uttrykket (Bicât, Baldwin 2002, s. 6). Derfor kan man selv forme sine devisingstrategier, for at de skal passe de ulike prosjektene og deltakerne som er med, slik det utledes i boken (2007).

Although the material for devised performances may be generated through spontaneous improvisation, the processes of working are also likely to include an eclectic and experimental mix of playing, editing, rehearsing, researching, designing, writing, choreographing, discussing and debate (Govan et al., 2007, s. 7).

Denne forskningsprosessen bærer i seg alle faktorene som de tre forfatterne nevner i sitatet over. Arbeidet med skuespillerne var en vekselvirkning mellom improvisasjon, diskusjon, videreutvikling, koreografering, skriving, og refleksjon. Den anvendte devisingstrategien var ustabil slik Heggstad, Eriksson og Rasmussen beskriver det. Selv med en tydelig retning, og en godt planlagt strategi for det kunstneriske utviklingsarbeidet med de ulike BB, var det usikre momenter knyttet til hvorvidt strategien ville fungere. Skuespillerne skulle ivaretas, og jeg ønsket å benytte deres individuelle kunstneriske stemmer som tilsammen skulle danne det kreative drivet i prosessen. Prosessen bar preg av å stadig skifte retning, ved å jobbe med de ulike improvisasjonene. Materialet som kom frem under det kunstneriske utviklingsarbeidet, har dannet grunnlaget for undersøkelsen. Det er på bakgrunn av det kollektive arbeidet med skuespillerne at forskningsspørsmålet har kommet til overflaten. Gjennom oppdagelser, antagelser og fordommer, har undersøkelsen generert materiale som oppsto underveis i produksjonsperioden. Disse hendelsene har dannet grunnlaget for en videre analyse og diskusjon i oppgaven. Forskningsstrategien handler derfor ikke bare om å skape et kunstnerisk produkt gjennom et kollektivt arbeid, men det ble også en måte for å frembringe materiale som kunne analyseres etter at det praktiske arbeidet var avsluttet. Denne undersøkelsen har derfor anvendt devising, som en praksisledet forskningsstrategi. Selv om Haagensen har presentert *egenskapt teater*, som en norsk oversettelse av begrepet devising, har jeg valgt å benytte det engelske ordet i denne oppgaven. Haagensens oversettelse er foreløpig ikke blitt innarbeidet og anvendt i like sterk grad som betegnelsen *devised theatre*.

## 2.5.2 Kurs, Observasjon og video

For å få innsikt og kunnskap om devisingmetodikken BB, arrangerte jeg et *Recidency-kurs* her i Oslo, med to kursholdere fra FA. Erfaringen fra kurset, dannet hovedgrunnlaget for min praktiske kunnskap om metodikken. Dette var avgjørende for den andre delen av undersøkelsen, hvor devisingstrategien skulle benyttes i egen kunstnerisk praksis. Jeg valgte å dokumentere kurset ved å filme alle dagene. Empirien fra forskningsprosjektet, er derfor i stor grad generert gjennom videoobservasjon og deltagende observasjon. Dette ga muligheten til å observere kurset “fra utsiden”, og ga et bedre overblikk av kursets deler og helhet. På denne måten fikk jeg mulighet til å observere de andre deltagerne og deres arbeidsprosesser, og ikke bare min egen. Slik fikk jeg god tilgang på metodikken, som ble et materiale jeg kunne returnere til ved behov for repetisjon av de ulike BB-oppgavene. Jeg dokumenterte alle dagene fra prøveperioden med forestillingsarbeidet på samme måte, for å kunne gå tilbake å observere å vurdere arbeidet. Det var en utfordring å få med meg alt som skjedde i prøverommet når jeg selv var ansvarlig for arbeidets progresjon og kvalitet, derfor var det en trygghet å vite at alt materialet var bevart på video.

Sett i lys av en fenomenologisk tilnærming til undersøkelsen, har jeg gjennom deltagende observasjonen tatt i bruk alle sanser som potensielt har vært med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). Det ble svært viktig å skrive ned og bevare alle opplevelser og observasjoner fra feltarbeidet, som beskrivelser av situasjoner, og min umiddelbare forståelse og tolkning av observasjonene. Disse notatene har dannet mye av grunnlaget for intervjuene i etterkant av kurset, og senere i produksjonsperioden med skuespillerne. Notatene bidro til å forstå de ulike aktørenes innspill, i lys av observasjonene. I et fenomenologisk perspektiv forstår vi det vi observerer gjennom våre subjektive og individuelle teorier. Dette betyr at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og å velge fokus i det vi observerer, skriver professor Postholm i boken om kvalitativ metode (Postholm, 2010, s. 55). Forståelsen forskeren utvikler gjennom feltarbeidet, styrer hvilke situasjoner forskeren vil rette blikket mot (Postholm, 2010, s. 58). Dette ble til stor hjelp i kategoriseringsprosessen av det genererte materialet. Observasjonsarbeidet bekreftet noen antagelser jeg gjorde, mens andre ble avkreftet. I tillegg oppsto nye spørsmål, som ikke var formulert på forhånd og som plutselig gjorde seg gjeldende i løpet av undersøkelsen. Slik beskrives i stor grad også observasjonsprosessen hos Postholm. Dette innebærer at forskeren, ved å observere kommer nærmere og nærmere kjernen, eller essensen i hva forskeren ønsker å

undersøke (Postholm, 2010, s. 59). Kjernen, eller essensen som beskrives her, handler i denne undersøkelsen om hvilke kategorier og spørsmål som gjorde seg gjeldende etter hvert som jeg observerte arbeidet fra ulike perspektiver. I tråd med hvordan den praksisledede forskningen er fremstilt, kom undersøkelsens forskningsspørsmål frem over tid. Det knyttet seg til utfordringer og behov som oppsto gjennom observasjon og erfaringer fra de ulike prosessene i det kunstneriske utviklingsarbeidet. Dag Ingvar Jacobsen (2015) påpeker i boken *Hvordan gjennomføre undersøkelser*, at selv om observasjon av en gruppe over lang tid vil kunne gi en rik beskrivelse av en situasjon, er det umulig å få med seg alt. Observasjonen vil aldri kunne gi et fullstendig bilde, skriver han (Jacobsen, 2015, s. 37). Som forsker har jeg hatt mine blindsoner, fordi jeg ikke bestandig har visst hva jeg har vært på jakt etter. Dermed har heller ikke all informasjon blitt samlet inn. Det Jacobsen sier om observasjonen, er at den høyst sannsynlig gir et mer nyansert bilde enn hva for eksempel en spørreundersøkelse gjør. Denne forskningen har dermed både styrker og svakheter, ettersom hvilke metodiske valg som er tatt underveis i undersøkelsen. Funn og dataene er et resultat av en forskningstradisjon, som i stor grad er basert på forskerens subjektive forståelse og personlige preg- både i fremgangsmåte og i fortolkningen av materialet.

### 2.5.3 Intervju

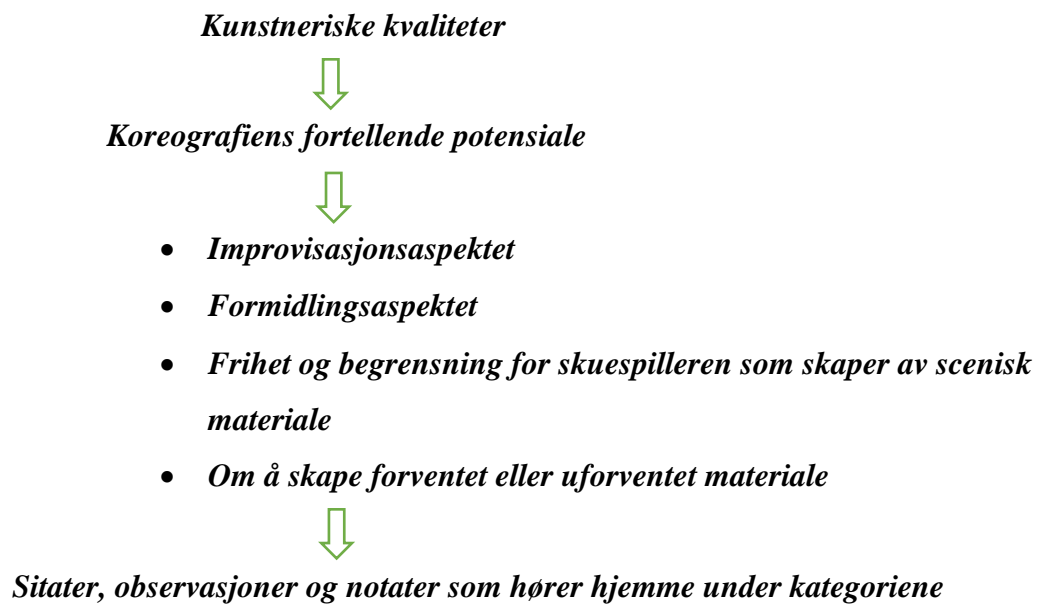
Intervju ble også en sentral metode for datagenerering i prosjektet. Materialet som kom frem gjennom intervjuene, er ikke objektive data som skal kvantifiseres, men det er meningsfulle relasjoner som skal tolkes (Kvale, 1997, s. 25). Intervjuformen som ble benyttet var halvstrukturerte forskningsintervju og fokuserte på kursholderne og skuespillernes opplevelse av å arbeide med BB som devisingstrategi. Intervjuformens styrke er ifølge Kvale at den fanger opp variasjonene i intervjupersonenes oppfatninger av et tema, og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell verden (Allern, 2012, s. 260) Dette er et viktig perspektiv å trekke inn i denne undersøkelsen, hvor hensikten er å bli kjent med arbeidet med BB ut fra skuespillernes og kursholdernes individuelle perspektiv. Intervjuet med kursholderne fra FA, er lite synlig i denne oppgaven. Materialet som kom frem gjennom intervjuet har i stedet vært helt avgjørende for hvordan jeg har benyttet BB i eget arbeid. Kunnskapen jeg fikk av å intervju kursholderne, kommer derfor i større grad til syne gjennom mitt praktiske arbeid.

## 2.6 Analysemetoder og fortolkning

Analysen av arbeidet har tatt utgangspunkt i det Jacobsen (2015) skriver om innholdsanalyse. Denne måten å analysere datamaterialet på tar utgangspunkt i en antagelse om at det en person sier i et intervju eller det mennesker gjør når man observerer dem, kan reduseres til et sett færre, men mer overordnede og meningsfulle kategorier. Det sentrale blir derfor å finne de relevante kategoriene, og fylle de med mening (Jacobsen, 2015 s. 207). Datamaterialet er samlet inn på bakgrunn av to hendelser fra undersøkelsen. Den første var kurset, for å lære devisingmetodikken. Kurset ble filmet i sin helhet, samt at jeg gjennomførte et halvstrukturert intervju med kursholderne etter endt kurs. I tillegg finnes loggnotater, som reflekterer umiddelbare opplevelser og tanker fra kurset. Etter å ha bearbeidet, og transkribert video og lydopptak, sto jeg igjen med to temaer som var interessante. Disse kom til syne ved en forenklingsprosess og ved å strukturere materialet. Fra transkriberingen ble utsagn, beskrivelser og hendelser, som omhandlet det samme, sortert og kategorisert. Jacobsen skriver at slik kategorisering vil føre til en bedre oversikt av datamaterialet, og at det vil bidra til å redusere noe av kompleksiteten. Dette er nødvendig for å ikke drukne i opplysninger, mener han (Jacobsen, 2015, s.197). De to kategoriene som utkrystalliserte seg, var *Kunstneriske kvaliteter* og *Pedagogisk verktøy*. Kategoriene ble så med videre til neste del av undersøkelsen. Denne omhandlet hvordan jeg kunne anvende metodikken i eget arbeid, for å regissere en bevegelsesbasert forestilling, i samarbeid med et teaterkompani.

I lys av kategoriene *Kunstneriske Kvaliteter* og *Pedagogisk verktøy*, dukket det opp flere interessante underkategorier. Disse kom frem som et resultat av den praktiske utprøvingen med metodikken, i samhandling med kompaniet. Kategoriene dukket ikke umiddelbart opp i prosessen, men har kommet gradvis til syne, etter som jeg har studert det kunstneriske utviklingsarbeidet via datamaterialet i etterkant. Situasjoner og hendelser som oppsto i prosessen, har i sum dannet underkategoriene som drøftes opp mot forskningsspørsmålet. Ut fra analysearbeidet, gjorde jeg et nytt kategoriseringsarbeid. Metoden som er valgt har i hovedsak vært *induktiv* ved at hver kategori, har kommet til syne gjennom empirien og ikke gjennom teori (Jacobsen, 2015, s. 207). Jeg foretok det Jacobsen beskriver som en *første-syklus koding* eller en *åpen koding*, hvor forskeren forenkler kompliserte, detaljerte og rike data. Utgangspunktet for den åpne kodingen var data som liknet hverandre, eller omhandlet det samme og ble slik samlet til én kategori. På denne måten splittes data opp til et sett med flere og mindre grupper av data (Jacobsen, 2015, s. 207). Etter kategoriene ble dannet, ble de

enkelte dataene, som enhetenes utsagn i intervjuer, og de enkelte observasjonene, tilordnet en eller flere kategorier (Jacobsen, 2015, s. 208). Ifølge Jacobsen er det i denne fasen av arbeidet at forskeren tar skrittet fra en analyse av den enkelte enhet, til en analyse på tevers av enheter. Her flyttet jeg data fra en kontekst til en annen. Gjennom en slik kobling kan vi sammenlikne ulike enheters utsagn om et og samme fenomen, (kategori), skriver Jacobsen (Jacobsen, 2015, s. 211 - 212). Her er et eksempel på hvordan en kategorisering av mitt datamateriale har sett ut:



Analysemetoden i denne forskningen baserer seg på det Jacobsen beskriver som en fortolkningsbasert tilnærming. Han skriver at “forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges, ved at forskeren setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener” (Jacobsen, 2015, s. 28). For å lykkes krever det at forskeren har empati, og kan sette seg inn i den andres situasjon. I tillegg vil forskeren måtte fortolke den empirien som undersøkelsesobjektet gir. Fordi virkeligheten i liten grad er stabil og objektiv i en slik tilnærming, er det viktig å forsøke og forstå det dynamiske og det unike ved fenomenet, noe som krever en induktiv tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 29). I en fortolkningsbasert tilnærming vil det bestandig være en relasjon mellom forsker og forskningsobjektet, og det er derfor umulig for forskeren å ikke påvirke resultatet. Det er ifølge Jacobsen umulig for en forsker å unngå sin egen fortolkning av virkeligheten, enten den kommer frem før undersøkelsen gjennomføres, eller når resultatene fra undersøkelsen skal fortolkes. Dette vil derfor reflekteres i forskningsdataene i prosjektet, og i fortolkningen av dem. Samtidig er det kun gjennom nærhet at forskeren kan sette seg inn i andres livssituasjon,

skriver Jacobsen (Jacobsen, 2015, s. 29). Et slik ideal har stått sterkt i denne undersøkelsen fordi jeg gjennom nærhet til forskningsobjektene, fikk en tett relasjon til fenomenet som skulle undersøkes.

I fortolkningsarbeidet av meningsinnholdet i datamaterialet, har jeg beveget meg frem og tilbake gjennom det Kvale og Brinkmann beskriver som hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvaale, Brinkmann, 2017, s. 237). Gjennom den hermeneutiske sirkel, har jeg beveget meg frem og tilbake mellom deler og helhet ved å se på hva som er blitt sagt i intervjuene og samtidig sett hvordan utsagnene har hengt sammen med egne notater, observasjoner og videomateriale. Denne vekslingen har gitt et godt bilde på en helhetlig sammenheng mellom de ulike delene. Samtidig ga dette en dypere forståelse av materialet. Ved å ta utgangspunkt i et sitat som omhandlet en øvelse eller situasjon, kunne jeg gå tilbake til det aktuelle punktet i videomaterialet for å få en mer helhetlig forståelse av hva utsagnet dreide seg om. Motsatt kunne utgangspunktet være en observasjon, for og så gå til intervjuene eller notatene, for å finne noe som kunne gi en helhetlig forståelse av observasjonen. I denne delen av arbeidet dukket det blant annet opp aspekter som jeg ikke umiddelbart hadde fått øye på i prosessen, som i sum har vært en litt humpete vei å gå. Noen kategorier trodde jeg skulle bli svært sentrale i oppgaven, men har til slutt ikke blitt en del av teksten i det hele tatt. Andre kategorier var ikke vurdert som aktuelle, men disse har senere fått en stor del i diskusjonen. Kategoriene og utvalget for den skriftlige delen av masteren, baserer seg i hovedsak på erfaringene fra forestillingsarbeidet. Det er arbeidet fra den kunstneriske prosessen som har stått frem som det mest relevante og interessante i undersøkelsen. Oppdagelsene som er gjort, sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene som er valgt ut, har gitt ny erfaring og forståelse og har dannet grunnlaget for de ulike funnene.



## 3.0 Teoretiske perspektiver

### 3.1 Den fysiske teatertradisjonen og et forsøk på definisjon av *fysisk teater*

I boken *Making a performance* (2007) skriver utøver og dramatiker Dymphna Callery at fysisk scenekunst oppsto som en del av et skifte bort fra Stanislavskijs tradisjonelle inngang til skuespillertreningen, og over i å devise frem teater 'gjennom kroppen' (Govan et al., 2007, s.159). Selv om dette er en forenkling av Stanislavskijs virke - han jobbet også med det fysiske uttrykket, med sine *fysiske handlingers metode*, - markerer dette et paradigmeskift skapt av de ulike teaterpedagogene Grotowski, Meyerhold og Chaikin, i følge Callery. Hver av disse så verdien av den somatiske inngangen til teaterkunsten. Lloyd Newson, regissør og kunstnerisk leder for teaterkompaniet DV8, mener at konseptet *fysisk teater* har sin opprinnelse fra Grotowskis arbeid og hans etablering av *The poor theatre* (Govan et al., 2007, s.159). Senere blir den franske regissøren og teaterlæreren Jacques Copeau sentral, i sitt fokus på enkelhet og *den naturlige kroppen*. Copeaus arv, kan man senere spore i den franske mimekvartetten Decroux (som var hans elev), Marceau, Barrault og Lecoq. Forfatterne refererer til hva Simon Murray skriver om Lecoq, og hvordan han gjennom sitt virke redefinerte mimekunsten. Murray poengterer at denne redefinisjonen og utvidelsen av mimekunsten, ble et enormt bidrag til oppblomstringen av det som kalles *fysisk teater* (Govan et al., 2007, s.160).

Drama- og teaterakademikeren David Bradby, støtter Murrays påstand i boken *Theatre of Movement and Gesture* (2006). Der skriver han at Jacques Lecoq antagelig var en av de mest innflytelsesrike teoretikerne og lærerne, av det som nå er kjent som *fysisk teater* (Bradby, 2006, forord). Lecoq argumenterte for at det er skuespillerens levende kropp, mer enn det talte ord, som gir teateret dets avgrensede identitet i en tidsalder der kulturen er dominert av film, tv, og digitale medier. Omformulert kan vi si at det er kroppen og dens bevegelse i og gjennom rom, som skaper mening og betydning i det moderne teateret (Murray, 2007, s. 35). Lecoq har i sitt pedagogiske virke nektet å tillate en akademisk distinksjon mellom tekst og presentasjon. Han insisterer på at skuespilleren *skriver med sin egen kropp* gjennom rommet, på samme måte som forfatteren skriver svarte linjer på et blankt ark. Han mente at alle bevegelser vi gjør bærer med seg mening, enten vi har det som intensjon eller ikke (Bradby, 2006, s. xiii). Govan, Normington og Nichol森 skriver om *fysisk teater* for å kartlegge den somatiske teaterpraksisens røtter. De forsøker å unngå termen, fordi det er mange uenigheter knyttet til kategoriseringen av terminologien som er involvert når man skal forsøke å definere

hva *fysisk teater* er. Karakteristikkene for denne sjangeren er mange og varierte, og ifølge forfatterne er det derfor umulig å kunne finne frem til en tilfredsstillende definisjon (Govan et al., 2007, s. 162). Deirdre Heddon og Jane Milling skriver i sin bok *Devising Performance* (2016) om en bølge av teaterkompanier som oppsto i Australia på 70- og tallet, og som den gang beskrev sin praksis som *fysisk teater*. Teaterkompanienes uttrykk varierte fra dans, mime, visuell kunst, sirkus og drama, noe som stilistisk har blitt en av de mest gjenkjennelige formene for moderne devised arbeid, ifølge duoen. (Heddon & Milling, 2016, s. 157). Scott Graham og Steve Hoggett skriver i *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre* (2014) at de har sloss med termen *fysisk teater* i årevis, og har blitt mindre og mindre sikker på betydningen i et forsøk på å definere begrepet. Samtidig er de blitt mer og mer usikker på hvilken relevans en slik definisjon egentlig har. Fysisk teater er en frase de selv aldri snakker om, eller definerer sitt eget arbeid ut ifra, men at det heller er andre som har et behov for å definere denne praksisen. De skriver at man i prinsippet kan argumentere for at alt teater er 'fysisk' og at alt teater til en viss grad er devised (Graham & Hoggett, 2014, s. 3). Videre skriver de at *fysisk teater* er en frustrerende frase som knapt beskriver hva FA's arbeid innebærer. Det dekker heller ikke det brede spekteret av stiler og uttrykk som i det moderne teater er samlet under denne fanen (Graham & Hoggett, 2014, s. 23). For Graham og Hoggett fremstår termen som et paraplybegrep for scenisk virksomhet, som inneholder blant annet dans, teater, mime, klovning og tradisjonelt fotografisk- og visuelt teater. Innenfor disse grenene finnes en enorm variasjon av fysikalitet. Fra det ekspressive, til det delikate og demonstrative. Da Graham og Hoggett startet kompaniet Frantic Assembly, var de stolte over å bli plassert under termen *fysisk teater*. Ettersom de utviklet seg og kompaniet, og spørsmålene rundt hva de la i å være et *fysisk teaterkompani*, oppdaget de at termen ikke lenger spesifikt kunne overføres til kompaniets kreative prosess. Termen ble en begrensning når de forsøkte å definere kompaniets teaterpraksis, som representerer mange ulike stiler og uttrykksformer. FA har ikke utviklet sitt kunstneriske språk på bakgrunn av *en* måte å skape teater på, som kan skje for andre som sverger til en bestemt metodikk (Graham & Hoggett, 2014, s. 24).

Etter en kort redegjørelse av det *fysiske teaterets* mulige opphav, er det fremdeles en utfordring å definere hva denne termen innebærer. Jeg er utdannet scenekunstner med en skuespillerutdannelse i Jaques Lecoqs metode for *fysisk teater*. Jeg har bred erfaring med å jobbe med kroppen som formidlingsverktøy, både som instruktør, pedagog og skuespiller. Personlig liker jeg ikke termen *fysisk teater* og synes det er lite dekkende, slik mange før meg

har ment. Jeg foretrekker å bruke *bevegelsesbasert teater*, og kommer til å benytte dette i fortsettelsen av oppgaven. Om begrepet omfatter, eller forklarer innholdet på en bedre måte, kan diskuteres, men det sier noe om min inngang til det sceniske arbeidet. Med *bevegelsesbasert teater*, refereres det til teaterkunst som har som grunntanke å jobbe frem det sceniske materialet gjennom metoder og teknikker som initierer bevegelse og handling. Det refereres altså ikke til den mer psykologiske betingede tilnærmingen der det talte ord, eller arbeid med et manus, er ledende for den kunstneriske prosessen. *Bevegelsesbasert teater* sier, slik jeg ser det, ingen ting om sjanger, spillestil, ei heller hvilken teatertradisjon jeg tilhører eller jobber ut ifra. Slik jeg forstår termen *fysisk teater*, refererer den ofte til en bestemt teatertradisjon, eller sjangerspesifikke teatre uttrykk, som mime, klovn, dans og liknende. Graham og Hoggets måte å se termen *fysisk teater*, som en begrensning, identifiserer jeg meg på mange måter med i arbeidet med å lage en forestilling basert på bevegelser og et fysisk uttrykk. Derfor forsøke jeg å være fri fra en eventuell forventning om hva forestillingens sceniske uttrykk skulle være. Jeg ønsket å ta impulsene fra det bevegelsesbaserte uttrykket, som de måtte komme, i utviklingen av forestillingen.

### 3.2 Devising som tradisjon og plassering av egen praksis

Opphavet til devised teater stammer fra den historiske avantgarden på 1920-tallet, med fremveksten av dadaismen og surrealismen, skriver Aune og Haagensen og referer til boken *Making a Performance* (2007). Videre refererer de til Heddon og Millings uttalelser om at etableringen fortsetter i neo-avantgarden på 1950-tallet, men at det er først på 60 og 70-tallet at det for alvor skyter fart i den vestlige verden (Aune, Haagensen, 2018, s. 181). Dette skjer på bakgrunn av store samfunnsendringer som preger den vestlige verden. Devised teater vokser frem og blir synlig gjennom gruppeteater, teaterverksteder, politisk teater og feministisk kunst, for å nevne noen. I denne tidsperioden skjer det en demokratisering av kunsten, som fikk betydning for utviklingen av teateret innenfor ulike områder. Det dreide seg blant annet om en de- hierarkisering av teaterets virkemidler og estetiske former, fordi nå skulle alle virkemidler potensielt ha like stor betydning i arbeidet. Det vil si at teksten mistet sin fremtredende status og ikke lengre skulle være utgangspunktet eller premisset for teaterprosessen. På denne måten skjedde det en sidestillelse av teaterets virkemidler (lys, kropp, lyd, musikk, tekst osv). I dag kjenner vi dette igjen som Hans-Thies Lehmanns postdramatiske teater (2006). Utviklingen skjedde på bakgrunn av hvilket behov og potensial

man anså at teateret bar på. Teateret ble derfor brukt til å interagere med folks hverdagsliv og interesser, til forskjell fra hvordan man før forholdt seg til teateret primært som tekst. Man ble opptatt av nye måter å organisere den kreative prosessen på, som speilet hvilke behov teatervirksomheten skulle innfri. Alles deltakelse og medbestemmelse, samt likestilling av alle teatrets oppgaver og funksjoner ble idealet. Den flate strukturen ble på mange måter en opponering mot den klassiske hierarkiske organiseringen av teaterprosessen med en sjef for prosjektet på toppen, som delegerte oppgaver og ansvar til ensemblet (Aune, Haagensen, 2018, s. 182).

1970-tallet markerer en ny start. Mange teaterverksteder med gruppeteatre eksperimenterer for første gang med ulike måter å organisere sine kunstneriske prosesser på, gjennom en utforskning av flat struktur. Gruppeteatrene var kollektivt ledede teatre, hvor alle aktørene som skuespillere, instruktør og dramatiker i fellesskap utarbeidet forestillingene ut fra en felles målsetting. Som en følge av dette ble de tradisjonelle arbeidsrollene oppløst, og fellesskapets innsats sto i sentrum for de kunstneriske prosessene. Alle stemmer skulle høres, og alle skulle ha den samme beslutningsmyndigheten. Derfor ble idealet å arbeide mot et deltakende demokrati (Aune, Haagensen, 2018, s. 183). *Devised* teater refererer på denne måten ikke til *en* enkelt metode, men heller til ulike produksjonsmetoder og produksjonsplattformer, som skapes på nytt fra forestilling til forestilling, og fungerer derfor som et paraplybegrep. *Devised* teater kan være ensemble- arbeid, det kan være forankret i kollektive gruppeprosesser, eller det kan være soloforestillinger. I noen sammenhenger beskrives denne måten å lage teater på som gruppeteater, sammensatt teater, fra idé til forestilling eller postdramatisk teater (Aune, Haagensen, 2018, s. 181). Teaterpraktikeres etablerte metoder har gjennom de ulike devisingstrategiene for kunstnerisk utviklingsarbeid, fått tøyde og åpnet grensene for hva kreative prosesser kan være. Gjennom denne praksisen har man kunnet stille spørsmål til det tradisjonelle og etablerte. På denne måten har publikum og kunstnere blitt utfordret, og dermed vært sentrale bidragsytere til utviklingen av den moderne teaterarenaen (Govan et al., 2007, s. 3).

En devisingprosess kan defineres på mange ulike måter, alt etter som hvem man spør. Denne undersøkelsen støtter seg i stor grad til teorien som Heddon og Milling presenterer på feltet. De undersøker i sin bok en devisingpraksis hvor man genererer, former og redigerer nytt scenisk materiale ut fra en kunstnerisk prosess, hvor fokuset er på det kollektivt skapende. Arbeidet skapes sammen med et kompani og er ikke sett ut ifra en individuell kunstnerisk

prosess (Heddon & Milling, 2016, s. 3). Denne oppgaven er i likhet med Heddon og Milling opptatt av at det kunstneriske materialet genereres uten å ta utgangspunkt i et manus eller dramatisk tekst. Som de skriver, har moderne devisere ofte en forventning om at det de har produsert skal fremføres av de som har vært involverte i devisingprosessen, fordi arbeidet i stor grad handler om- og influeres av de kunstnerne som skaper materialet. Dette støtter opp om, og forsvarer en praksis som verdsetter det kreative samarbeidet mellom teatermakere i et kreativt utviklingsarbeid. En slik prosess skaper et teaterspråk som blir unikt i møte med skuespillernes spesifikke identiteter, styrker og evner som kunstnere, ifølge duoen (Heddon & Milling, 2016, s. 6). Denne undersøkelsen har samme utgangspunkt for den kunstneriske prosessen. Arbeidet skapes med tanke på at det er de ulike scenekunstnerne, som selv skal spille i forestillingen. BB reflekterer i stor grad devisingens ønske om å benytte utøvernes unike og ulike kunstneriske bakgrunner og perspektiver. Dette gjøres for å skape et sammensatt og dynamisk scenisk uttrykk, og har vært et sentralt aspekt i devisingarbeidet i denne forskningen.

### 3.3 Pablo Freire – Frigjørende pedagogikk og dialogpedagogikken

Denne undersøkelsen tar for seg ulike pedagogiske kvaliteter ved BB. Aspektet kobles i oppgaven med Pablo Freire og hans tanker om den dialogbaserte læringen. Freires frigjørende pedagogikk er beslektet med devisingmetodikkens mål om å bryte med innlærte strukturer, for å skape nye kunstneriske og menneskelige koblinger, for å utvikle hverandres perspektiver (Govan et al., s. 77). Derfor har det vært relevant for meg å se på hans tankegang.

*Frigjørende pedagogikk* er en pedagogisk retning som den brasilianske pedagogen Pablo Freire har blitt en representant for. Han samlet og uttrykte mye av kjernen i tenkningen omkring den emansipatoriske pedagogikken, som flere andre også hadde forsøkt å formulere i de 10-20 årene før Freire var aktiv. Hovedmålet for Freires representasjon av denne pedagogiske orienteringen, var leseopplæring for analfabeter gjennom en prosess der bevisstgjøring og dialog sto sentralt. Dette kommer til uttrykk i Freires hovedverk, *De Undertryktes Pedagogikk* (Engebriksen, 1994, s. 25). Freires politiske og filosofiske overbevisninger og hans pedagogiske mål, ble til på bakgrunn av kulturelle, politiske og sosiale utfordringer, som Brasil sto overfor på 60 – tallet da Freire virket (Govan et al., 2007, s.77). Den brasilianske pedagogen har ikke selv arbeidet med teater, men den Nordiske dramapedagogikken har mottatt impulser både fra Freires pedagogiske tenkning generelt, og

mer spesifikt gjennom teatermannen Augusto Boal (Braanaas, 1999, s. 114). Boal har overført Freires frigjøringspedagogikk til praktisk politikk, med *De Undertryktes Teater* (Govan et al., 2007, s.77). Freire og Boal har til felles at den pedagogiske tilnærmingen har som mål å engasjere samfunnsmedlemmer til å reflektere rundt erfaringer fra livet. De ønsker at menneskene skal bruke egne ideer til å forestille seg nye måter å leve på, og for å utvikle nye former for sosial handling (social action). Freires pedagogikk kjennes blant annet igjen ved hans kritikk til det han beskriver som *banklæring*. Dette er et system for læring hvor den `undertrykte` blir sett på som tomme kar, som venter på å bli fylt med kunnskap. Freires pedagogiske praksis og måte å fremme læring på, ønsker imidlertid å reversere denne tanken. For han handler det om å verdsette den enkelte deltakers eget narrativ, som en sentral del i prosessen mot sosial frigjøring (Govan et al., 2007, s.77).

Freire mener at mennesket formes gjennom ord og ikke taushet, men gjennom arbeid, handling og refleksjon. Menneskets eksistens handler blant annet om å *gi verden navn*, og dermed gå fra noe udefinert til noe definert. En slik måte å *gi verden navn*, kan bare skje gjennom møter mellom mennesker og dermed gjennom dialog. Dialogen står frem som en av fler sentrale elementer i Freires pedagogiske (Engebriksen, 1994, s. 29). I Norge er dialogpedagogikken blant annet representert ved filosofen Hans Skjervheim, skriver Nils Braanaas. I en artikkelsamling utgitt av Skjervheim og Leif Tufte, finnes et bidrag av filosof Jon Hellesnes, som har tydelige likheter med Freires tankegods. Han er tilhenger av at det å lære er å forstå noe sammen med en annen, slik at det oppstår ny kunnskap og innsikt for begge parter. Slik står det sitert i artikkelen til Skjervheim og Tufte: “Det forstående subjekt prøver forståinga si ut på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod. Dette er dialog” (Braanaas, 1999, s. 114). Samspillet som beskrives her oppstår i følge Freire mellom mennesker i dialogen, som er helt nødvendig for å kunne forstå- og *gi navn* til virkeligheten. Dialogen er ikke en diskusjon hvor man utveksler ideer, men en aktivitet hvor målsetningen er å forstå og definere virkeligheten, - ved å *gi den navn*, som han skriver. Han mener det er viktig at individet omfavner retten til å definere virkeligheten isteden for å akseptere andres definisjoner av den. En slik dialog forutsetter ydmykhet og en grunnleggende innstilling om at virkeligheten må oppdages i fellesskap. På denne måten er det et subjektforhold mellom lærer og elev som sidestiller partene i læringssituasjonen (Braanaas, 1999, s. 114). Holdningen fra banklæringen om at pedagogen eier sannheten eller kunnskapen, gjør dialog umulig fordi

dialog krever en sterk tro på mennesket og dets evner til å skape noe nytt (Engebrigtsen, 1994, s. 29).

Frigjøringspedagogikkens formål, slik den var ment for Brasils undertrykkede, kan ikke overføres direkte til denne undersøkelsen. Det er likevel noen prinsipper fra Freires pedagogiske tenkning, som kan være relevant for diskusjonen rundt min kunstneriske praksis. I undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i Freires dialogbaserte læring. Dialogaspektet forsøker jeg å se i sammenheng med hvordan jeg utfører rollen som regissør/instruktør/teaching artist, i møte med utøverne i ensemblet, og hva dette har å si for det kunstneriske utviklingsarbeidet. Denne teorien benyttes også for å belyse hvordan BB-metodikken reflekterer den dialogbaserte læringen, i samspillet som oppstår i devisingprosessen. Samtidig er det en parallell mellom devisingen som strategi for det kunstneriske utviklingsarbeidet og frigjøringspedagogikken forøvrig. Devisingen oppmuntrer på samme måte som frigjøringspedagogikken til å reflektere over egen erfaring, ved å finne sammenkoblinger med andre. Prosessen har som intensjon å skape nye sosiale identiteter og revitaliserte samfunn (Govan et al., s. 77). BB legger til rette for at man skal dele og skape i samspill, på bakgrunn av den erfaringen man har med seg inn i prosessen. Dialogprinsippet sees her i sammenheng med hvordan BB skaper materiale, gjennom det jeg vil si er en fysisk dialog. Videre trekkes linjer til hvordan man i samarbeidet som oppstår, definerer og gir den *sceniske verden navn* gjennom utprøvingen i den kunstneriske prosessen.

### 3.4 Kroppen som omdreiningspunkt

I boken *Hva er kropp* (2006) skriver professor Gunn Engelsrud, som har sin bakgrunn fra idrett, helse og dans, at kroppen ikke kan reduseres til et fysisk objekt eller til en sosial konstruksjon. I tråd med Merleau – Ponty's fenomenologi, mener hun at vi både *er* og *har* en kropp, og i tillegg *virker* kroppene på hverandre. De blir preget av det samfunnet vi lever i, og kroppen kan til og med uttrykke mer enn ord (Engelsrud, 2006, s. 9). Hun skriver at kroppen kan forstås på ulike måter, alt ettersom hvilket perspektiv man leser kroppen gjennom. Dette strekker seg fra kroppens utseende og form, som sosial markør og status, lykke og makt, at kroppen kan uttrykke og representere kulturelle verdier, eller at kroppen kan sees på som *privat eiendom*. Vi kan forstå kroppen som symbol, biologisk mekanisme, som kjønn, som et objekt eller et 'maskineri'. Engelsrud skriver at det ikke bare snakkes om hva kroppen *er*,

men hva kroppen *gjøres* og at ulike samfunnsverdier skrives inn i- og på kroppene, og kan sees gjennom kulturell symbolikk og språkbruk. Kroppen blir et sted eller objekt, som samfunnet eller sosiale forhold uttrykkes gjennom (Engelsrud, 2006, s. 10 - 14). Engelsrud skriver at kroppen også kan forstås som et kunstverk, som ekspressiv, vital og uttrykkende. Når man snakker om kropp, er det bestandig betraktet fra en bestemt forståelse. Det er de ulike forståelsene, eksplisitte som implisitte, som gjør at kroppen kommer til uttrykk eller praktiseres på bestemte måter (Engelsrud, 2006, s. 17 - 18). Kroppen kan beveges, uttrykke seg og kommunisere. Den er selvdreven og influeres av omgivelsene, og den influerer selv sine omgivelser. Kroppen er personlig og subjektivt erfart, og gjøres på varierte måter under ulike kulturelle betingelser. Den er paradoksal og aldri entydig (Engelsrud, 2006, s. 62 - 63).

Flere forskere mener at kroppsspråk utgjør 70 prosent av kommunikasjonen mennesker imellom, og at andres gester, lukter, kroppsholdning og pustemåte kan merkes konkret. Vi kan derfor merke hva slags stemning folk er i før et eneste ord er sagt. Likevel er det ikke slik at vi kan lese andres kropp som en åpen bok. De ulike kroppslige uttrykkene, gestene eller væremåtene, vil bestandig være knyttet til ulike situasjoner. Hvis det skal være mulig å sammenlikne hvordan man kan forstå andre via kroppen, må lesemåten være basert på en undersøkende tilnærming. Det finnes ingen bestemte regler for hvordan mennesker skal kunne forstå hverandre, verken gjennom kroppen eller det verbale språket. Vårt kjennetegn som menneske kan vi si handler om å være på vei mot forståelse, både i kropp og dens bevegelser og ord. Disse måtene å uttrykke seg på skal hverken forstås som gjensidig utelukkende, eller reduseres til hverandre. De må sees som paradokser, spenningsfelter og tvetydigheter, mener hun (Engelsrud, 2006, s. 85). Engelsrud skriver om en britisk bevegelsesforsker med navn Warren Lamb. Lamb, og andre forskere på bevegelse, har fått frem hvor emosjonelt bevegelse virker. Eller sagt på en annen måte; den som merker at andres bevegelser virker på en selv, er ofte den første til å identifisere de emosjonelle virkningene av andres kropp (Engelsrud, 2006, s. 101). Hun presenterer Merleau- Pontys betraktninger om at uansett om det dreier seg om den andres kropp eller min kropp, kan jeg kun lære å kjenne menneskets kropp ved å leve den. Det betyr å overta det dramaet som gjennomtrenger kroppen, og å smelte sammen med det. Bruk av kroppens bevegelser gir en utvidet måte å forstå verden på hevder hun (Engelsrud, 2006, s. 102-103).

Engelsrud presenterer flere perspektiver om kroppen, og om improvisasjon trekker hun inn Sheets - Johnstones tenkning. I improvisasjon utnytter kroppen sin store kompetanse for



spontan og skapende bevegelse. Grunnen til at dansere (og andre) har stor kompetanse innenfor improvisasjon, er ifølge Sheets - Johnstone at tenkningen foregår i bevegelse, og at handling og tenkning skjer i bevegelser, og må forstås som samtidige fenomener. Bevegelse er en primær måte å skape kunnskap på, og Sheets-Johnstones teori kan tas til inntekt for en oppgradering av en forståelse, som hevder at kroppens bevegelseskompetanse er primær. Dans og bevegelse som menneskelig må, sier hun, forstås som et besjelet åndfullt uttrykk. Dansepioneren Martha Graham har formulert at dans er kroppens sang, og Merleau -Ponty skriver at “å forstå den levende kroppen handler om å rekke ut mot verden, få inntrykk og skape uttrykk” (Engelsrud, 2006, s. 106). Bevegelse og dans vil slik sett utgjøre et område som gir mangfoldige erfaringer. Erfaringen vil variere og være bevegelige og vil utvide området for refleksjon, skriver hun videre (Engelsrud, 2006, s. 106).

Dette sier bare noe om hvordan vi kan se og forstå kropp, men det danner et relevant bakteppe for hvordan kroppen er plassert som omdreiningspunkt i denne undersøkelsen. Her sees kroppen som scenisk formidler, men også som samhandlende i utviklingen av ensemblet og det kunstneriske arbeidet. Slik Lamb beskriver det, tar denne forskningen utgangspunkt i å undersøke gjennom- og med kroppen. Den ser på hvordan bevegelser virker på en selv og andre i utforskningen med BB, samt hvordan vi kan forstå kropper i møte med hverandre, på- og utenfor scenen, og hvilke fortellinger og inntrykk dette skaper.

### 3.5 Ulike tilnærminger til regirollen

Her presenteres ulike tilnærminger til regissørrollen og hvordan den kan forstås, alt etter som hvilket teatersyn man måtte ha, eller hvilken teaterpraksis man jobber ut ifra. Dette ses som relevant i forsøket på å definere min egen regi praksis i prosjektet. I sin hovedfagsoppgave *Regiroller og teaterorganisering* (1997) presenterer professor Rikke Gürgens, fire regissør – idealtyper, som på hver sin måte representerer en måte å praktisere regi på. Disse er presentert som *Total - regissøren*, *Jordmor - regissøren*, *Marionette - regissøren* og *blekksprut - regissøren*. Hun deler dem inn etter hvor deres dominerende fokus ligger, enten det er på teksten, skuespilleren eller bildet (Gürgens, 1997, s. 40).

*Total – regissøren*: I begrepet total legger Gürgens at regissøren er sammensatt og kan veksle mellom regiroller utfra hva som fungerer best i den gitte situasjonen. Hvilken rolle regissøren

trer inn i er bestemt av regissøren selv, og de faktorene som regissøren blir påvirket av. En slik regissør er overordnet de andre regirollene, og har blitt tildelt betydningen “den regissør som dekker alle de nevnte roller”, i følge Gürgens (Gürgens, 1997, s. 40).

*Marionette – regissøren:* Denne idealtypen er inspirert av teaterpraktikeren Gordon Craigs teorier om regissørens rolle. Her betraktes skuespillerne som marionetter under den overordnede regissørens hånd, skriver Gürgens. I denne tilnærmingen til regiarbeidet forflyttes fokuset fra skuespillerne som individer, til skuespillerne som visuelle elementer i forestillingen. Fokuset for arbeidet er den visuelle fremstillingen, og synet på skuespilleren er derfor mekanisk og upersonlig. Skuespillerne fungerer i denne tilnærmingen som rekvisitter og estetiske objekter, og blir på denne måten en del av det helhetlige estetiske scenebildet. For å nå et slik mål kan vi si at regissøren dirigerer sine skuespillere, og forestillingen blir derfor sterkt preget av regissørens kunstneriske signatur.

*Jordmor - regissøren* har som mål å forløse skuespillerens spill, og jobber individuelt med hver skuespiller. Denne tilnærmingen bærer sterkt preg av synet på at mennesker er individer med psykologiske behov. Her er sentrum for arbeidet skuespilleren (Gürgens, 1997, s. 41). I boken *Regikunst* (2006) skriver teaterviter Anne – Britt Gran at denne regissørrollen får frem det beste i sine skuespillere, gjør dem trygge, kreative og selvstendige. Fokuset er at verket er laget av skuespillerne, og at deres selvstendige skaperevne frigjøres på scenen. Teatersynet som råder her, handler om at det er skuespillerne som er den skapende kraften i teateret. Her forløser regissøren skaperkraften hos skuespillerne, og forholdet mellom regissør og utøver baserer på tillit og gjensidighet (Gran, 1991, s. 214).

I *blekksprut - regissørens* tilnærming ligger det blant annet at regissøren skriver teksten som skal brukes i forestillingen selv. Som blekkspruten har også regissøren ‘mange armer’ og kan derfor skrive med noen av armene, og regissere med resten. En slik regissør spiller på flere strenger og mestrer to felt samtidig, både det tekstlige og det regimessige. Denne kombinasjonen fordrer at regissøren har metodiske verktøy fra begge yrkesgruppene. Regissøren har med denne tilnærmingen, makten over forestillingen gjennom sin penn og sitt regibord (Gürgens, 1997, s. 42).

Gran presenterer enda en idealtipe i sin artikkel, som hun gir navnet *den eneveldige regissøren*. Her har regissøren et overordnet regikonsept som han, ifølge Gran- ‘trer ned over

hodene' på de andre kunstnerne ved teateret. Her fremstår forestillingen som resultat av den sterke regihåndens instruks. Skuespillerne kan risikere å bli nærmest borte i sceniske virkemidler, eller roller de ikke har vært med å skape selv. Her råder synet om at det er regissøren som er teaterets skapende kraft (Gran, 1991, s. 214). Denne idealtypen kan minne om *marionette - regissøren* som Gürgens presenterer.

Mellom de ulike ytterpunktene presentert her, finnes det flere varianter for hvordan man praktiserer som regissør, der man kombinerer elementer fra de ulike måtene å regissere på. Det presiseres at regitypene ikke er gjensidig utelukkende, med unntak av *jordmor - regissøren*, og *marionette - regissøren*. Disse to er så ulike i sine særegenheter og lar seg derfor ikke kombinere i praksis, hevder Gürgens (Gürgens, 1997, s.40). På slutten av 1960-tallet, med bakgrunn i opprøret som preget samfunnet da, oppstår tanken om at teateret ikke er skuespilleren, regissøren eller forfatterens verk. Teateret blir sett på som samarbeidets, fellesskapets og det kollektives uttrykksform. Denne teaterfornyelsen knyttes i større grad til teatergruppens navn, fremfor den enkelte regissør. Men selv med flat struktur og kollektiv innstilling, oppstår det likevel ledere. Disse kunstneriske lederne samordner og beholder det overordnede blikket over forestillingen. Selv om mange har forsøkt å gjøre motstand mot den *eneveldige regissøren*, er det fremdeles slik at vi i dag har et teatersyn som understreker regissøren som teaterets skaper, og blir dermed plassert på toppen av det kunstneriske hierarkiet, ifølge Gran (Gran, 1991, s. 215).

Regirolle - begrepet i nyere tid, er nok noe mer flytende og tøyelig enn det som beskrives over. I dette prosjektet ble jeg usikker på hvordan jeg skulle gå frem som kunstnerisk leder og regissør for *Interbeing*. Det finnes både likheter og ulikheter mellom regissør – idealene som er presentert her, og hvordan jeg selv praktiserte. Jeg kan likevel ikke fullt og helt, knytte meg til en av idealene. I diskusjonskapitlet vil jeg forsøke å plassere min egen praksis, sett i lys av blant annet disse betraktningene rundt regissørens mulige rolle i det kunstneriske utviklingsarbeidet, og også sett i lys av en tydeligere pedagogisk vinklet praksis.

### 3.6 Teaching Artist

Marit Ulvund er professor i teater og presenterer i en artikkel (2015) en mulig definisjon på termen *Teaching Artist* (TA). Her forsøker hun å undersøke å definere hva det vil si å være en

TA, eller som hun har oversatt til norsk, kunstnerlærer (Ulvund, 2015, s.20). Ulvund skriver at hun ble presentert for begrepet for første gang under en konferanse i Norge, med navn *Arts in Education International Research Conference*. Det var skuespiller Eric Booth som først introduserte begrepet under overskriften *Trends in American Arts Education - Above and below the Radar*, noe som førte til Ulvunds videre studering av begrepets kontekst og praksis (Ulvund, 2015, s.21). I følge blant annet Booth, dukket begrepet TA opp på 70- tallet og ble gradvis mer tatt i bruk utover de neste tiårene. Ulvund referer til Booth, som skriver at det har florert mange ulike termer for det som nå er blitt til *Teaching Artist*. "Visiting artist", "artist-in-residence", "artist educator" - er bare noen av måtene man har omtalt praksisen. På 90-tallet fikk TA begrepet en slags felles aksept, og har blitt tatt i bruk av de som tidligere har benyttet andre termer (Ulvund, 2015, s. 24). Selv om det er felles enighet rundt termen, er det mange ulike definisjoner på hva en TA gjør. Generelt er det likevel enighet om at det omfatter en *artist who teaches*, altså en kunstner som underviser. Definisjonene er mange, men Ulvund har i sin studie observert praktiserende i deres jobber, for å selv kunne si hva denne praksisen kan innebære. Et eksempel er fra Lincon Center Education, hvor de beskriver målet med arbeidet slik: "helping young minds perform in a dynamic world. They work to support capacities for imaginative thinking and enhance the encounter with a works of art and have partnerships with more than 150 schools". Her kommer studentene for å delta og oppleve profesjonelle kunstformer som dans, teater og kunst (Ulvund, 2015, s. 26).

Eric Booth har skrevet den til nå, eneste boken på feltet. Boken heter *The Music Teaching Artist's Bible* (2009) og innledningsvis skriver han følgende om bokens formål:

The book is dedicated to helping you teach artfully and effectively – in performances, in schools and after schools, in dialogue with colleagues, family and strangers. This book aspires to change the way you define what teaching and art can be to one another, to your life, to music and to our culture (Booth, 2009, s. 4).

I boken understreker Booth at det ikke foreligger konsensus rundt en definisjon av termen TA (Booth, 2009, s. 3). Han sier samtidig at vi lever i en tid hvor det ikke finnes noen formell utdanning for å bli en TA, og at man derfor foreløpig kan *ta* tittelen selv. Booth presenterer imidlertid en definisjon på hva han selv mener en TA er. "A teaching artist is the model of the 21st century artist, and simultaneously, a model for high-engagement learning in education" (Booth, 2009, s. 4). Booth innleder essayet med å skrive at 80 prosent av det du lærer bort er hvem du er, og at det er gjennom ditt eksempel at man viser andre hva det betyr å være

kunstner. Senere presiserer han at disse prosentene er noe han selv har funnet på. Denne oppdiktede prosenten mener han kapsler inn den faktiske sannheten om at uansett teknikk, ord og aktiviteter som presenteres, er den individuelle lærerens *spirit* og forståelse, som ifølge han selv, skaper potensialet til å transformere andre. Han mener at de lærerne som har gjort inntrykk på oss, og som fikk oss til å endre retning i livet, ikke gjorde inntrykk med kvaliteten på dokumentene de ga ut, eller deres klokt utvalgte pensum. Booth mener det er de menneskelige kvalitetene og deres undervisningsartisteri, som har sørget for denne innflytelsen (Booth, 2009, s. 4). Denne teorien er interessant å knytte opp mot denne forskningen, fordi jeg undersøker både kunstneriske og pedagogiske kvaliteter ved BB. Jeg ser det som relevant å benytte teori fra et felt som kombinerer pedagogikk og kunst i en slags hybridbeskrivelse av en kunstpedagogisk praksis. Denne teorien vil jeg benytte for å diskutere min egen praksis og rolle i det kunstneriske utviklingsarbeidet.

### 3.7 Samarbeidsetikk

I boken, *Fordi vi er mennesker* (2011) forsøker forfatterne å gi et svar på hva det vil si å være et menneske blant andre mennesker når vi når 'grunnfjellet' for de mellommenneskelige relasjoner. To av forfatterne, Botnen Eide og Aasland, utleder at etikken har røtter tilbake til samspillet med den andre, som vi alle begynner våre liv med. Det etiske er ikke noe nytt som kan læres, som noe ekstra, som et valgfritt supplement til obligatorisk kunnskap. Og etikken, slik de fremstiller den, er blitt en nødvendig betingelse for utviklingen av *jeget* og for all annen læring. Etikdens utgangspunkt, slik de ser det, er en respons, et svar og et ansvar eng: *responsability- response – ability*, som gjør oss til det mennesket vi er. På en annen måte kan vi si at etikken følger av det å være et menneske blant andre mennesker. Slik blir vi utfordret fordi vi er vant med å knytte etikk til noen prinsipper, eller konsekvensene av våre handlinger. Denne vanen er posisjoner som ikke søker det *etiske* med primært å forholde seg til den andre, men i stedet til faste begreper, teorier eller nyttekalkyler, skriver de. Botnen Eide og Aasland argumenterer for at samarbeidets etikk, ikke kan finne sted utenfor de enkelte fagområdenes kunnskap og erfaring, men nettopp *i den, i møtet med den andre*. Slik mener de at etikken ikke kan *fordeles ut* til andre i eller utenfor organisasjonen, og heller ikke til såkalte etiske retningslinjer. Etikken er kilden til et vedvarende og nødvendig korrektiv i det møtet med den annerledes andre, som ethvert samarbeid er. Man kan si at kjernen i dette, og det etisk relevante, er at vi som parter i et samarbeid involverer oss med andre mennesker (Botnen

Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011, s.17). Vi har som oftest en forventning om at andre skal ta hensyn til oss, og kan derfor forstå den andres forventning om å bli tatt hensyn til. En forutsetning er at vi har evne til å tenke oss inn i den andres sted, ane den andres situasjon, og dermed komme på sporet av den andres beste (Botnen Eide et al., 2011, s. 72). Samarbeidsetikken ser på etikken gjennom et fenomenologisk perspektiv. Slik handler etikken i sitt grunnlag ikke om å anvende gitte prinsipper, eller fremme overordnede politiske mål, men om å fremme den andres beste (Botnen Eide et al., 2011, s. 17).

Knud Ejler Christian Løgstrup, var dansk filosof, professor, teolog og prest. Han skriver i boken *Den etiske fordring* (1999) at ved å vise tillitt, betyr det at man utleverer seg selv. Derfor reagerer vi voldsomt når vår tillit blir misbrukt, selv om det ikke har stått særlig mye på spill (Løgstrup, 1999, s. 30). Det skaper en vekselvirkning mellom begge parter. At man har våget seg frem for å bli imøtekommet og ikke blitt det, kan skape store emosjonelle virkninger på den som føler seg avvist (Løgstrup, 1999, s. 31). Det er viktig å unngå misforståelser som kan oppstå i metaforer som beskriver tillitt. Å legge noe av sitt liv i andres hender er et eksempel. Her menes det ikke at tillitten består i å skulle vrenge innsiden ut på seg selv overfor den andre. Tillit har ingen ting å gjøre med å oppgi enhver åndelig bluferdighet, skriver Løgstrup (Løgstrup, 1999, s. 38). Forfatteren snakker her om å utlevere seg i den tillitten man viser den andre, der det alltid kreves og forventes noe av ham. I forventningen til den andre foretar man seg noe, og utleveringen består i nettopp dette. Men det man foretar seg og det selvutleveringen består i, trenger ikke nødvendigvis å være en betroelse, men det kan være alle mulige ting. For eksempel å stole på at den andre snakker sant, eller skape en bestemt tone i samtalen. På samme måte er det slik at blottstillelsen ved den tilliten som ikke ble mottatt, består i at en våget seg frampå, for så å bli avvist.

Like sikkert som at et menneske legger mer eller mindre av sitt liv i den andres hender gjennom tilliten det viser eller ber om, like sikkert er det at fordringen om å ta vare på det livet hører med til tilværelsen vår slik den nå en gang er (Løgstrup, 1999, s. 38).

Løgstrup mener med dette at det ligger en uuttalt fordring i et hvilket som helst møte mellom mennesker, uansett under hvilke omstendigheter møtet finner sted og hvilken karakter det har. “Uansett hvor mange måter kommunikasjonen mellom oss kan arte seg på, så består den alltid i å friste seg frampå for å bli imøtekommet. Det er nerven i den, og det er det etiske livs grunnfenomen” (Løgstrup, 1999, s. 39). Løgstrups tanke om behovet for tillit i møtet mellom mennesker blir relevant å se i sammenheng med denne undersøkelsen. I prosjektet står

samarbeidet sentralt, og devisingmetodikken som er valgt er tuftet på å skape et kunstnerisk produkt i samhandling med andre. Arbeidet i denne undersøkelsen baser seg i stor grad på tilstedeværelse, lytting og åpenhet. BB som devisingstrategi legger opp til at man etter tur, må gi og ta ansvar for å føre det kunstneriske arbeidet fremover. Det handler, slik jeg ser det, om tillitt og trygghet i møtet med den- eller de andre medskaperne. Teorien om samarbeidetikk benyttes for å belyse hvordan våre relasjoner oppstår, utfordres og ivaretas i utforskningen med BB som devisingstrategi, og hvordan dette spiller inn på prøvesituasjonen forøvrig. Løgstrups teori om etikk ses i sammenheng med samarbeidet som oppstår med BB. Utforskningen vil forsøke å presentere en praktisk tilnærming til Løgstrups tankegods rundt etisk teori.

### 3.8 Improvisasjon – negativ og positiv frihet

*Improvisasjon* kan forstås på mange ulike måter, alt etter som hvilket perspektiv man tolker det ut ifra. I boken *Møter i bevegelse* (2011) skriver universitetslektorene Marte Sverdrup Liset, Anne Myrstad og Toril Sverdrup, om de yngste barnas muligheter til å være likeverdige bidragsyttere og medskapere i samspill - ut ifra et improvisasjonsperspektiv. Om improvisasjon skriver de at vi i dagligtalen kan gjenkjenne begrepet i uttalelser som “jeg hadde ikke peiling så jeg måtte bare improvisere”, eller “jeg hadde ikke fått tid til å forberede undervisningen, så jeg improviserte etter beste evne” (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 13). Uttalelsene kan forstås som nødløsninger, og kan fremstå som annenhånds løsninger ved at målene nås til tross for at man ikke var forberedt på hva som skulle skje. Hvis vi ser begrepet improvisasjon i faglig sammenheng, så utgjør dette et eget kunnskapsfelt hvor betydningen handler om noe annet enn det å ‘ta noe på sparket’. Improvisasjon i teatersammenheng refereres i boken, gjennom Keith Johnstons ord. Han mener at improvisasjonen handler om å være lyttende og til stede for å kunne fange opp spontane innspill og initiativ, hvor ulike tilbud fra deltakerne er potensielle byggesteiner for den videre improvisasjonen (Liset et al., 2011, s. 17). Her fremholdes improvisasjonen som en førsterangsløsning basert på faglig kompetanse (Liset et al., 2011, s. 146).

I sammenheng med devised teater er improvisasjon for svært mange nøkkelen til det kreative utviklingsarbeidet (Heddon & Milling, 2016, s. 7.) Improvisasjon benyttet i devisingsammenheng, kan dreie seg om å improvisere i den videste forståelse av ordet. Det kan være å prøve ut ideer og eksperimentere med oppgaver (tasks), og ikke dreie seg om selve

skuespillerfokuset som mange som jobber med improvisasjon har som målsetning for arbeidet (Heddon & Milling, 2016, s. 8). I utarbeidelsen av en forestilling, er det mange devisingstrategier som bygger på prinsippene fra improvisasjon. Disse kan involvere repetering og bearbeidelse av pusteøvelser, fysisk dansebasert kontakt mellom utøvere, hverdagslige oppgaver eller verbal samhandling og karakterbasert interaksjon. Det er den spesifikke kvaliteten som ligger i de ulike oppgavene, lekene, reglene eller strukturene for improvisasjonene, som legger grunnlaget for det mulige resultatet. Dette bidrar til det sceniske uttrykket som forestillingen får (Heddon & Milling, 2016, s. 9). I denne oppgaven presenteres to begreper fra improvisasjonsteorien, utledet av Gary Peters i boken, *The Philosophy of Improvisation* (2011). I sin bok skriver han om begrepene *negativ-* og *positiv frihet* ut fra Isaiah Berlins bok *Two concepts of liberty* (1961). Peters skriver at *negativ frihet* kan forstås som en frihet innenfor etablerte regler, grenser eller rammer og strukturer. Disse begrensningene defineres av noen eller noe utenfor individet selv. Videre presenterer Peters hva Berlin skriver, om at den negative friheten kan være et slags ideal for grupper og det kollektive. Han skriver:

...in essence negative freedom is a collective ideal. It protects the collective by establishing a regime of non-interference that, in breaking with “men’s constant tendency to conformity”, allows the individual the scope and the space for “spontaneity, originality, genius [and] mental energy”, all of which figure large in the world of improvisation (Peters, 2011, s. 23).

Ut ifra dette viser Peters at gjennom et definert regelverk eller begrensning som finnes i den negative frihet, kan flere utøvere fungere sammen uten å ødelegge for - eller forstyrre hverandre. Man må forholde seg til de oppsatte reglene eller strukturene, men hver enkelt har et visst rom for spontanitet og utfoldelse. Her ligger utfordringen i å utforske innenfor de begrensningene som er gitt. *Positiv frihet*, er på motsatt side et frihetsbegrep som innebærer et fravær av regler, rammer eller begrensninger. Her styres ikke handlingene av noe annet, eller av noen andre, enn den individuelle utøvers ønsker og behov. Utøveren er på denne siden fri til å bestemme selv hva hen ønsker å gjøre, og det ligger ingen forventning om å ta hensyn til andre (Peters, 2011, s. 23). I improvisasjonssammenheng kan positiv frihet derfor knyttes til improvisasjonsoppgaver som skal løses, der det ikke settes eller defineres noen rammer, regler eller begrensninger for de valg og handlinger som skuespilleren gjør i sitt arbeid.

Denne oppgaven belyser begrensningene og mulighetene som BB gir, i lys av Peters begreper om det *positive* og *negative* frihetsaspektet. Begrepene ses som relevante i sammenheng med BB-oppgavenes rammer. Begrepene trekkes inn i undersøkelsen for å se nærmere på hvordan



disse kan påvirke det kunstneriske utviklingsarbeidet. Jeg bruker også teorien for å diskutere hvorvidt dette påvirker ensembles kreative arbeid individuelt, og eller kollektivt i den kunstneriske prosessen.

## 4.0 Empiri

### 4.1 En teateropplevelse som satte spor - motivasjonen for å velge Building Blocks

For fem år siden så jeg en forestilling i London som heter *The Curious Incident Of The Dog In The Nighttime*. Forestillingen var spektakulær og original. Den bevegelsesbaserte formidlingen satte seg fast, som et sterkt minne i kroppen min. Jeg husker jeg ble dratt inn i en historieformidling som jeg ikke kan huske å ha sett maken til før. Det sceniske uttrykket formidlet relasjoner og emosjoner på en dynamisk og, for meg, nyskapende måte, gjennom et poetisk og imponerende fysisk uttrykk. Opplevelsen var stor og står igjen som en av få forestillinger som virkelig har gjort inntrykk på meg. Fem år senere sitter jeg på OsloMet og forsøker å finne ut hva jeg vil gjøre som mitt masterprosjekt. Ved et tilfeldig tips fra en studiekamerat finner jeg frem til FA's nettside, og undersøker kompaniet og hva de gjør. Jeg får vite at de jobber med en bevegelsesbasert devisingmetodikk, som gir gjenklang i måten jeg vil arbeide i mitt masterprosjekt. Jeg oppdager til min store begeistring at Scott Graham, kunstnerisk leder for kompaniet, har koreografert forestillingen jeg så i London. I samme sekund sto alt klart for meg. Jeg måtte komme i kontakt med kompaniet for å lære hvordan de jobber! Etter en imøtekommende og raus mailkorrespondanse, ble det klart at FA skulle sende to kursholdere som heter Perry Johnson og Paolo Guidi, til Oslo for å holde et tre dager langt *residency-kurs*. Jeg skulle lære kompaniets devisingmetodikk, som omtales som både *The Frantic Method* og *Building Blocks*.

### 4.2 Frantic Assemblys etablering og kunstneriske visjon

Det britiske kompaniet FA, ble i 1994 grunnlagt av to unge og ufaglærte menn (uten formell teaterutdannelse), med bakgrunn i engelsk litteratur ved Swansea University i England. Scott Graham og Steve Hoggett deltok i en studentproduksjon, i regi av teaterkompaniet *Volcano*, og har i ettertid beskrevet opplevelsen som et vendepunkt. Erfaringen de fikk snudde opp ned på hvordan de trodde teater *var* eller *skulle være*. Møtet med *Volcano* og kompaniets arbeidsmetoder, ble startskuddet for egen karriere og etableringen av deres kompani. Duoen har utarbeidet en tydelig kunstnerisk og pedagogisk profil, som har blitt et av kompaniets varemerker. FA er blant annet svært investert i sitt *Education and Training Programme*. Prosjektet omfatter hvert år over 6000 deltakere fra hele Storbritania, og flere land i verden (Graham & Hoggett, 2014, s. 5). Kompaniet har også opprettet et prosjekt med

navnet *Ignition programme*. Dette er et nasjonalt initiativ som søker deltakere innenfor sport og ungdomsgrupper forøvrig. Det dreier seg blant annet om ungdom som ikke har utdanning eller jobb, eller de som ikke har en naturlig tilgang til kunst og kultur i sin hverdag. Målet er å bringe uoppdaget talent hos unge mannlige utøvere inn i teaterfeltet. Prosjektet speiler på mange måter hvordan de kunstneriske grunnleggerne selv ble trukket inn i - og oppmuntret til å utvikle seg og sitt arbeid med teater (Graham & Hoggett, 2014, s. 6). Fra den første studentproduksjonen, har Graham og Hoggett med sitt kompani kommet en lang vei. I over 25 år har de produsert det mange vil beskrive som nyskapende og utforskende teater gjennom kompaniets egen devisingmetodikk (Graham & Hoggett, 2014, s. 15). Kompaniets kunstneriske ledere har forsøkt å lage en devisingmetodikk som kan utfordre den rigide tanken om hva teateret *bør* være, noe de beskriver som det devised teaterets fiende. De ønsker gjennom sin tilnærming, å stille spørsmålet om hva teateret *kan* være, og plasserer dette som det sentrale aspektet i egen praksis (Graham & Hogget, 2014, s. 3).

#### 4.3 Building Blocks – en introduksjon

Det er vanskelig å gi en klar definisjon på hva FAs devisingprosess er. Kompaniet arbeider ut ifra en ide om å aldri stå stille og å stadig utvikle egen praksis. I sin bok (2014) beskriver kompaniets grunnleggere, hvordan de har jobbet frem til nå, men som muligens vil ta en annen form ved senere prosjekter. En del av kompaniets filosofi handler om å hele tiden se etter nye måter å gjøre arbeidet på, og å gå nye uprøvde veier. Eller sagt med egne ord” Standing still is dangerous. You have to look for new ways to see the world, and new ways of telling the world what you think of it” (Graham & Hoggett, 2014, s. 13). Kompaniet baserer alt arbeidet de gjør ut ifra enkle prinsipper som ligger til grunn for deres devisingstrategi. Dette handler om å gradvis bygge det sceniske materialet stein for stein, gjennom fysiske oppgaver som skal løses. Duoen beskriver at all *deres* devising, enten det er med profesjonelle eller studenter, er brutt ned til *tasks*, altså oppgaver. Disse skal være så enkle som overhodet mulig og er oppdelt i små biter, og er selvstendige. Oppgavene som danner denne metodikken har fått navnet *Building Blocks* (Graham & Hoggett, 2014, s. 15). Som byggesteiner er de simple og robuste. De er ikke huset, men de danner huset sammen, ved å bygge de oppå hverandre stein for stein. De er ikke ment for å kapsle inn hele ideen bak produksjonen eller løse hele manuset og dets krav. De er bare byggesteiner, laget for å støtte flere byggesteiner

(Graham & Hoggett, 2014, s. 17). BB er blant annet utviklet på bakgrunn av samarbeid og møter med dyktige koreografer, og duoen har hentet sin inspirasjon fra andres fremgangsmåter og arbeidsmetoder. “They recognized the need to simplify things for us, to see what we could do and then use this. We responded to their use of rules and parameters and have taken this process and developed it as our own” (Graham & Hoggett 2014, s.16). Denne inspirasjonen har vært en avgjørende faktor for hvorfor de aldri lærer bort ferdig laget koreografi. De lar bestandig bevegelsene skapes av utøverne selv, ut ifra deres ferdighetsnivå og gjennom de ulike oppgavene. BB er konstruert ut ifra en ide om at utøverne skal jobbe sammen, og at det er kontraproduktivt å jobbe individuelt i øvingsrommet for lenge om gangen. En slik arbeidsdynamikk er i stor grad preget av delingskultur, og arbeidet i FA forøvrig er tuftet på nettopp *åpenhet*. De beskriver åpenhet som en sentral egenskap og som hjertet i deres devisingprosesser (Graham & Hoggett, 2014, s. 16).

#### 4.4 Mitt møte med Building Blocks

*Med passende dramaklær, håret opp i en knute, en god frokost innabords (på kompaniets befaling – for kursbeskrivelsen lovet hardt fysisk arbeid), var jeg forventningsfull til hva det intensive residency-kurset med FA skulle utvikle seg til å bli. I gode øvingsrom på kunsthøyskolen i Oslo, skulle jeg og 11 andre deltagere, i tre dager lære kompaniets bevegelsesbaserte devisingmetodikk. Boken til kompaniet var lest fra perm til perm og jeg hadde sett alt av materiale som ligger på YouTube om metodikken og kompaniets måte å arbeide på. Jeg hadde lest meg gjennom hele kompaniets nettside med forestillingsbeskrivelser, pedagogisk materiell, kursbeskrivelser og kompaniets ansatte - både kursholdere og de som er ansatt i administrasjonen. Jeg hadde lyttet til alle episodene av kompaniets podcast, med FA’s kunstneriske leder og grunnlegger og ellers det jeg kunne finne av intervjuer og liknende på internett. Jeg var klar. Den isende følelsen i magen, som jeg hadde kjent på så mange ganger før, var ikke der. Jeg kunne ikke helt sette fingeren på hvorfor, men noe jeg ikke helt hadde fått tak i enda, ga meg tro på at dette skulle bli noe annet. Jeg trippet derfor håpefull (og litt skeptisk) inn i sirkelen i det Perry Johnsons stemme sa “Ok guys, let`s get together and form a pefect circle”.*

Et *residency-kurs* har som målsetning å arbeide med kursdeltakerne på samme måte som FA jobber i sitt eget kompani. På kompaniets nettside er kurset beskrevet slik:

*A unique opportunity to work with Frantic Assembly to create an original, bespoke devised performance. Our residencies provide participants with an insight into how Frantic Assembly make new work in the rehearsal room. In a sustained workshop environment for between 3-5 days, participants will work intensively with two Frantic Assembly practitioners to devise new material, culminating in a public performance, which showcases their hard work and creativity. Engaging and nurturing their imagination, all participants contribute to the development process and perform in the finished piece (Frantic Assembly, 2020).*

På kurset samarbeidet vi som et profesjonelt kompani, og utviklet både skuespillerferdigheter og regiferdigheter. Vi jobbet gjennom bevegelser og et fysisk språk for å utvikle materiale, mening, undertekst og karakterer, i en devisningprosess. Vi fikk utforske hvordan FA utvikler tekst gjennom devisning, og vi lærte hvordan FA kan bruke audiotive virkemidler for å forsterke historiefremstillingen. “Our residencies are active explorations of the Frantic method of devising, which is about empowering people to be better at making theatre from a physical starting point” (Frantic Assembly, 2020). I utgangspunktet er det en målsetning om at kurset resulterer i en offentlig forestilling for et publikum, hvor kursdeltagerne er skuespillere i forestillingen. I og med at konteksten for kurset var min masterundersøkelse der jeg ville lære deres devisingmetodikk, ble vi enige om å ikke gjennomføre forestillingen med publikum. På denne måten fikk vi disponert all tid til arbeidet med metodikken, og avsluttet i stedet kurset med å spille inn forestillingen på film.

Hver dag startet med en oppvarmingsøkt på ca. en time. Den var fysisk krevende, med samarbeid, koordinasjon, styrke og tempo. Det var pushups, spenstropp, sit-ups, løping, dansing og kontaktarbeid med ulike partnere. Johnson og Guidi stilte *et* tydelig krav til oss – “never stop moving and never stop trying”. Om vi gjorde en eller tjue sit-ups betydde ingen ting, det viktige var at vi, innenfor egne forutsetninger utfordret vårt potensiale. Det enkle kravet, og løfte til hverandre, gjorde noe med oss som deltagere. Jeg opplevde at ved å ta bort forventningen om å skulle prestere ut fra et krav om antall push-ups eller liknende, ble gruppen mer fokusert og motivert. Alle hadde avgitt et løfte om å ikke gi opp, men å jobbe så hardt vi kunne. Helt fra starten av workshopen ble det dermed lagt ned et premiss om at alle var gode nok, men samtidig lovte vi å dytte oss selv litt lengre for hver dag. Dette opplevdes som avvæpnende, motiverende og samlende. Alle ble like slitne, og alle presterte. Gjennom denne forventningsavklaringen og forpliktelsen bidro oppvarmingen til å etablere en tydelig arbeidsetikk og arbeidsmoral for de kommende dagene.

Det videre arbeidet den første dagen handlet om partnerarbeid og løft. Vi ble introdusert for hva det vil si å jobbe med løft og hvorfor dette er en viktig del av FA’s måte å arbeide på. Mest av alt handler det om teknikk og partnerkontakt, og ikke ren styrke. Vi lærte tre løft som steg i vanskelighetsgrad, men det var løft som alle hadde forutsetninger for å mestre. Johnson og Guidi fortalte at løft handler om at den som løftes må jobbe like hardt som den som løfter. Det er et arbeid mellom to personer og hva de kan få til sammen. De poengterte at løft er en øvelse i ferdigheter, men at det også er en øvelse i forpliktelse overfor den andre, med et

felles ansvar for å lykkes. Den neste delen handlet om å skape bevegelsesbasert scenisk materiale gjennom ulike BB-oppgaver. Her fikk vi beskjed om at oppgavene ville bli gitt i flere steg og at vi kun skulle løse den ene gitte oppgaven. Vi skulle ikke eksperimentere med å legge til noe vi trodde ville passe inn, eller legge til noe ekstra fordi vi trodde Johnson og Guidi ville like det. Oppgavene som ble gitt var enkle og konkrete, noe som gjorde at vi bestandig kunne mestre dem. Ved å arbeide steg for steg med en tydelig struktur og ramme for oppgavene, opplevde jeg at jeg gradvis bygget kreativitet og materiale, uten å være redd for om det var rett eller galt. Selv om vi bestandig hadde en tydelig ramme å jobbe innenfor, var vi likevel frie til å løse oppgaven utfra våre individuelle kunstneriske ståsteder. Jeg opplevde det som en mulighet til å utfordre meg selv gjennom oppgavene som ble gitt. Rammen som var definert gjennom BB-oppgavene, dreide seg altså om *hva* vi skulle gjøre, men ikke *hvordan* de kunne løses. I utformingen av det sceniske materialet fungerte kursholderne Johnson og Guidi som veiledere, og deres påvirkning frigjorde meg som utøver til å være modig, ta sjanser og å prøve nye ting. Kursholderne ga oss oppgavene, men de kunne ikke forutsi hva vi ville gi som *svar*. Dette ble en kunstnerisk dialog hvor vi, i vårt svar på oppgaven, ga Johnson & Guidi nye ideer om hvordan materialet kunne iscenesettes. Improvisasjonene var derfor delvis styrt på bakgrunn av de gitte oppgaven som skulle løses.

Slik jeg har erfart å arbeide med BB, legges det til rette for å gi utøverne muligheten til å tilby deres individuelle kreative input i utviklingen av materialet, uten et ansvar for å lage hele forestillingen. Dette opplevde jeg som svært befriende da vi jobbet med de ulike improvisasjonene, og førte til at jeg ikke forsøkte å se fremover i improvisasjonen og å jobbe mot et definert mål. Johnson og Guidi fortalte i intervjuet at evnen en utøver har til å lytte til instruksjonene, er i stor grad det kompaniet legger til grunn når de skal cast skuespillere og utøvere til egne prosjekter. Evnen til å lytte definerer de som den viktigste egenskapen for den kunstneriske prosessen, og ikke hva slags kunstnerisk bakgrunn man har som utøver. De forteller:

They might be an amazing dancer or actor, but then not being able to follow a simple task, the way that we're delivering it. And they are doing something totally off subject, or not what we've told them to do – that for us is ... well, then they're not right, or they're not quite getting it, or fitting in. Whereas for them, they might think. Yeah, I am the best of the room (Johnson og Guidi, 2018).

Johnson og Guidi forklarte også at vi aldri ville bli 'ferdige' med en oppgave. Fordi materialet hele tiden kan utvikles, ba de oss om å jobbe helt frem til vi ble stoppet, og ikke hvile til neste oppgave var gitt. Dette bygget på prinsippene fra oppvarmingen hvor vi ga hverandre et løfte

om å aldri gi opp. De presiserte viktigheten av å bestandig ønske å gå fremover med arbeidet sitt, aldri bakover eller stagnere. Vi fikk se og lære med kroppen hvordan man steg for steg utvikler materialet. En BB jeg vil referere til her heter *Anchor/base*. Denne ble en sentral BB-oppgave i mitt eget arbeid med forestillingen. I den fysiske tilnærmingen til oppgaveløsningen, la vi til bevegelser, trakk fra bevegelser, kombinerte, brøt opp, satte bevegelser i rekkefølge, fant overganger og flyt. Slik lagde vi en sammensatt rekke bevegelsesbasert materiale. Utgangspunktet for arbeidet med *anchor/base* var at vi skulle lage konstruksjoner med kroppen, som ikke var mulig å lage uten den andres kropp som støtte. I samarbeid skulle vi finne ulike felles balansepunkt med kroppene våre. Etter at alle parene hadde arbeidet ut sine sekvenser, viste vi hverandre hva vi hadde utviklet. Materialet vi presenterte skulle ikke “spilles”, ved å legge til noe emosjonelt eller relasjonelt i sekvensen. Vi skulle bare vise sekvensen som en del av en delingskultur for å gi og ta inspirasjon fra hverandre. Gjennom en slik forventningsavklaring oppdaget jeg hvor uproblematisk det var å dele arbeidet mitt med de andre. Jeg følte ikke på prestasjonspress, eller at jeg måtte levere materiale som skulle stå til en definert standard. Jeg hadde en følelse av å bli ledet gjennom en kunstnerisk prosess med et tydelig pedagogisk fokus.

Vi fikk beskjed om å huske alle sekvensene som vi laget i løpet av de tre dagene, fordi vi skulle bruke det på et senere tidspunkt. Arbeidene ble til ulike deler av forestillingen, men vi ante ikke på det gitte tidspunktet hva de ulike sekvensene ville bety, eller hvorfor de skulle være med. Vi manglet bearbeidelsen av sekvensen og konteksten den skulle settes inn i. Andre dagen fikk vi vite noen stikkord og tanker rundt to mulige temaer for forestillingen, som var ‘why we stop our selvs from acting upon our urges’, eller ‘not fitting in’. Med dette i bakhodet, fortsatte vi arbeidet uten å vite noe mer om hva forestillingen skulle formidle. Siste dagen satte vi alt materialet sammen, og alle sekvensene vi hadde laget ble på ulike måter kontekstualisert. Det var bemerkelsesverdig å se hvordan alt vi hadde gjort dagene i forveien, nå ga mening etter en effektiv bearbeidelsesprosess. Enkelt fortalt omfattet dette å benytte elementer som musikk, tekst, rekvisitter, rytme, tempo, blikk, intensjoner og skuespillerarbeid forøvrig. Jeg opplevde at materialet utviklet seg fra å være ulike øvelser og *skisser* til å bli et komplekst scenisk uttrykk. Alt arbeidet vi lagde disse tre dagene kulminerte i en 30 minutter lang forestilling som omhandlet det å ikke helt passe inn, og vår trang til å handle etter impulser og lyster som ellers ikke er ansett som den korrekte måte å være en del av samfunnet på.

Det er viktig å poengtere at selv om vi ofte ikke visste hvilken scene, eller hva bevegelsene skulle formidle, fikk jeg ikke et inntrykk av å jobbe i et tomrom eller målløst. Tvert imot var oppgavene tydelige og strukturert på en måte som gjorde det fascinerende å se utviklingen av det vi skapte. Vi kunne etterhvert skimte konturen av mulige historier og relasjoner i arbeidet vi hadde laget. Derfor var det spennende å se hvordan narrative kom til sin rett gjennom bearbeidelsen og konteksten. Opplevelsen min var at BB var en tilgjengelig, produktiv og inkluderende måte å produsere scenisk materiale på, som alle kunne mestre. Som en del av arbeidet hadde vi svart på et spørreskjema den første dagen. Der skulle vi svare detaljert på flere spørsmål, som for eksempel: Hva ville du aldri gjort? Hva har du alltid ønsket å gjøre, men aldri turt? Teksten som ble brukt i vår forestilling var basert på det vi svarte på de ulike spørsmålene. Johnson og Guidi bearbeidet og satte teksten sammen på en ny måte, som gjorde at den fungerte i den sceniske sammenhengen. Teksten ble til små monologer og dialoger, og fungerte som en hjelp til å drive narrative i forestillingen fremover.



Bildene viser kursholderne Johnson og Guidi

#### 4.5 Building Blocks i eget arbeid

Opprinnelig skulle masterprosjektet være en forlengelse av workshopen i Oslo. Jeg hadde invitert alle som deltok på kurset til å være skuespillere i en forestilling jeg skulle arbeide frem med BB som metodikk. Bare uker før vi skulle gå i gang, fikk jeg et jobbtilbud i fanget, som jeg ikke kunne si nei til. To tidligere kollegaer fra skolen i London, som nå driver sitt teaterkompani *2Theatre*, kontaktet meg og lurte på om jeg ville ha regien på deres neste forestilling *Interbeing*. Forestillingen skulle ha premiere i Portugal, og deretter spille i en måned på Edinburgh Fringe Festival i Skottland. Foruten å bli overveldet av panikk, tenkte jeg at dette var en reell jobbsituasjon, som ville gi meg et bedre utgangspunkt for å teste ut



metodikken i eget arbeid. Ensemblet jeg skulle jobbe med hadde ingen erfaring med metodikken fra før, og ble ikke med på forskningen for å gjøre meg en tjeneste. Dette var en jobbsituasjon hvor jeg måtte levere en forestilling på bestilling av et kompani, som hadde investert både tid og penger i prosjektet.

Arbeidet med forestillingen *Interbeing* var et fokusert arbeid med en intensiv prøveperiode på tre uker i Portugal. Utgangspunktet for vårt sceniske arbeid var transkriberte intervjuer av soldater og sivile fra krigen i Ukraina. Dette la noen føringer i forhold til utvalg av historier og karakterer i forestillingen, men i og med at det ikke forelå noe manus, skulle både tekst, handling og bevegelse skapes fra bunnen av. I forkant av mitt engasjement, hadde kompaniet allerede jobbet med ulike temaer og elementer fra transkriberingen. Derfor hadde alle skuespillerne god kjennskap til materialet og hva forestillingen skulle handle om. Fordi forestillingen skulle spilles i flere land, var det viktig at tematikken var universell, selv om materialet var hentet fra en bestemt hendelse. Forestillingens bærende tema var konflikt og hva som skjer med mennesker når konfliktene slår rot i oss, og hvilke konsekvenser det kan få, både i relasjoner med våre nærmeste, men også på tvers av landegrenser. Fordi forestillingen skulle kommunisere på tvers av språk, var det et ønske om at det fysiske uttrykket skulle være det bærende elementet i historieformidlingen. Teksten som skulle benyttes hadde i likhet med forestillingen i Oslo, som oppgave å hjelpe narrativet fremover, uten å bli en avgjørende faktor for om man forsto forestillingen eller ikke. I utgangspunktet er tre uker svært lite tid når man ønsker å skape en forestilling av en viss størrelse og kvalitet. Derfor jobbet vi morgen og kveld for å utnytte tiden på best mulig måte.

#### 4.6 Mitt møte med ensemblet og forestillingens krav

Jeg oppdaget allerede første dag at jeg fikk utfordringer med hvordan jeg skulle lede prosjektet. Oppgaven var klar, men fordi vi var presset på tid og vi skulle utvikle forestillingen med devising som strategi, meldte det seg raskt spørsmål om hvordan jeg skulle arbeide frem forestillingen på en effektiv og god måte. Det skulle være et kunstnerisk samarbeid, men samtidig var jeg valgt som leder av prosessen. På den ene siden hadde jeg ensemblet og menneskene jeg skulle arbeide med, og på den andre siden hadde jeg de kunstneriske ideene og ambisjonene å ta hensyn til. Jeg slet med å ta en rolle hvor jeg best kunne benytte og ivareta begge delene. I og med at jeg ikke hadde mye erfaring med å arbeide

med aktører som jeg ikke kjente fra før, følte det unaturlig og gå i gang med regi- og devisingarbeidet uten å bli kjent med dem først, men det var lite tid til å bli kjent med utøverne. Jeg oppdaget derfor at erfaringen som taterpedagog, ble viktig for hvordan jeg planla mitt arbeid med ensemblet. Jeg jobber daglig med å skape trygge rammer for at elever skal våge å gå ut av komfortsonen for å finne sitt potensial, både som skuespillere og som mennesker i møte med andre mennesker. Samtidig som jeg valgte å jobbe ut fra et pedagogisk perspektiv i utviklingen av materialet, var jeg redd for at kompaniet skulle oppfatte opplegget som 'undervisning' eller 'ensemblearbeid', uten å ha det kunstneriske som mål for arbeidet. Jeg ville introdusere en metodikk som skulle danne grunnlaget for det kunstneriske utviklingsarbeidet, men jeg følte at jeg ble stående i en spagat mellom det kunstneriske og pedagogiske målet i møtet med ensemblet. Jeg introduserte derfor BB ut ifra min egen erfaring med metodikken, og brukte dette som rettesnor for hvordan jeg benyttet metodikken i vårt kunstneriske arbeid. Opplevelsen fra workshopen i Oslo, handlet i stor grad om å bli ledet i et kunstnerisk arbeid, men gjennom et pedagogisk perspektiv. Dette dannet grunnlaget for å ville undersøke om BB potensielt kunne fungere som verktøy, både med et kunstnerisk og et pedagogisk mål for øyet. De tre intensive ukene med kompaniet, ble derfor en oppdagelsesferd og utfordret hvordan jeg kunne kombinere det pedagogiske og kunstneriske arbeidet på en naturlig måte. Jeg ville ikke å fremstå som dramapedagog i det ene øyeblikket og regissør i det neste. Jeg ville presentere min praksis som er influert av begge rollene. Derfor valgte jeg å starte prosessen med en tre dager lang devising-workshop, der målet var å introdusere ensemblet for BB, og min tilnærming til metodikken. Ønsket var å skape en felles fysisk forankring og et fysisk vokabular å jobbe ut ifra. For å få til dette, valgte jeg nøye ut hvilke BB jeg ville bruke, som jeg hadde opplevd som virkningsfulle og effektive med tanke på todelingen mellom de kunstneriske og pedagogiske målene. Gjennom de ulike øvelsene ville jeg introdusere en arbeidsmetodikk og arbeidsetikk, som jeg håpet ville skape en god gruppedynamikk oss imellom.

## 4.7 Et utvalg Building Blocks som ble sentrale for undersøkelsen

### 4.7.1 Push hands

*Push hands* er en oppvarmingsøvelse mellom to personer, hvor den ene (A), holder sin håndflate på toppen av den andre (B), sin hånd (oppå selve håndflaten). A og B må sammen finne et gjensidig og likeverdig trykk i kontaktpunktet. A, som har hånden på toppen, skal så

lede og føre person B gjennom improviserte bevegelser. A og B må gi like mye *trykk* for at berøringen ikke skal glippe. B lytter og følger A sine bevegelser først på stedet, deretter ut og rundt i rommet, og til slutt i aktiv bevegelse rundt i rommet, med øynene lukket. Begge personer leder og blir ledet etter tur. Denne øvelsen etablerer en kontakt som skaper likevekt og balanse mellom partnerne. Man må *gi* nok til at arbeidet holdes oppe, men også være lyttende til den andres håndtrykk og impulser, slik at man justerer seg og bestandig er i balanse. Det handler om å være deltagende og å ta ansvar, men bare halvparten av ansvaret fordi øvelsen ikke fungerer om man gjør mer enn halvparten. *Push hands* er tuftet på at man trenger den andres impuls og tilstedeværelse for at arbeidet skal bevege seg fremover og ikke stagnere, eller gå i oppløsning. Disse prinsippene speiler seg i metodikken forøvrig. Det handler om å kunne lytte til oppgaven man får, og ikke gjøre eller legge til mer enn det man blir bedt om. Om man forsøker å være “flink” eller forutse hva oppgavene krever eller ønsker, vil ikke arbeidet fungere. Bevegelsene skal utfordre og utforske den fysiske dialogen som skapes mellom A og B. Det er et samarbeid for å se hvilke muligheter som ligger i den fysiske kommunikasjonen mellom de to (Graham & Hoggett, 2014, s. 93).

Jeg opplever slik Graham og Hoggett selv beskriver øvelsen, at *push hands* er selve kjernen og essensen av hva BB-metodikken innebærer.



Bildene viser ensemblet i arbeid med *push hands*

#### 4.7.2 Anchor/base

I devisingoppgaven *anchor/base* jobber man sammen i par. *Første oppgave*: Ved å bruke den andre som base eller anker, skal man utforske og finne frem til (4) posisjoner hver, som ikke hadde vært mulig uten hjelpen fra den andres kropp. Altså faller man i gulvet, om den andre ikke er der til å støtte opp konstruksjonen. Som i *push hands*, er målet å finne frem til en *fysisk dialog* mellom to kropper, og hva disse kan skape sammen. Fokuset for oppgaven

ligger i praktisk konstruksjon med kroppen, og ikke analytisk arbeid eller historiefremføring. *Andre oppgave:* Finne en rekkefølge for posisjonene som er laget. Tilnærmingen er praktisk, og fokuserer ikke på en intellektuell og vurderende analyse for hva som skal gjøres. *Tredje oppgave:* Finne flytende overganger. Her skal utøverne beholde et kontaktpunkt i overgangene mellom hver posisjon. *Fjerde oppgave:* Finne ett (eller flere) øyeblikk i løpet av bevegelsessekvensen, hvor en av utøverne ikke er i kontakt med gulvet (et løft). *Femte oppgave:* I en av posisjonene skal utøverne bytte ut basen i konstruksjonen med den andre. I *Anchor/base*, handler utviklingen av oppgavene om et fysisk arbeid og ikke det visuelle eller estetiske. Derfor skal skuespillerne tenke fysisk og ikke visuelt når oppgavene skal løses. Som et resultat av denne deisingoppgaven, husker jeg hvordan vi ganske umiddelbart fortalte historier, i det to kropper forholdt seg til- og var i kontakt med hverandre. Jeg observerte hvordan en bevegelse fortalte noe om en relasjon og deres historie. Forestillingsarbeidet skulle dreie seg om transkriberte intervjuer og video/foto fra en pågående krig i Ukraina. Jeg ville derfor bruke *anchor/base* som inngang for å forløse historiene og relasjonene jeg hadde funnet i transkripsjonene. Med denne BB'en som utgangspunkt, forsøkte jeg å løfte historiene fra transkriberingen og inn i et bevegelsesbasert scenisk uttrykk. Gjennom *anchor/base* fant vi frem til to unge soldaters narrativ, som ble en av de bærende historiene i forestillingen. Dette arbeidet utdyper jeg senere, i diskusjonen.



Bildene viser arbeidet med *anchor/base*

### 4.7.3 Speilduetter

Arbeidet med *Anchor/Base* åpnet opp flere potensielle historier og relasjoner, som vi fant igjen i transkripsjonene. Blant annet historien til et kjærestepar. Kort fortalt reiser mannen til frontlinjen for å kjempe, mot kjærestens vilje. Som en følge av dette går de fra hverandre. Hun velger etterhvert å reise etter for å finne han. Etter en lang og farlig reise, gjenforenes de og gifter seg ute ved fronten. Han dør kort tid etter vielsen og hun blir igjen og kjemper alene. Med dette i bakhodet, valgte jeg å arbeide med en BB, som jeg kaller *speilduetter*. Her jobber man også i par, A og B. *Første oppgave*: Lag fire bevegelser (på egenhånd), som man kan gjøre foran speilet hjemme på badet. Gjenta og husk dem. *Andre oppgave*: Gå sammen med din partner og del dine bevegelser med partneren din. *Tredje oppgave*: A skal bli en del av B sine fire bevegelser, stående bak B. A kan velge å enten overta hele bevegelsen, å gjøre den med sine egne armer og hender (B holder sine armer og hender passive). A kan velge å fullføre B sine bevegelser ved å 'være' B sin ene arm i samspill med A sin ene arm, eller A kan hjelpe partneren til å fullføre bevegelsene ved å lede/føre B sine armer og hender i bevegelsene, med sine egne armer og hender. A velger en av disse tre variantene på hver av de fire bevegelsene laget av B, foran speilet. Dette gjør begge to, altså de har 4 bevegelser hver hvor de står bak den andre og er med på den andres bevegelser. *Fjerde oppgave*: De åtte speilbevegelsene settes sammen til en rekkefølge. Det er ikke lov å sette A sine fire og så B sine fire, eller annenhver bevegelse. Paret må finne en annen dynamikk i rekkefølgen. *Femte oppgave*: A og B skal finne overganger mellom hvert bytte, slik at de ulike bevegelsene glir sømløst over i hverandre. A og B skal hele tiden, på en eller annen måte være i kontakt med hverandre. *Sjette oppgave*: De samme bevegelsene gjøres som når man står bak sin partner, men denne gangen tar man bort partneren fra bevegelsen. Slik får man fire nye 'halve' og 'uferdige' bevegelser, (fordi partneren nå er borte), som kun antyder de bevegelsene som er laget sammen med den andre. Disse fire nye bevegelsene, legges så først i rekken av A og B sin sekvens. Når arbeidet skal fremføres, står parene fra hverandre i rommet og vi ser to personer som *antyder* noen bevegelser frontalt og "foran speilet" (dette er de fire nye bevegelsene som ble laget til slutt). På et gitt tidspunkt går personen som skal begynne i front, og stiller seg foran sin partner. Den felles rutinen starter på nytt fra toppen av den innøvde sekvensen. Nå blir bevegelsene 'hele' fordi den andre er der til å utfylle den delen som mangler.

Etter at skuespillerne viste denne sekvensen for hverandre, var det mange som bemerket hvordan de ulike bevegelsene, sammensetningene og valgene av 'støtte' fortalte interessante

historier om mennesker og deres mulige relasjoner. Vi så hvordan mannen og kvinnen sammen smører hennes armer med fuktighetskrem, eller hvordan han grer hennes hår, og der hun holder håret opp, fullfører han bevegelsen ved å sette i hårspennen. Plutselig kunne vi lese et forhold med en lang og innarbeidet relasjon i måten de tok på - og hjalp hverandre med helt dagligdagse morgenstell. *Speilduetten* dannet utgangspunktet for kjæresteparets narrativ og hjalp meg i å iscenesette deres relasjon.



Bildene viser arbeid fra speilduetter

I løpet av produksjonsperioden meldte det seg spørsmål og betraktninger som i stor grad dreide seg rundt BB-oppgavene som er beskrevet i empirikapitlet. I diskusjonen vil dette være representert som mine funn. Her trekkes BB-oppgavene frem på nytt, for å belyse aspektene, som jeg ser som særlig interessante i forhold til undersøkelsen og forskningsspørsmålet.

## 5.0 Diskusjon

Forestillingsarbeidet med *Interbeing*, var i første omgang drevet av et mål. Målet var å sette opp en bevegelsesbasert forestilling med utgangspunkt i devisingmetodikken Building Blocks. I løpet av den kunstneriske prosessen dukket det opp flere (spørs)smål, som ble viktige for meg i arbeidet med forestillingen og i møtet med ensemblet. Jeg vil først presentere hva jeg fant på bakgrunn av min undersøkelse og deretter diskutere funnene mer utdypende senere i kapittelet. Her lister jeg opp aspektene jeg syntes ble interessante for min undersøkelse og som danner grunnlaget for min diskusjon.

- Trygghet i prøvesituasjonen
- Min rolle i prosjektet
- Koreografiens fortellende potensial
- Struktur som forløsende faktor
- Kollektivt kreativt ansvar

### 5.1 Skildring av scenen i forestillingens kontekst

*Bataljonen smyger seg rolig langs bakken i ventende posisjoner. Vi ser bare silhuetter av kropper som lytter, gir tegn og instruksjoner til hverandre uten en lyd. Han må sikre området. Han beveger seg rolig bakover, mens han ruller ut piggråden. I det fjerne høres bomber som faller og skudd som fyres av. Rrrra-tatatatata - Rrrra-tatatatata - Rrrra-tatatatata. Stillehet. Hamrende hjerter. Svetten som pipler frem i pannen. Dumpe lyder som om alt er pakket inn i bomull. Soldatene vører og lytter til ny instruks, de flytter seg stille som tigere på jakt. Lyset er dempet blått, som i skumring. Han tar et skritt bakover og et skritt til, han er snart ferdig med å sikre området. Et skritt til. Klikk. Gjennom bomullen skjærer en sylskarp lyd av metallet som trykkes ned. Soldatene står helt i ro, det er som om alle holder pusten. De snur seg og ser sin medsoldat stå med piggråden i armene og foten oppå en landmine. De ser på hverandre. Han slipper piggråden og løfter ansiktet mot himmelen som i en bønn. Sakte trekker soldatene seg bakover før de plutselig snur seg og forlater han. Han ser etter dem. En soldat står igjen. Soldaten går rolig mot sin venn og gir ham hånden. Han tviler og puster fort. Soldaten insisterer og tar hans hånd. De vet begge hva som kan skje. Så faller han inn i kameratens favn. Han faller med ryggen ned i soldatens sterke fang og armer som drar han bakover. Det ene benet er hardt skadet. Han løfter det friske beinet og med ett, i en halv salto over soldatens hode, bæres han nå over soldatens rygg. Soldatens bein er sterke og han kjemper seg frem med sin sårede kamerat på ryggen. Reisen er lang og han glir sakte av når vekten blir for tung- og inn i soldatens beskyttende favn. Rakter og geværer brøler og hveser i det fjerne. Blikket søker etter trygget og han finner soldatens øyne. De reiser seg og halter sammen side om side, den ene støtter den andre. Plutselig er lydene endret. Vi er i en annen tid, når bombene og granatene har stilnet. Det*

*er sommer og fuglekvisper. De to går stadig side om side. Haltingen avtar, men skaden sitter i kroppen som et minne om noe som skjedde for lenge siden. Soldaten gir han en vennskapelig dytt i skulderen så han mister balansen. Raskt rekker soldaten ut sin hjelpende hånd og de to kameratene står på nytt overfor hverandre, slik vi så dem da de sto overfor hverandre ved landminen.*

## 5.2 Trygghet i prøvesituasjonen

Selv om jeg hadde en klar idé om hvordan jeg ville at scenen som er skildret over, skulle se ut og hva den skulle formidle, var det utfordrende å arbeide med denne koreografien av flere årsaker. I dette prosjektet hadde jeg lite kjennskap til skuespillerne før vi møttes i øvingslokalet. Jeg hadde kun noen opplysninger om dem, da vi startet vår devisingprosess. Begge skuespillerne jeg skulle skape koreografien sammen med, var x-hooligans fra rivaliserende lag, og deres lag hadde møtt hverandre i en slåsskamp tidligere. Hooliganisme betegner destruktiv og voldelig gruppeadferd og brukes gjerne om en spesiell subkultur blant fotballsupportere. Ifølge skuespillerne er hooliganisme relativt vanlig blant ungdom i Ukraina. Flere av skuespillernes hooligan-kamerater valgte å dra til frontlinjen for å kjempe som soldater. Skuespillere hadde ikke vært på frontlinjen som soldatene i fortellingen vi jobbet med. De tok et valg om å legge hooliganaktiviteten bak seg for å skape en karriere som skuespillere. I forbindelse med en workshop, hvor begge tilfeldigvis deltok, ble de plukket ut til å være skuespillere i dette kompaniet.

Fortellingen om de to soldatene var delvis basert på skuespillernes egne historier og ble derfor en viktig omstendighet for utviklingen av bevegelsesmaterialet. Koreografien jeg ønsket å skape, skulle blant annet formidle myke berøringer og omsorgsfulle omfavnelser. Jeg ville lete i kontrastene til det rigide, maskinelle og brutale, det voldsomme og følelsesløse som krigen og soldatenes fremtoning bar preg av. Målet var å vise hva som lå under den harde overflaten, og oppleve soldatenes sårbarhet og at de var avhengige av hverandre som kamerater og *brødre*. Koreografien skulle formidle soldatenes emosjonelle behov ute ved frontlinjen.

Min research om Ukraina i forkant av prosjektet, bekreftet at kulturelt, religiøst og politisk er landet ganske annerledes fra hvordan vi har det i Norge. Samfunnet er generelt sett mer konservativt og kjønnsrollene er tydeligere forskjellige fra hvordan vi ser på kjønn her i Norge. Informasjonen om skuespillernes tidligere tilhørighet i hooligan-kulturen og min



observasjon av dem, dannet bakteppet for hvordan jeg jobbet med koreografien. Jeg var spent på om disse faktorene ville påvirke arbeidet dem imellom, eller i møte med meg. Jeg kjente på egen forutinntatthet og hva jeg tenkte kunne oppstå som utfordringer underveis i utviklingen av scenen. Slik jeg hadde observert dem, var de to energifylte alfa-hanner, som likte å markere seg ved å vise at de var sterke og atletiske. Jeg oppfattet at de, seg imellom, hadde et røft ordskifte, og var derfor bekymret for om de potensielt kunne være utagerende mot hverandre, om de ble utfordret på feil måte. Jeg var redd for å vekke gamle rivaliserende følelser, og dermed skape usikkerhet og blottstilling i forbindelse med arbeidet. I dette kapitlet går jeg dypere inn i utviklingen av scenen mellom de to soldatene. Her vil jeg belyse hvordan jeg benyttet BB som redskap for å skape koreografien, med tanke på min bekymring om at skuespillerne skulle føle seg forkleinet av omstendighetene som lå til grunn. Historien som skulle gestaltes var hentet fra det transkriberte materialet og handlet om to unge soldater som møtes på frontlinjen og blir plassert i samme bataljon. Før de møttes der, var begge *hooligans* med tilhørighet på hvert sitt rivaliserende *lag*. De har tidligere sloss mot hverandre, men nå forenes de som soldater og må sloss side ved side, mot en felles fiende fra Russland. Materialet ble til flere ulike scener, men her vil jeg trekke frem denne ene koreografien.

For å utvikle bevegelsene, valgte jeg å jobbe med en BB som heter *anchor/base*. Da vi startet utviklingen av koreografien, fortalte jeg ikke skuespillerne hvilken scene vi skulle jobbe med, ei heller hva den skulle formidle. Foreløpig var det kun en BB, altså første byggestein. I BB-oppgavene jeg ga til skuespillerne, valgte jeg å legge fokuset på deres atletiske ferdigheter og styrke. Jeg utfordret dem til å skape ulike posisjoner, som ikke var mulig å lage uten den andres kropp som hjelp. Enkelt forklart går den ene ut av balanse og benytter den andres kropp som en *base* eller et *anker* for å bli støttet. Sammen finner de et balansepunkt, som kun er mulig om begge to er del av konstruksjonen. Jeg la ingen føringer for hvordan de skulle forholde seg til hverandre, eller hvordan de skulle ta på, eller være i kontakt med hverandre. Som beskrevet tidligere, avanseres arbeidet ved at det stadig legges til nye oppgaver. BB-oppgavene fokuserte på den fysiske konstruksjonen og var ikke et analyserende arbeid for skuespillerne. Etter at alle oppgavene var gjennomført, hadde de generert en bevegelsessekvens som var klar for neste fase.

I videreutviklingen av koreografien skulle jeg bruke bevegelsene til å formidle soldatenes sårbarhet og emosjonelle liv. For å finne frem til uttrykkene jeg ønsket, fortsatte jeg med å

arbeide fysisk og teknisk. Det vil si at jeg ikke ba dem om å spille ut intensjoner bak bevegelsene, eller relasjon til den andre, eller spille ut emosjoner og situasjoner. Skuespillerne er videre representert med hver sin bokstav for å lettere følge forklaringene. I første omgang jobbet vi med tempo. Hva ville skje om de gjorde bevegelsene i svært sakte tempo eller motsatt, raskt og kontant? I neste steg ba jeg K om å følge S sine bevegelser med blikket hele tiden. Jeg ba K om å holde øynene lukket under hele eller deler av sekvensen, og så om de begge kunne holde øynene lukket. Så forsøkte vi at de søkte øyekontakt med hverandre gjennom alle bevegelsene, og deretter om K unnvek øyekontakt og S søkte den. Videre forsøkte vi å gi styrke bare i armene og svakhet i bena gjennom bevegelsene. Jeg ba dem om å slippe den fysiske kontakten med hverandre et øyeblikk å bare se på hverandre. Så ba jeg S om å bryte kontakten med øynene og se i gulvet. K skulle bevare blikkontakten, men gå bakover for å skape avstand mellom dem. Denne utprøvingen og fysiske utforskningen dannet grunnlaget for hvordan vi utviklet koreografien sammen. Bevegelsene som skuespillerne hadde skapt, endret sakte men sikkert karakter og betydning ettersom vi implementerte de ulike kvalitetene i bevegelsene.



Bildet viser arbeidet med soldatenes koreografi



Bildet viser et øyeblikk fra soldatenes koreografi i forestillingen

Når et menneske gjøres til en slags gjenstand, er det menneskets selvrespekt som angripes, skriver Botnen Eide om samarbeidets etikk. Det ligger en krenkelse i det å få på seg en merkelapp (Botnen Eide et al., 2011, s. 89). Jeg forstår dette slik, at om man har fått tildelt en merkelapp, så ligger det en slags forventning og dermed også ofte en begrensning i hvem du er som menneske, og hva du kan bidra med. Min merkelapp på guttene var *hooligans* og med alt det innebærer, var jeg redd for at det ville ligge en begrensning i at de ikke klarte å vise sårbarhet overfor hverandre eller meg. Dermed var jeg bekymret for at det ville bli vanskelig å gestalte et nyansert bilde av soldatenes emosjonelle liv. Videre skriver Botnen

Eide at å definere hverandre, eller sette merkelapper på hverandre, bidrar til å forsterke de upersonlige sidene ved et samarbeid. Man holder hverandre fast i roller som “lege”, “sosionom”, “pedagog”, “økonom” og så videre (Botnen Eide et al., 2011, s. 89). Når relasjonene på denne måten blir upersonlige og distanserte, kan det bidra til at eksistensielle og etiske krav blir mørklagte. Et eksistensielt krav vil være å bli møtt med en anerkjennelse som går ut over en stivnet oppfatning, eller en fastlagt rolle, ifølge Botnen Eide (Botnen Eide et al., 2011, s. 89). Jeg var redd for å ikke oppfylle de eksistensielle og etiske kravene som beskrives over. Mine bekymringer om hva som kunne skje, handlet om meg i møte med dem, og hvilke muligheter og begrensninger dette ville gi i vårt samarbeid. Det handlet i like stor grad om de etiske krav og behov som stiltes overfor utøverne, som skulle møtes i utviklingen av koreografien. Derfor ble det svært viktig for meg å forsøke å navigere med stødige hånd gjennom denne delen av arbeidet.

Botnen Eide skriver at når en samarbeidspartner blir en “kategori”, et kasus, eller en kunde og forbruker, bidrar dette til å skjerme oss fra den personlige appellen som ligger i møtet, og dermed også fra å se og anerkjenne det unike i den andre (Botnen Eide et al., 2011, s. 90). Allerede før arbeidet var i gang, hadde jeg undervurdert skuespillerne med tanke på deres evne til å uttrykke seg emosjonelt. Slik sett sto jeg i fare for å skape en ufrivillig distanse i den personlige appellen i våre møter. Det ville være svært vanskelig å skape forestillingen om jeg på bakgrunn av mine forutinntatte ideer, ikke evnet å se det unike i skuespillerne. I og med at vi hadde utfordringer med språket, de hadde begrensede engelskferdigheter og jeg kunne ikke ukrainsk, var jeg bekymret for å bli misforstått i mine intensjoner. Devising handler blant annet om kollektiv deling av egne kunstneriske perspektiver. For å få til dette, hadde jeg som mål å skape en trygg sfære å jobbe i. Jeg forsøkte å skape en arbeidsetikk hvor alle var likestilte, og en arbeidsdynamikk hvor utøvernes kunstneriske innspill var sentrale for å drive produksjonen fremover. Jeg var imidlertid engstelig for om jeg ville finne den riktige måten å forløse materialet på. Jeg skulle skape et scenisk uttrykk, men samtidig ivareta skuespillerne i utviklingen av koreografien. Med andre ord opplevde jeg at mye sto på spill, om de ville ha tillit til meg og min måte å utvikle det sceniske materialet på.

Løgstrup skriver at det er gjennom vår holdning til hverandre at vi er med på å gi hverandres verden form. Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig – og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg

(Løgstrup, 1999, s. 40). Her trekker Løgstrup frem noe som var helt essensielt i arbeidet generelt, men særlig viktig med tanke på koreografien jeg skulle lage med de to unge skuespillerne. Hvordan jeg kunne gjøre utøverne trygge var et viktig fokus og derfor var jeg svært bevisst på hvordan jeg ville oppfattes av skuespillerne, og hvordan jeg ville presentere BB-oppgavene for det kunstneriske utviklingsarbeidet.

You know this trick when a person is falling? The first day with Kristin was completely like this, yes ok, we will fall and when she catch us... we start to think like... we can trust, and we can believe, and we start to enjoy everything. When you trust you are not thinking like... this is a bad exercise, or this is much better- it's not about training, it's about connection and feeling, and it was completely like ... it started to work (Prybylovskiy, 2019).

Sitatet over er hentet fra intervjuet hvor den ukrainske skuespilleren får spørsmålet om hvordan han opplevde å arbeide med meg. Slik jeg forstår utsagnet, har han hatt en følelse av å 'falle' for så å bli tatt imot. Denne talemåten tolker jeg bokstavelig i at *anchor/base* (og andre oppgaver vi gjorde), faktisk handlet om å falle, for så å bli støttet av de andre. Utøverne måtte stole på at de(n) andre var der for å ta imot. Jeg tolker utsagnet også metaforisk, i at han ikke visste hva han skulle oppleve, men at han følte å ha blitt tatt imot allerede første dag. Altså, at det var et trygt rom for ham å jobbe i. Jeg forstår det som at han hadde en grunnleggende tillit til meg, og at han derfor ikke hadde betenkeligheter i forhold til BB-oppgavene jeg presenterte. Utsagnet ser jeg i sammenheng med opplegget jeg gjorde den første dagen, som var svært konsentrert rundt BB-metodikken. I lys av utsagnet kan det virke som at BB- oppgavene jeg benyttet, bidro til, gjennom arbeidene og hvordan jeg instruerte dem, å etablere en arbeidsetikk hvor skuespillerne følte tillit til meg og hverandre.

Min forutinntatthet overfor dem, handlet i stor grad om at jeg var usikker på om de kunne være fri og trygge i arbeidet med nærhet, ømhet og sårbarhet, i møte med hverandres kropper. Det handlet også om min redsel for å ikke 'lese' situasjonene godt nok, slik at det kunne oppstå konflikter eller at de skulle bli ukomfortable når vi arbeidet sammen. I denne situasjonen oppsto et skjæringspunkt mellom et pedagogisk og kunstnerisk aspekt ved arbeidet. Jeg følte et behov for å ha en tydelig pedagogisk forankring i hvordan jeg skulle jobbe med skuespillerne, samtidig som jeg skulle ivareta det kunstneriske målet som lå til grunn for koreografien. Devisingoppgaven bidro til en gradvis tilnærming til hvordan jeg kunne få skuespillerne til å komme nærmere hverandre fysisk. Materialet ble gradvis mer komplekst etter som flere oppgaver ble lagt til. Slik jeg observerte skuespillerne økte fokuset og lekenheten i takt med de nye oppgavene de fikk tildelt. Skuespillerne ble mer fokuserte på

hverandre og samarbeidet seg imellom, fordi de ville løse oppgavene på atletiske og utfordrende måter. Samtidig som samarbeidet ble sterkere, synes jeg også at materialet de skapte, ble mer interessant med tanke på det kunstneriske aspektet. Måten oppgavene bant utøverne sammen, viste seg i bevegelsene de utviklet med hverandre og ble til tydelige bilder på menneskelig samhandling.

Jeg kunne valgt å lage koreografien selv, med alle de bevegelsene, berøringene og intensjonene, som jeg mente ville formidlet soldatenes indre emosjonelle liv. Jeg kunne instruert hver og en av dem i detalj om hvordan og hva de skulle gjøre for å fullføre min ferdige utarbeidede idé. Mitt fokus ble i stedet den gradvise utviklingen innenfor de bevegelsesrammene som metodikken tilbyr. Skuespillernes interesse for egne og hverandres atletiske ferdigheter og lekenhet med kroppen, ble utgangspunktet for å forsøke å etablere den trygge rammen å arbeide innenfor. Jeg synes det er interessant å lese hva Engelsrud (2006) skriver om kropper som utsettes for det hun kaller *instruktiv trening*. Hun mener at kropper som utsettes for instruktiv trening definert av andre, kan reagere (ubevisst) med tilbaketrekking eller økt muskelspenning. Det å trene kan på denne måten komme til å virke mot sin hensikt, fordi det trenes på en kropp som før trening er utilpass eller anspent (Engelsrud, 2006, s. 121). Dette har overføringsverdi til mitt arbeid med skuespillerne, og om jeg skulle instruert dem i en ferdig laget koreografi, med mine tolkninger rundt soldatenes emosjonelle liv. Slik jeg forstår Engelsrud, kunne jeg risikert at skuespillerne ville reagere med å trekke seg tilbake om jeg hadde forhåndsbestemt materialet de skulle fremføre. Engelsrud skriver videre at når man føler seg invadert, vil kroppen ytre seg ved å snu seg vekk, søke et annet sted med blikket, trekke seg, holde pusten og så videre. Slike bevegelser er et signal på ubehag og de er ytterst viktige å forstå som relasjonelle. Når man føler ubehag i relasjonen med andre gjør kroppen akkurat dette. Den reagerer i sitt grunnleggende puste- og spenningsmønster, mener hun (Engelsrud, 2006, s. 121). Som Engelsrud skriver, forstås disse reaksjonene som relasjonelle og jeg tror derfor at om skuespillerne hadde følt seg usikre på meg eller hverandre i arbeidet, ville det blitt utfordrende å få til koreografien jeg ønsket å skape. Slik jeg hadde observert deres adferd, valgte jeg denne inngangen for å potensielt kunne åpne opp for det sceniske uttrykket jeg var på jakt etter, ved å benytte BB-oppgavene som pedagogisk verktøy. Ved å arbeide med *anchor/base*, ga jeg skuespillerne muligheten til å finne frem til bevegelser de var komfortable med å gjøre på- og med hverandre, uten at jeg fortalte dem hvordan eller hva de skulle gjøre. Denne måten å legge til rette for den enkeltes kroppslige ytringsform, går hånd i

hånd med hvordan jeg forstår Frantic Assembly's måte å arbeide på. At bevegelsesmaterialet som skuespillerne laget var skapt med bakgrunn i eget erfaringsgrunnlag, tror jeg ga et naturlig eierskap til det. Samtidig vil jeg si at et slik eierskap var med på å skape trygghet fordi de selv definerte og arbeidet innenfor en ramme, som de var komfortable med å utforske innenfor.

Jeg har flere ganger erfart at det kan være utfordrende å arbeide med koreografi eller scener, som krever en bestemt type kvalitet i bevegelsene, eller som tematisk kan gjøre at man føler seg blottlagt, utsatt eller forlegen som skuespiller. Koreografien mellom de to soldatene var potensielt også et slik tilfelle, med tanke på omstendighetene. Jeg ønsket å arbeide den frem uten å skape en situasjon hvor skuespillerne følte seg ukomfortable. Om utfordringer knyttet til slik koreografi, skriver Graham og Hoggett følgende:

...there are ways to getting that quality of performance you are looking for without crashing into the insecurities of the performer. It creates a safe environment to create choreography that is not limited by the expectations or insecurities of any party (Graham & Hoggett 2014, s. 158).

Å finne veien til det ønskede uttrykket slik Graham og Hoggett beskriver, handlet i min undersøkelse om å gi BB-oppgaver som de kunne løse, uten å føle seg begrenset av egne, eller mine forventninger om en viss type kvalitet i berøringene mellom soldatene. *Anchor/base* ble et verktøy for å lede dem trygt gjennom arbeidet, og førte meg samtidig tett på skuespillerne uten å gå over en grense, som jeg var redd jeg ikke skulle oppfatte. Gjennom oppgavens gradvise utvikling, merket jeg at utøverne ble skånet fra selvutlevering eller annen betydelig risiko i utviklingen av koreografien. Denne måten å arbeide på ga meg mulighet til å følge skuespillernes samarbeid (med meg) på den ene siden, og utviklingen av koreografien på den andre. Her er et sitat fra intervjuet med en av skuespillerne, hvor han blir spurt om opplevelsen av å jobbe med BB som metode.

At first you feel it's like an exercise which help you to be more focused, to be more concrete and it make you very like- high level of attention. But after, when you start to do it, when you go with this process you feel that it is like ... not just an exercise, it's very useful for every scene or performance...because immediately when you start to do it, you start to create something- it's not just exercises. When you start to do it, you feel this creating energy with your partners, you feel this relationship with your partners, everything is about the group connection (Kyslyi, 2019).

Utsagnet forstår jeg som at han opplever å ha jobbet frem materialet gjennom øvelser som gjorde han fokusert, og som bygget en relasjon mellom han og partneren(e). Videre tolker jeg det han i første omgang oppfattet som en øvelse, ikke bare var en øvelse, men også en måte å utvikle scenene på. Tilslutt forklarer han at han opplevde en skaperkraft (creating energy),

sammen med partneren og at dette dreier seg om en gruppesammenkobling (group connection). Sitatet tolker jeg som at han har hatt en positiv opplevelse med å arbeide frem koreografien. På denne måten underbygger utsagnet mitt inntrykk av å ha skapt en trygg arbeidssituasjon, hvor de følte seg komfortable med å utvikle koreografien med hverandre. Samtidig antyder skuespilleren her at han oppdaget hvordan arbeidet med oppgavene gikk over i å fortelle en historie. Dette forstår jeg som at BB-oppgavene har bidratt til å åpne opp det fortellende og kunstneriske potensialet. Tilnærmingen har derfor fokusert arbeidet mot de fysiske konstruksjonsoppgavenes potensiale til å skape narrativ, og ikke på skuespillernes private omstendigheter, som potensielt kan forkleine arbeidet. Her mener jeg å se at skuespilleren peker på både pedagogiske og kunstneriske kvaliteter ved BB-oppgavene.

Jeg erfarte at ved å ikke fortelle skuespillerne hvilken scene vi arbeidet med, ei heller hva den skulle formidle, ble de ikke selvbevisste eller usikre i møtet med hverandre eller oppgavene. Gjennom deres fysiske dialog kunne de sammen finne frem til en felles forståelse av det kunstneriske arbeidet, uten at jeg fortalte dem hva de måtte skape. Min erfaring er at i de fleste tilfeller er det ikke berøringen i seg selv som er et problem, men at det er konteksten for berøringen som kan oppleves som problematisk. På bakgrunn av dette ga jeg skuespillerne oppgavene med tanke på å appellere til hvordan de likte å vise frem egen styrke og atletiske ferdigheter. De tok mine oppgaver svært seriøst, og utfordret hverandre i hvor langt de kunne gå ut av balanse, eller hvordan de kunne løfte og støtte hverandre. Målet var å skape trygghet innenfor en referanseramme som de kjente godt og var komfortable med. De visste ikke at de om en stund skulle formidle en varsom og sårbar historie. I den videre bearbeidelsen av bevegelsessekvensen, var mitt inntrykk at de var trygge på det de hadde skapt sammen. Det var derfor uproblematisk å trekke arbeidet inn i ny kontekst.

Om det var nødvendig å gå så forsiktig frem i utviklingen av koreografien er det vanskelig å si noe sikkert om. Noen vil kanskje mene at en profesjonell skuespiller ville tatt regien på strak arm om jeg gikk mer ´rett på sak´. Selv om man er profesjonell utøver betyr ikke det at man ikke trenger trygge rammer å arbeide innenfor. Skuespillerne kan oppleve å bli utfordret eller utsatt på en måte som hindrer det kreative arbeidet til å utvikle seg på en god måte. Ved å se egen usikkerhet og forutinntatthet i sammenheng med observasjonen av skuespillernes arbeid og betraktninger omkring *anchor/base*, mener jeg at oppgavene fungerte som et pedagogisk rammeverk for å trygge skuespillerne (og meg) i prøvesituasjonen. Opplevelsen

var at relasjonen mellom dem (og meg) utviklet seg, og ble styrket i takt med hvordan oppgavene bygget på hverandre og gradvis utviklet seg til å bli det sceniske materialet.

### 5.3 Min rolle i prosjektet

Som det er beskrevet i empirikapitlet, møtte jeg meg selv litt i døra i dette prosjektet. Det vil si at jeg ble usikker på hvordan jeg skulle gå frem som leder av produksjonen. Oppdraget var å sette regi på forestillingen, og den kunstneriske fremgangsmåten var devising. Dette la føringer for en demokratisk og kollektiv arbeidsprosess, hvor alle stemmer og kropper i ensemblet skulle jobbe sammen for å utvikle det ferdige resultatet (Govan et al., 2007, s. 6). På mange måter er det slik jeg har arbeidet frem forestillinger før, men denne gangen var jeg tildelt rollen som *regissør*. Rollen jeg fikk hadde med seg en forventning om et lederskap for den kunstneriske prosessen. Dette var uvant fra hvordan jeg tidligere har jobbet med devising, der det er en tydeligere flat struktur i utviklingen av forestillinger. Kompaniet hadde fra før to kunstneriske ledere, med sterke kunstneriske meninger. Tilsammen dannet vi et ensemble som besto av sju utøvere, med relativt ulik kunstnersik bakgrunn. I boken *Making a Performance* (2007) skrives det at devising er en reaksjon på en ideologi om "...one persons text under another persons direction" (Govan et al., 2007, s. 6). Denne hierarkiske forståelsen av tittelen speiler ikke hvordan jeg fungerte som regissør for prosjektet eller vår arbeidsprosess for øvrig.

Jeg er utdannet både skuespiller og teaterpedagog og jeg oppdaget at det var vanskelig å kun ha et kunstnerisk mål i møtet med ensemblet. En del av meg ble ukomfortabel, nesten forlegen, da jeg ble introdusert som regissør. Fordi vi arbeidet frem forestillingen med devising som strategi, følte *regissør*-tittelen ikke riktig. Samarbeidet og en mer kollektiv tilnærming ble drivende faktor, og min kunstneriske visjon måtte derfor føres frem gjennom denne kollektive prosessen. I planleggingen av hvordan jeg ønsket å lede arbeidet, oppdaget jeg at jeg i like stor grad hadde et pedagogisk mål i møte med ensemblet, og at jeg ønsket å finne en metode for 'å nå inn' til de ulike utøverne. Dette handler for meg om møter mellom mennesker, og hvordan jeg kan forløse et potensiale hos den andre gjennom det jeg vil kalle pedagogiske prosesser. Min rolle ble derfor å gi utøverne passende oppgaver (BB), impulser, veiledning, utfordringer og bekreftelse. Disse oppgavene resonerte i like stor grad hos meg som pedagog, som hos meg som regissør. I det profesjonelle livet har jeg følt at jeg



må skille mellom å være kunstner eller pedagog i de ulike prosjektene jeg har jobbet med. Ofte har skillet basert seg på om arbeidet utføres med profesjonelle eller amatører. Personlig har dette vært problematisk, fordi jeg mener at det ene ikke utelukker det andre. Likevel har opplevelsen vært en forventning fra ulike arbeidsgivere om å definere hva jeg arbeider som. *Er du kunstner eller er du pedagog?* I kunstfeltet opplever jeg at det er knyttet en form for skepsis til det å både være kunstner og pedagog, som en blandingsbeskrivelse av egen praksis. Som om det ikke er noe status i å være pedagog og kunstner.

Eric Booth (2009) skriver i sin bok om *Teaching Artist* (TA). Denne hybridbetegnelsen innebefatter både et kunstnerisk og et pedagogisk perspektiv. Booth mener at det er en slags misforstått oppfatning at man ikke kan være like god kunstner om man også er pedagog, eller omvendt. Han skriver at det ofte er motsatt og at i hans forståelse av TA begrepet, kan man ha evnen til å "... teach as artfully as you perform" (Booth, 2009, s. 4). Det er dette motsetningsforholdet som Booth presenterer her, som har opplevdes som problematisk. Det har vært vanskelig å si at jeg er begge deler - samtidig. Inntrykket har vært at det ene ordet på en måte 'visker ut' det andre, fremfor å styrke hverandre. Da jeg i prosessen med min masterundersøkelse ble introdusert for begrepet TA, falt brikkene på plass. Endelig fantes et begrep og en *tittel* som min praksis hører hjemme under og som jeg vil forsøke å ta eierskap til. Det finnes mange definisjoner på hva en TA er og gjør. Ifølge Booth er dette bra, og han håper det aldri vil finnes en klar definisjon på begrepet, fordi slik praksis kan være både variert og dynamisk. Av samme grunn argumenterer han for at det også er vanskelig å definere hva kreativitet eller kunst er (Booth, 2009, s. 3). Fordi det er flere ulike oppfatninger og definisjoner på hva en TA er og gjør, gir det en mulighet til å definere min egen praksis i større grad enn slik jeg forstår andre titler som for eksempel *regissør*. De ulike idealtypene for regissørrollen som jeg har beskrevet i teorikapitlet, har slik jeg forstår dem, varierende grad av pedagogisk forankring i utviklingen av det kunstneriske arbeidet. Dette er naturligvis ikke så rart, i og med at det er det kunstneriske målet som primært definerer og driver arbeidsmetoden fremover for en regissør. For mitt vedkommende har jeg hatt en tydelig pedagogisk forankring i hvordan jeg ønsket å arbeide frem materialet. Man kan sammenlikne rollen som regissør med en jordmor, og jeg ser likhetstrekk fra jordmor - regissøren og min egen praksis, i det at jeg også hadde et sterkt fokus på skuespillerne for å gjøre dem kreative, trygge og selvstendige (Gran, 1991, s. 214). Jeg forstår det likevel slik at jordmor - regissøren, ikke nødvendigvis har fokuset bare på pedagogiske strategier for å forløse materialet. En fødsel kan være både hard og

nådeløs, og jordmoren er ikke bestandig omsorgsfull for å nå forløsningen, slik Gürgens presiserer i sin hovedoppgave (1997) (Gürgens, 1997, s. 48). For min egen del var det et poeng at skuespillerne skulle få en god og trygg opplevelse og delta i en inkluderende prosess, som igjen la grunnlaget for hvordan jeg ville oppnå det kunstneriske målet med forestillingen. TA - begrepet forstår jeg som mer tøyelig enn for eksempel de definerte idealtypene for hvordan regissøren kan være. Derfor identifiserer jeg meg i større grad som en teaching artist, og knytter meg til det når jeg forsøker å definere, og plassere min kunstnerpedagogiske praksis i prosjektet.

Pedagogen Pablo Freire tar et oppgjør med det han beskriver som *banklæring*, hvor man ser på eleven som tomme kar som skal fylles opp. Dette beskriver han som undertrykkende pedagogiske strukturer i sin representasjon av dialogpedagogikken (Engebrigtsen, 1994, s. 27). Det som kalles *banklæring* går sterkt imot Freires måte å forstå og praktisere læring. Den frigjørende undervisningen og læringen som han representerer, baserer seg på erkjennende handlinger og ikke overføring av kunnskap. Om den frigjørende undervisningen skriver Freire følgende:

Slik undervisning kan bare foregå som en dialog der det som skal erkjennes, finnes mellom lærer og elev, og oppdagelsen av det forutsetter at begge er subjektet, og at motsigelsen mellom dem oppheves. Læreren er ikke lenger bare den som lærer bort, men en som selv lærer i dialog med elevene, som i sin tur lærer bort mens de lærer (Engebrigtsen, 1994, s. 28).

Læringssituasjonen som Freire beskriver her, resonnerer godt med hvordan jeg plasserer min egen praksis som TA i det kunstneriske utviklingsarbeidet. Vekselvirkningen mellom meg som leder og de som utøvere bygger på dialogprinsippet som Freire utleder. Jeg opplevde ingen motsigelser eller statusforskjell mellom meg og ensemblet. Ved å se *anchor/base* som en dialogbasert prosess, kan jeg forstå oppgavene som et pedagogisk rammeverk og strategi, i lys av Freires tanker. Når jeg ser tilbake på arbeidet, og særlig situasjonene hvor skuespillerne jobbet tett i det fysiske samarbeidet, betrakter jeg dette som en liknende undervisningssituasjon som presentert over. På samme måte som Freire presenterer den dialogbasertelæringen mellom lærer og elev, ser jeg et liknende læringspotensiale i utviklingen av soldatenes koreografi. *Anchor/base* legger til rette for at skuespillerne kan bygge en *fysisk samtale* seg imellom, og gjennom *dialogen* som skapes, forløse hverandres potensiale. På denne måten kan skuespillerne virke som hverandres læremestere og danne en felles forståelse for hva det kunstneriske materialet kan bli til. Sett med Freires blikk, er det i et slik arbeid mulig at læringen ikke først og fremst oppstår som resultat av min dialog med dem, men i deres dialog med hverandre. Freire skriver at man gjennom denne måten å tenke

læring, sammen skaper forståelsen av verden og en felles sannhet, og utvikler hverandres perspektiver (Engebriksen, 1994, s.29).

Fra et TA- perspektiv, støtter jeg meg til dialogprinsippet for læring og hvordan jeg selv ønsket å lede det kunstneriske arbeidet fremover. I boken *Making a performance* (2007) skrives det om devising sett i lys av Freires pedagogiske filosofi. “Devised performance is one of the cultural strategies that contribute to this process by encouraging participants to reflect on their experiences by finding connections with others...” (Govan et al., 2007, s. 77). Med andre ord kan dialogaspektet, som jeg mener er synlig i samarbeidet som oppstår i BB-oppgavene, støtte opp om Freires tenkning om individets behov for vekst i samhandling med andre. Slik jeg forstår lærer/elev relasjonen som Freire beskriver, må det likevel ligge en betingelse om en god relasjon eller trygghet til grunn mellom partene for at læringen skal oppstå. Forholdet mellom lærer og elev må være av en slik art at dialogen er konstruktiv og fruktbar. Fra mange års erfaring i skolen, vet jeg at dette ikke bestandig gir seg selv. Det som var ment som dialog og utvikling, kan ende opp som en monolog og stagnering. I den kunstneriske utviklingen av koreografien mellom skuespillerne, ble det derfor viktig å utvide lærings-dialogen til en tre-parts dialog, hvor jeg var deltagende. Jeg fungerte som en slags katalysator ved å gi skuespillerne nye impulser i utviklingen av deres fysiske samtale. Ved å legge til en og en ny oppgave, utviklet og avanserte vi det kreative arbeidet gradvis, og dialogen mellom dem foregikk innenfor en forutsigbar ramme.

Ved å ha det pedagogiske aspektet som et tydelig definert mål for min kunstneriske praksis, forsøkte jeg å legge til rette for å veilede skuespillernes *dialog* på en måte som ga den en naturlig god vekst. Dette opplevde jeg at bidro til å utvikle og utvide mulighetene som lå mellom dem og oss, og resulterte i en gradvis fremstilling og tøying av hverandres grenser. Gjennom denne prosessen lærte jeg å kjenne skuespillerne på et mer personlig plan ved å observere og interagere med hvordan de valgte å løse oppgavene de fikk. Det var et verdifullt aspekt å få lære dem å kjenne, gjennom de ulike stegene i metodikken. Mitt inntrykk var at skuespillerne i stor grad var med på å utvide mine personlige og kunstneriske perspektiver i arbeidet, noe som gjorde meg trygg på å ta koreografien til neste steg.

*She was very clear when she told us about the direction, what we need to do...it happened so gentle and she did it very... she did not pressure us, it really helped for me to be comfortable and be relaxed.... Kristin's approach, it's really gentle and individual. She tried to find in each of us something individual and something that we can bring to the space, bring to the stage, in our performance* (Stoyan, 2019).

Utsagnet er hentet fra intervjuet med skuespillerne og her svarer Stoyan på spørsmål om hans opplevelse av å arbeide med BB-metodikken. Jeg tolker svaret, som at han opplever å ha fått tydelige instruksjoner for oppgavene, og at han har opplevd dette på en varsom måte uten å føle seg presset. Dette har gjort at han har følt seg komfortabel og avslappet i prosessen. Han trekker frem en opplevelse av å ha fått individuelt fokus, at jeg har forsøkt å finne noe hos hver enkelt utøver som de kunne bidra med i forestillingen. Utsagnet ser jeg som interessant i forhold til hvordan det kreative arbeides frem i den enkelte, ved hjelp av byggesteinene.

Professor i Psykologi Robert W. Weisberg, innleder sin bok om kreativitet slik:

*Creative thinking brings about new things – innovations – ranging from solutions to simple puzzles and riddles to ideas and inventions that have radically altered our world. Creative people are those who produce such innovations. And the creative process consists of the psychological processes involved in bringing about innovations (Weisberg, 2006, s.1).*

Som dramapedagog og i teatersammenheng, ser jeg den kreative tenkningen og innovasjonen som Weisberg presenterer, i sammenheng med - og som følge av, hvordan det kunstneriske arbeidet legges til rette. Slik Weisberg skriver, strekker den kreative aktiviteten seg fra løsninger på enkle oppgaver (puzzles), til radikale oppfinnelser som har snudd opp ned på vår verden. I teaterverdenen kan disse oppfinnelsene, store som små, være et resultat av for eksempel valg av metode i en skapende prosess. Fra et teaterpedagogisk perspektiv, skrives det i boken *dramapedagogisk historie og teori* (1999) at pedagoger som ønsker å jobbe med skapende virksomhet bør følge noen råd. Disse er formulert av kreativitetsforsker E. Paul Torrance, og lyder slik: “Respekt for elevens spørsmål og verdsetting av fantasifulle og usedvanlige idéer, vil fremme slik virksomhet. Overdreven orientering mot suksess vil hindre den. Det samme gjelder overdreven sammenlikning med jevnaldredes prestasjoner” (Braanas, 1999, s. 92). I likhet med utsagnet til Torrance, var fokuset for mitt arbeid, på oppgavene og ikke på resultatet. Utøvernes individuelle bidrag ble sentrale for hvordan uttrykket skulle formes. Dette mener jeg bidro til å skape trygghet og dermed forløste skuespillernes kreativitet.

Artikkelen *Creativity really comes by what's inside of you*, (2011) er skrevet av professorene Laura McCammon, Aud Berggraf Sæbø og Larry O'farrell, som alle har dramapedagogikk som sitt fagfelt. De mener at det er lite tvil om at effektive og kreative drama og teaterlærere, har stor kapasitet i å forsterke de kreative evnene i studentene sine. De trekker frem flere karakteristikk om slike lærere. Her beskrives pedagoger som forsterker og

legger til rette for at eleven skal kunne ta kontroll gjennom fantasifulle innganger. At elevene får ta egne valg i løsningene av interessante oppgaver som er gitt. At bidragene som elevene kommer med blir verdsatt og er hele fundamentet for materialet som arbeides med. De sørger for at elevene føler at selvtilliten vokser, fordi oppgavene som blir gitt er laget slik at de kan mestres. Pedagogene jobber for en gradvis oppbygget selvtillit, som igjen fører til kreativ utfoldelse. Arbeidet gir struktur og klare rammer, men gir samtidig rom for å eksperimentere. Til sist må lærerne selv være trygge og på søken etter fornying og utvikling, nettopp ved å ikke ta de trygge og selvfølgelige valgene (McCammon, Sæbø & O'farrells, 2011, s. 5). Selv om dette er sett i skolesammenheng med elever, kan jeg se disse argumentene i lys av mitt eget arbeid med forestillingen og ensemblet. Dette vitner om styrken det er å ha en leder med pedagogisk kompetanse i et kunstnerisk arbeid, og at en slik tilnærming kan øke den kreative utfoldelsen hos andre deltagere i prosessen. Skuespillerens utsagn mener jeg bærer i seg flere av de teaterpedagogiske karakteristikkene som er beskrevet over. Utsagnet vil jeg si underbygger mitt forsøk på å benytte BB, på en måte som bidro til at den enkelte utøver ble plassert i sentrum av prosessen, og at deres kunstneriske bidrag i stor grad var fokus for det kreative arbeidet. Der skuespilleren forteller om en varsom fremgangsmåte og tydelig kommunikasjon med tanke på hva de skulle gjøre, mener jeg dette kan knyttes opp mot BB, som metodikk og rammeverk for arbeidet. Fordi min måte å fungere som leder var sterkt influert av hvordan jeg forsto og benyttet BB, vil jeg argumentere for at metodikken i stor grad resonnerer med hvordan jeg ønsket å kombinere kunst og pedagogikk i min praksis. Perspektivene som er hentet fra dramapedagogikken speiler det pedagogiske aspektet ved min rolle som TA i utviklingen av materialet, og har tydelige likheter med hvordan jeg opplevde kursholderne fra FA, og deres bruk av BB-metodikken.

I dette prosjektet ble min kunstnerpedagogiske praksis forankret og fundert gjennom forståelsen og tilnærmingen jeg har til BB-metodikken. Jeg fant at det ikke var mulig å arbeide som Grans eneveldige regissør. Oppgavene med BB la heller til rette for et kollektivt skapende arbeid, hvor utøverens kunstneriske bidrag sto sentralt, og ikke var drevet av et totalregime fra meg som leder. Jeg fant også at mitt behov for å sette skuespillerne først for å forløse den enkeltes potensiale, bygger på en pedagogisk tilnærming for det skapende arbeidet, som jeg vil hevde at BB er et redskap for. Jeg så hvordan oppgavene i sin natur, la til rette for individuell utfoldelse i samhandling med de andre. Devisingstrategien bekreftet og styrket mine pedagogiske mål, samtidig som det ga næring til det kunstneriske

utviklingsarbeidet. Jeg fant ut at med støtte i BB, kunne jeg forene kunst og pedagogikk i den kunstneriske praksisen, og på den måten tydeliggjøre min lederstrategi.



Bildet viser et innblikk fra arbeidet med utøverne

#### 5.4 Koreografiens fortellende potensiale

Et av forestillingens narrativ handlet som tidligere nevnt, om et kjærestepar. Historien handlet om deres relasjon og hvilke utfordringer som oppsto for dem, i krigens kontekst. I etableringen av paret, ønsket jeg å skape en bevegelsessekvens for å formidle dynamikken i forholdet. Karakterene skulle presenteres i deres hverdag, i balanse. Fokuset var kjærligheten mellom dem, som jeg ville synliggjøre gjennom parets dagligdagse rutiner, og hvordan rutinene best fungerte når den andre tok del i dem. Jeg ønsket å etablere dette før vendepunktene skulle komme, samtidig var det et poeng å gi et frempek på at deres reise ikke ville ende godt.

*Speil-duetter* ble utgangspunktet for koreografien og har totalt seks byggesteiner. Oppgavene er beskrevet mer utfyllende i empirikapitlet. Ved å løse hver byggestein steg for steg, utvikles og avanseres materialet gradvis. For hver oppgave som legges til, returnerer man bestandig til begynnelsen og bygger videre på det som allerede er etablert. På denne måten vil det som i første omgang er en enkel bevegelse eller handling, potensielt bli en kompleks serie med bevegelser. Etter at utøverne hadde løst de seks oppgavene sammen, sto de igjen med en

bevegelsessekvens på ca. fem minutter. Dette var en bevegelsessekvens som viste hvordan karakterene individuelt tok vare på seg selv og kroppen sin, gjennom et morgenstell foran et speil. Sekvensen ble til et samspill mellom to kropper som vekslet mellom å gå inn og ut av hverandres rutiner, ved å fungere som den andres arm, eller ved å føre eller fullføre partnerens bevegelser. Dette skulle formidle hvordan vi på en god måte er avhengige av hverandre og påvirker hverandres liv. I videreutviklingen av *speilduetten* forsøkte jeg å kontekstualisere bevegelsene, slik at dynamikken i kjæresteparets relasjon kunne synliggjøres. Til nå var bevegelsene uten kontekst, og var derfor kun bevegelser og handlinger foran et speil. Selv om de på dette tidspunktet var del av hverandres bevegelser, var det så langt et teknisk arbeid uten fokus på *hvem*, *hva* eller *hvorfor*. I videreutviklingen av koreografien forsøkte jeg å gi ulike *fortegn* til bevegelsene for å se hvordan dette kunne påvirke materialet og hvordan jeg kunne gi relasjonen troverdighet, liv og dynamikk.

Jeg startet med å be skuespillerne gi tydelig fokus til hver enkelt handling, som om det var første gang de skulle smøre kremen på den andre, eller holde den andres tannbørste, eller sette i den hårspenen. Ved å gi et slik fokus, formidlet karakterene en slags usikkerhet og famling, som i en tidlig etablering av forholdet. Ved og deretter legge til nervøs latter, et flakkende blikk, eller en litt for rask respons, slik at spennen ikke fant sin rette plass, så jeg et ferskt par som prøvde seg frem med hverandre. For å etablere at de hadde vært sammen lengre, jobbet jeg med et annet tempo, og jeg endret rytmene i bevegelsene. Samarbeidet om å smøre på krem, sette opp hår, eller barbere bort skjegg, fløt sømløst. Jeg forsøkte så at de gjorde bevegelsene uten å måtte se i speilet og at de nesten var i gang med neste handling, før den forrige var fullført. Dette ga et inntrykk av rutine, men også omsorg for den andre. I den neste delen av bearbeidingen, ba jeg kvinnen om å avvise alle hans tilnærminger, ved å slå bort, eller unnvike hendene hans når de var der for å hjelpe, fullføre, eller initiere hennes morgenstell. Utprøvingen ga bevegelsene en annen kvalitet og vekket med en gang konflikten i relasjonen, og en ny måte å forholde seg til hverandre på. Improvisasjonen forløste materialet jeg ønsket for å formidle konflikten om at han velger å dra fra henne og ut i krigen for å kjempe. Videre ba jeg henne om å være fullstendig kraftløs i sine bevegelser, for å se hvordan det ville påvirke relasjonen og hans insisterende hjelp. Jeg ba han om å være forsiktig og varsom i sin behandling av henne, og vi kunne raskt se hvordan historien endret karakter, og at disse øyeblikkene ble til vendepunkt i parets narrativ. Koreografien formidlet en historie om hvor avhengige de var blitt av hverandre for å fungere i hverdagen. Bevegelsesmaterialet var utviklet i tospann, men ved å endre på den enes

bevegelser, observerte jeg hvordan det påvirket hele samarbeidet. På denne måten sto utøverne frem, som to ulike individer med ulike mål og hindringer, men fremdeles i samme koreografi. Ved å forandre “fortegn” på de ulike bevegelsene, kunne plutselig det som i første omgang var et banalt morgenstell foran et speil, formidle en historie og relasjon med kompleksitet og dybde. Jeg så hvordan koreografien endret seg ved å tilføre et annet tempo, eller ved å feste begges blikk i speilet, slik at de så på hverandre. Koreografien representerte tiden og øyeblikket ‘her og nå’, men ved å endre rytme og intensjon i overgangene, var vi plutselig flere år frem i tid, eller tilbake i tid, på samme bad, uten å hoppe ut og inn av handlingen med andre scener imellom. Ved å kontekstualisere hver del av sekvensen på ulike måter, ga det mulighet til å etablere kompleksiteten i relasjonen. Vi fikk se paret utvikle seg fra en bekymringsløs hverdag med kjærligheten blomstrende, over i en hverdag hvor relasjonen var preget av frustrasjon, sorg og konflikt. Hele sekvensen utspilte seg foran et imaginert speil på badet. Denne koreografien ble utgangspunktet for parets narrativ og vi vendte tilbake til materialet to ganger i løpet av forestillingen. Mot slutten av forestillingen, for å illustrere at hun var blitt alene, gjorde vi hele morgenrutinen, men denne gangen uten han. Sekvensen bar preg av ‘halve’ og ‘antydende’ bevegelser, og vi kunne se hvordan han med sitt fravær, hørte hjemme i hennes hverdag og rutine. Uten han, var alt ufullstendig og halvt. Ved å bruke *speilduetter* som utgangspunkt, kunne parets historie og skjebne etableres og formidles på en effektiv måte. Fremstillingen av et levd liv sammen, kunne skapes uten å bruke mange scener eller lang (scene)tid. I fortsettelsen vil jeg diskutere, på hvilken måte *speilduetter* påvirket utviklingen av det kunstneriske arbeidet med parets koreografi.



Bildene viser øyeblikk fra koreografien som ble til gjennom *speilduetter*

Vi gikk inn i improvisasjonene med BB’s tydelige definerte oppgaver, men vi visste ikke hva oppgavene skulle lede til. Dette er ikke en ukjent måte å arbeide frem materiale på, og er hele premisset for de som arbeider med improvisasjonsteater. Devisingarbeid baserer seg som oftest på en prosess hvor improvisasjon står sentralt, som en del av utviklingsarbeidet



(Heddon & Milling, 2016, s.8). Improvisasjonsarbeid handler om å gå baklengs fremover, å basere sin neste handling eller reaksjon på hva som skjedde rett før, eller som regissøren Keith Johnstone har formulert det “The improviser has to be like a man walking backwards. He sees where he has been, but he pays no attention to the future” (Peters, 2011, s. 9). Slik jeg forstår Johnstone, skal man altså ikke forsøke å forutse hva som skal skje, eller lede improvisasjonen mot et på forhånd bestemt mål, men lytte til situasjonen å få impulsen fra øyeblikket.

I boken *The Philosophy of Improvisation* (2011) presenterer filosof og forfatter Gary Peters, begrepene negativ og positiv frihet i improvisasjon. Fra tidligere arbeid med devising og regiarbeid forøvrig, har jeg jobbet ut ifra en praksis, være seg den tradisjonelle Stanislavskij-tradisjonen, eller den devisingbaserte Lecoq-tradisjonen, hvor premisset for improvisasjonen har vært tydelig definert. Man kan si at jeg har arbeidet innenfor det Peters definerer, som det negative frihetsbegrepet. Altså der den negative friheten setter en begrensning eller ramme å improvisere innenfor. Min erfaring tilsier at det er vanlig praksis å gi omstendigheter, hindringer, situasjoner, relasjoner eller liknende, til skuespillerne før improvisasjonen starter, for å gi et utgangspunkt for det som skal skje. I det videre arbeidet etableres så karakterer og konsepter, som kan basere seg på det som har oppstått gjennom improvisasjonene. Da vi arbeidet frem scenen med speilduetter som verktøy, visste ikke skuespillerne *hvem* de var, *hvor* de var eller *hvorfor* de handlet som de gjorde. Det eneste de visste var for eksempel “lag fire bevegelser foran et speil”, “sett dine bevegelser i en rekkefølge sammen med din partners bevegelser” eller, “behold fysisk kontakt og finn forskjellige overganger mellom hver bevegelse”. Slik BB er strukturert, arbeider man bestandig innenfor det negative frihetsbegrepet, fordi hver BB har sin begrensning. Pablo Guidi understreket i intervjuet at FA jobber ut ifra en tanke om at “the whole world is too much”, når man skal sette i gang en improvisasjon. Mitt inntrykk er også at skuespillerne kan bli overveldet av å improvisere i et rom, hvor de ikke har rammer å improvisere innenfor, der de skal ‘se hva som skjer’. Peters mener på sin side at å arbeide innenfor et positivt frihetsaspekt vil gi flere muligheter, og at den negative friheten kan virke både begrensende og kjedelig (Peters, 2011, s. 54). Min opplevelse av å få tildelt oppgaven eller begrensningen for improvisasjonen, var i motsetning til det Petes mener, frigjørende. Begrensningen erfarte jeg at tvert imot åpnet et mulighetsrom, og følte ikke som en ‘begrensende’ begrensning. Peters nyanserer bildet noe og skriver videre, at på sitt beste kan den negative friheten føre til en finstemt improvisasjon hvor man virkelig lytter til den man improviserer med (Peters, 2011, s. 22).

Fordi skuespillerne ikke blir fortalt hvordan de skal løse BB-oppgaven, men at de får et tydelig *hva*, tror jeg det i stor grad bidrar til å fokusere lyttingen mot oppgaven og samspillet med partneren. Begrensningene som blir gitt er av en slik art at det er kontraproduktivt å forsøke å forutse utviklingen i improvisasjonene. Essensen i det negative frihetsbegrepet presenteres av Peters, som det 'kollektive ideal'. Her får individet mulighet til å være spontan, original, genial og får mental energi. Dette skjer fordi man ikke er forstyrret av individer som vil være sin egen mester og ta plassen fra sine med-improvisatorer, mener Peters (Peters, 2011, s. 23). BB er til sammenlikning tuftet på et felleskapsideal, hvor det vil være lite hensiktsmessig å skape individuelt fokusert arbeid i øvingsrommet. I stedet er det utøvernes åpenhet mot de gitte oppgavene i improvisasjonen, som står sentralt. (Graham & Hoggett 2014, s. 16). Peters problematiserer at ved den negative friheten og den kollektive deltagelsen, mister man mulighetene som ligger i den enkeltes uttrykksform. 'Jeget' blir til et 'vi' og ønsket om selvhevdelse, som den positive friheten legger til rette for, blir undertrykket (Peters, 2011, s. 52). Fordi BB er tuftet på åpenhet og samarbeid, og at improvisasjonene skapes i samhandling med partner(e), er fokuset først og fremst på 'viet' og ikke 'jeget'. Jeg vil i denne sammenheng stille spørsmålet om selvhevdelse, slik jeg tolker Peters, utelukkende er knyttet til en individuell prosess, eller om selvhevdelse kan være mulig, ikke på tross av, men på grunn av den kollektive kunstneriske prosessen? Når det er sagt, fikk jeg inntrykk av at de to skuespillerne i koreografien om paret, til tross for det kollektivt motiverte arbeidet, ønsket å fokusere arbeidet på hver enkelt individuelt, og dermed kanskje ville foretrukket en tilnærming med den positive friheten som ledende praksis. Dette kommer jeg tilbake til senere i diskusjonen.

I lys av det negative frihetsbegrepet, høres en BB-oppgave som skuespillerne skulle løse slik ut: "Finn fire bevegelser hvor du bruker partneren din som støtte". Skuespillerne fikk vite *hva* de skulle gjøre, men ikke *hvordan* de kunne løse oppgaven, som er til forskjell fra arbeid der *hvem*, *hva* og *hvorfor* er definert. I en slik type begrensning er det lagt noen føringer for *hvordan* improvisasjonen kan utvikle seg basert på hva 'situasjonen', 'relasjonen' og 'hindringene' er etablert som. Motsatt fra dette er begrensningene i BB ikke førende på samme måte, fordi den er knyttet til en praktisk oppgave du skal løse (fysisk), og ikke et analyserende tankearbeid hvor du må tenke på hva som er logisk, riktig eller forventet. Jeg ser derfor begrensningene i BB som en mulighet til å være 'fri' og å tenke kreativt. Den kroppslige utprøvingen ser jeg som enn kreativ konstruksjonsprosess der skuespillerne ikke blir hemmet av et press om å oppfylle kravene i de gitte omstendighetene, eller stopper opp

fordi de sensurerer seg selv. Dette vil jeg argumentere for at har sammenheng med at man våger å gå inn i improvisasjonene uten å vite hva man faktisk skal skape.

Anne Bogart og Tina Landau problematiserer i sin bok *The Viewpoints Book* (2005) hvordan utøvere, særlig trent i den tradisjonelle Stanislavkij-tradisjonen, har en tendens til å stoppe seg selv fra å improvisere fritt, fordi skuespilleren er bundet til ideer om at hen for eksempel må vite “hva er mitt mål i denne scenen?”, eller “hva er mitt behov?”. Dette mener de resulterer i utøvere som bestemt kan si “min karakter ville aldri gjort det!” (Bogart & Landau, 2005, s.17). I slike tilfeller, som duoen beskriver, kan man si at det negative frihetsbegrepet omfatter en definert begrensning som ‘omstendighet’, ‘relasjon’, ‘situasjon’ og liknende, som er psykologisk betinget. Det er naturlig at man som utøver forsøker å løse eller svare på oppgaven så godt man kan, på bakgrunn av den informasjonen man har tilgjengelig. Det er sannsynlig at en slik improvisasjon vil kunne føre til materiale som på en eller annen måte er forventet, fordi man på forhånd har lagt føringer for hva som skal skapes i improvisasjonen. Tilnærmingen kan være en effektiv måte å arbeide frem materiale på, og ensemblet kan kanskje raskt komme frem til kjernen i det de vil formidle. Improvisasjonene vi gjorde med *speilduetter*, produserte også materiale som oppsto som resultat av de definerte oppgavene de fikk. Til forskjell fra den psykologisk betingede tilnærmingen, er BB-oppgavens begrensninger fysiske konstruksjonsoppgaver, som ikke krever den samme analytiske tilnærmingen. Dette vil jeg argumentere for at åpner for muligheter til å tilby bevegelser som ikke er skapt på bakgrunn av en på forhånd definert relasjon, situasjon eller omstendighet.

Formidlingspotensialet i bevegelsene som ble skapt gjennom *speilduetter*, var interessant å oppdage. Dette gjorde seg særlig gjeldende i kontekstualiseringen av bevegelsesmaterialet. Relasjoner kom til syne, konflikter oppsto ved å blant annet endre kvalitet og intensjon i bevegelsene. Gjennom bearbeidingen kunne jeg løfte bevegelsessekvensene fra å ‘bare` være bevegelser, til å få et teatralt uttrykk, som fortalte sammensatte historier gjennom koreografiene. Jeg observerte at med en slik tilnærming, kunne koreografien potensielt fortelle og formidle relasjonene og historiene fra transkriberingene på uventede måter, fordi de ikke blir utviklet med sluttproduktet i tankene. Hvis en skuespiller blir tildelt rollen som *Julie*, i *Romeo og Julie*, har hun som oftest en klar forståelse av karakterens *hvem, hva, og hvorfor*. Ved å gå inn i improvisasjonen med å vite historien til sin karakter, er det naturlig å tro at det som tilbys i improvisasjonen, er påvirket av utøverens forståelse av karakteren, og kanskje forventningene som kommer med rollen. Det er nærliggende å tro at man da kan ende

opp med å si “det ville ikke Julie gjort” eller noe liknende. Ved å holde informasjon tilbake fra skuespillerne, slik at de ikke vet det totale bildet for improvisasjonen, som med BB-oppgavene, holdes kanskje flere muligheter åpne for hva som kan oppstå. Inntrykket jeg sitter igjen med fra arbeidet med *Interbeing*, er at denne strategien bidro til å generere uventet materiale og nye perspektiver på godt brukte temaer og relasjoner.

Den største begrensningen for skuespillerne, i en slik måte å arbeide på, vil jeg si er at de ikke vet hva de skal lage. Men dette vet de ikke, at de ikke vet. Det handler ikke bare om, slik Peters beskriver det, å ramme inn *en* improvisasjon, men om en helhetlig måte å tilnærme seg produksjonsmaterialet på. Det krever åpenhet og mot, fordi man på denne måten kanskje tar en større risiko i utviklingen av forestillingens materiale. Som Peters forklarer, handler det om “the absence of planning, the risk taking associated with an unguided journey into the unknown where anything can happen” (Peters, 2011, s. 36). Som sitatet sier, visste heller ikke jeg hva arbeidet ville føre til. Der Peters trekker frem en ‘unguided journey’, forsøkte jeg å frembringe en bestemt historie ved å nettopp guide skuespillerne gjennom en improvisasjon, satt sammen av ulike forhåndsbestemte oppgaver. I enden av denne prosessen, håpet jeg at risikoen jeg tok, ledet frem til interessant materiale. Utøverne hadde ikke mulighet til å lede arbeidet i betydelig grad, fordi de måtte forholde seg til de ulike oppgavene jeg ga dem. De måtte derfor løse oppgavene en etter en, for å se hva det ville bli til slutt. Dette kan sikkert, for noen, oppleves som frustrerende og begrensende, men for andre vil det kanskje være både betryggende og øyeåpnende. Fordi skuespillerne ikke har ansvaret for å løse hele improvisasjonene selv, men bygger den gradvis ved hjelp av de konkrete oppgavene som blir gitt, kan utøveren muligens oppleve frihet i begrensningen. Med måten jeg ga begrensningene på, visste ikke utøverne hva vi skulle lage. For vår del tror jeg denne fremgangsmåten ga den største muligheten til å produsere materiale som hadde andre og uventede perspektiver på de ulike historiene i koreografiene. Om det å gå en omvei for å skape en gitt koreografi, skriver Graham og Hoggett at “... by taking this route the choreography, itself should not be clichéd or derivative because it was never made with the end product in mind” (Graham & Hoggett 2014, s. 158). Mitt ønske var, som de beskriver her, å unngå en klisjefylt fremstilling. De fleste kunstnere, vil jeg tro kjenner seg igjen i et ønske om å lage noe nytt som ingen andre har gjort før. Et skritt på veien mot et slikt mål, ble for meg å forsøke å utvide min praksis for hvordan jeg kunne skape fortellende koreografi. Dette ble en øyeåpnende prosess. Jeg byttet ut å arbeide mot et konkret og definert mål hvor skuespilleren var godt informert, med å ikke gi den samme informasjonen jeg vanligvis ville gjort før en

improvisasjon. Med byggsteinene som redskap, gjorde jeg slik Peters og mange andre før han har formulert det. Jeg gikk inn i det ukjente hvor alt kunne skje.

I løpet av arbeidet fant jeg hvilken betydning BB kan ha for forestillingens uttrykk og formidling av narrativer. Dette ble særlig tydelig gjennom å begrense tilgangen på informasjon knyttet til improvisasjonsarbeidet. Jeg fant at improvisasjonsrammen som BB – oppgavene gir, potensielt kan fungere som verktøy og strategi for å bringe frem uforutsette bevegelser og uttrykk i formidlingen av en historie. Dette opplevde jeg som en forløsende og befriende faktor i det kreative arbeidet, som også bidro til å gi bevegelsesmaterialet flere muligheter i formidlingen.

## 5.5 Struktur som forløsende faktor

Å våge og ikke fullstendig vite hva man leter etter, er kanskje lettere sagt enn gjort. Det kan høres banalt ut, og vitne om at man lar tilfeldighetene råde i utviklingen av det sceniske materialet. Jeg mener på ingen måte at det var tilfellet for koreografien med *kjæresteparet*. Utviklingen av den fortellende koreografien, og potensialet som lå i uttrykket, ser jeg som sterkt knyttet til strukturen i den oppgavebaserte tilnærmingen. Innenfor det bevegelsesbaserte teaterfeltet, er det utallige kompanier og koreografer som baserer sitt arbeid på en liknende fremgangsmåte som FA. I boken *Devising Performance* (2016) ser forfatterne på devisingens historie, hvorfor utøvere velger denne strategien og ulike kompaniers devisingpraksis. Mange av kompaniene som presenteres, har et bevegelsesbasert uttrykk, og flere tar utgangspunkt i en oppgavebasert praksis. En av *Complicités* grunnleggere, Simon Mcburney, skriver om sin devisingpraksis at han forsøker å lede utøverne fra en lek over i en øvelse, over i en ny lek, som igjen leder til en scene. Dette gjør han for at de ikke skal kunne skille mellom når de er i en øvelse og når de er i en scene (Govan et al., 2007, s. 99). De kroppslige utprøvingene i øvingsrommet, overføres direkte til sceniske bilder. Øvelsene som omhandler løft, balanse og støtte av hverandre, utvikles til bilder på menneskelig interaksjon, skriver Mcburney videre (Govan et al., 2007, s. 179). I samme bok, presenteres det australske teaterkompaniet *Legs of the wall*. Kompaniets improvisasjoner er ikke influert av Stanislavskij-tradisjonens ideer rundt karakter og motivasjon, men sentrerer rundt oppgaver (formal tasks) og interaksjon mellom utøverne. De oppmuntrer sine utøvere til å bare løse oppgavene. Emosjonene kommer senere, på en renere og mer interessant måte

gjennom denne arbeidsmåten, enn ved å forsøke å legge på følelser, skriver de (Govan et al., 2007, s. 168). Flere beskriver devisningprosessen som en flytende form, som ikke nødvendigvis er ledet av en bestemt strategi, men at den varierer fra prosjekt til prosjekt. Det gjør FA også, men deres metodikk har, slik jeg ser det, en klar struktur som er å kjenne igjen i alle BB-oppgavene jeg er kjent med. Dette gjør at deres praksis, slik, skiller seg fra andre liknende praksiser. En devisningsteknikk, som likevel har flere likheter med BB, er Anne Bogharts Viewpoints (VP). Min erfaring med VP er basert på et tre dager langt kurs i 2019, samt noe erfaring fra arbeid med teknikken i utdanningssammenheng.

Bogharts arbeid med VP, inspirert av koreografen Mary Overlie, er ifølge henne selv et arbeid som letter på forventningen om at man må finne på løsninger selv, være interessant og presse frem kreativiteten i improvisasjonsarbeidet (Bogart & Landau, 2005, s.7). Ifølge Bogart er VP en teknikk som i likhet med FAs byggesteiner skaper tillit til at ting kan oppstå i møte med medaktører og omgivelser, fremfor at vi 'får' ting til å skje (Bogart & Landau, 2005, s. 19). Blant annet skriver hun at teknikken er ment for å kunne trene utøvere, bygge ensemble og skape bevegelsesmateriale for scenen. Det er et sett med navngitte prinsipper for bevegelse gjennom tid og rom. Disse navnene er *tempo*, *varighet*, *kinestetisk respons*, *repetisjon*, *form*, *gester*, *arkitektur*, *rom og topografi*, og konstituerer et språk for hvordan en kan snakke om hva som skjer på en scene. Det er ulike punkter for bevissthet utøver eller skaper (creator) benytter seg av under arbeidet, skriver hun (Bogart & Landau, 2005, s. 8). På samme måte som BB, er VP bygget på en struktur som gir et tydelig rammeverk for hvordan man kan praktisere teknikken. Som utgangspunkt for improvisasjonene, jobber man i VP med oppgaver utøveren skal løse med kroppen, på liknende måte som med BB. En av forskjellene er at man i BB stadig går tilbake til start for å bygge videre på den samme improvisasjonen når nye oppgaver legges til. Motsatt blir de ulike VP'ene lagt til, en etter en, i den pågående improvisasjonen. Slik velger utøverne å veksle mellom, bruke dem samtidig, eller hver for seg etter hvert som det blir flere VP å jobbe med, i et kontinuerlig improvisasjonsarbeid. Med BB utvikler man materialet lag for lag, og gjør det som i utgangspunktet startet som enkle bevegelser, til en sammensatt, gjennomarbeidet og konkret bevegelsessekvens. Resultatet av en slik improvisasjon er materiale som i teorien kan overføres direkte til den sceniske sammenhengen. Min erfaring med VP dreier seg i større grad om å bruke Bogharts navngitte prinsipper som måter å utforske materialet på, uten at dette nødvendigvis fører til noe konkret ved endt improvisasjon

We have been devising material for a while, but devising means improvising a lot and you being stuck into that, we were missing the structure. This jump between impro and structure to have proper scenes - it's difficult, and Kristin was bringing the middle steps... Everybody wants something organic, but you need a structure otherwise you are improvising the whole time. And the different blocks that she is bringing that is neither one or the other – it meets both- it's bringing both organic and structure. On stage it looks more organic, but there is a structure you can follow- and step strong (Pérez, 2019).

Utsagnet er hentet fra intervjuet med en av skuespillerne. Pérez fikk spørsmål om det var noe ved BB han opplevde som nyttig i utviklingen av forestillingen. Her forteller han hvordan de i kompaniet har deviset frem materiale over en tid, og at devisingprosessen har innebåret mye improvisasjon. Han forklarer at de har stått fast og har manglet struktur for improvisasjonene. Han har savnet hoppet mellom improvisasjon og det han beskriver som 'ordentlige scener', og han opplever at jeg med BB, har tilført stegene imellom disse to punktene. Han forteller hvordan alle ønsker seg organisk (organic) materiale, men at man også trenger en struktur, ellers ender man opp med å bare improvisere hele tiden. De ulike BB, som jeg tilførte improvisasjonene, mener han hverken er det ene eller det andre, men at det møter begge behov – det organiske og det strukturelle. På scenen synes Pérez at det ser organisk ut, og at man kan følge en struktur for å kunne 'stå sterkt' i materialet. Dette er interessant å se i forhold til hvordan jeg selv erfarte å arbeide med improvisasjonene. Det var ikke slik at jeg bestandig beholdt eller ferdigstilte en scene gjennom BB, men flere ganger observerte jeg at arbeidet førte til konkret scenisk materiale. Pérez's opplevelse av at improvisasjonene de hadde jobbet med tidligere, kunne føles vanskelige å videreutvikle til scener, er samme opplevelse jeg hadde med VP. Øyeblikkene som plutselig og tilfeldigvis oppsto i improvisasjonsarbeidet med VP, var vanskelige å gripe og videreutvikle, fordi de forsvant like raskt som de oppsto. Erfaringen min tilsier at det derfor kreves årvåkenhet fra den som ser på, for å fange de potensielle narrative og relasjonene som kan oppstå underveis. En måte man kan bygge den fortellende koreografien gjennom BB, og som kan reflektere Pérez opplevelse, er hvordan man bestandig vender tilbake til begynnelsen av sekvensen, for hver ny oppgave som legges til. Slik bygger man materialet lag for lag, og går på en strukturert måte fra simplisitet til kompleksitet i bevegelsesmaterialet. VP har jeg erfart som løsere i sin form, og føles derfor mer tilfeldig i måten teknikken genererer materialet på. Et annet aspekt ved tilnærmingene som skiller dem fra hverandre, er at BB-oppgavene som gis er ulike hver gang, og utvikles på bakgrunn av tematikken eller scenen man skal jobbe med. Man skaper BB-oppgavene selv og tilpasser dem til hver enkelt improvisasjon, men prinsippene om å initiere bevegelse og å bygge stein for stein ligger bestandig til grunn. Motsatt er min erfaring at man med Bogarts teknikk, bygger improvisasjonene på de samme ni VP 'ene hver

gang. Felles for teknikkene er at man kan tilføre dette som et redskap til et hvilket som helst scenisk arbeid, for å generere bevegelsesmateriale til forestillinger. Jeg hadde ikke lang erfaring fra arbeid med BB før jeg skulle regissere en forestilling basert på denne devisingstrategien. Jeg valgte derfor å stole på den strukturelle oppbyggingen, og at den ville bidra til å generere ønsket scenisk materiale. Hvis jeg forstår Pérez rett, har han fått erfare at konkrete scener kom til syne gjennom den strukturelle tilnærmingen til improvisasjonsarbeidet.

En vesentlig forskjell ved de ulike tilnærmingene, er at VP er en teknikk du bør lære deg og mestre, for at den skal være nyttig i produksjonssammenheng. Bogart skriver at det finnes *steps and basics*, som de mener er kritiske for å forstå VP 'in the body' og for å kunne benytte seg av teknikken på en effektiv måte (Bogart & Landau, 2005, s. 12). Dette er ulikt fra BB fordi oppgavene ikke stiller krav til hverken innstudering eller ferdighetsnivå, og kan i prinsippet benyttes av alle, så lenge lederen har nok kunnskap (Graham & Hoggett, 2009, s. 6). Etter å ha deltatt på kurs i VP, er min erfaring at teknikken kan bidra til å skape ensemblefølelse. Særlig opplevde jeg dette i oppvarmingsdelen, hvor fokuset baserte seg på lytting og felles impulsarbeid. På den andre siden vil jeg si at opplevelsen av det kollektive og ensemblet, ikke var like sterk under de åpne VP - improvisasjonene. Selv om vi jobbet sammen, i samme rom og i samme improvisasjon, var inntrykket likevel at jeg jobbet for meg selv - 'ved siden av' og ikke 'med' de andre. Mitt arbeid var på mange måter drevet og influert av at de andre var i rommet, men de visste ikke om det var person A eller B, mine impulser sprang ut fra. Motsatt, visste ikke jeg om noen av dem hadde sin oppmerksomhet mot meg, eller om de baserte sine bevegelser på mitt arbeid i rommet. Det kollektive og ensemblefølelsen i BB, har jeg erfart som tydeligere, fordi den strukturelle oppbyggingen baserer seg på den fysiske dialogen og kommunikasjonen som oppstår mellom utøverne. Den enes respons kommer som direkte svar på den andres impuls eller forslag, og slik bygges materialet i dialogen som oppstår. Potensialet for å skape den fortellende koreografien, mener jeg derfor blir synlig gjennom den dialogbaserte strukturen i BB. Ved å arbeide frem bevegelsessekvensene med fysisk utprøving sammen med en eller flere andre, er min erfaring at bevegelsene allerede har et utgangspunkt for å antyde relasjoner og narrativ. Kommunikasjonen som etableres i måten bevegelsene arbeides frem, kan etter mitt syn, forløse relasjoner og situasjoner i seg selv. Samhandlingen kan vise bilder på menneskelig interaksjon, slik Complicités Mcburney utaler det, og dermed danne grunnlaget



for et mulig narrativ. Den fysiske skapende dialogen kan derfor bidra til å gi koreografiene et fortellende uttrykk med karakterer i samspill.

Selv om jeg vil argumentere for at den strukturelle oppbyggingen potensielt kan forløse narrativer og lede til konkret scenisk materiale, mener jeg den også har begrensninger. Ved at man stadig følger en oppskrift i måten å arbeide på, kan det som i første møte oppleves som frigjørende og dynamisk, bli begrensende og forutsigbart. En av utfordringene som oppsto som følge av å forsøke å samle ensemblet rundt en bestemt devisingmetodikk, var at jeg ofte synes at scenene så litt like ut. Varigheten og oppbyggingen i de ulike scenene, ble for meg etterhvert gjenkjennelige. Når jeg ser tilbake på arbeidet til FA, mener jeg å kunne skimte hvilke BB, som ligger til grunn for det ferdige resultatet i de ulike forestillingene jeg har sett. Dette tror jeg kommer av at strukturen i BB ofte er ganske likt bygget opp, noe som for meg varslers om forutsigbarhet. Jeg ser samtidig at denne måten å arbeide på gir en slags gjenkjennelig 'signatur'. Dette er på ingen måte bare negativt. Jeg vil si at det er en styrke, at man kan skape en signatur gjennom sitt kunstneriske arbeid, men det er viktig at det blir *din* signatur, eller i dette tilfellet *min* signatur og ikke Frantic Assembly's signatur. Eller, som de skriver selv "Don't make your show in a Frantic style. This won't work for either of us" (Graham & Hoggett, 2014, s. 15). Som Graham og Hoggett presiserer her, opplever jeg ikke at VP i like stor grad bærer i seg en så tydelig scenisk signatur som BB muligens gjør. Dette tror jeg reflekterer at VP – arbeidet ikke forholder seg til en like stram struktur som BB, men oppleves som åpnere i selve utprøvingen med improvisasjonsarbeidet.

I kontekst av VP ser jeg hvordan strukturen i oppgavene var med på å skape relasjoner gjennom den fysiske dialogen og på denne måten bidro til å forløse narrative for forestillingen. Jeg fant ut at det strukturelle rammeverket, som jeg mener er synlig i BB-improvisasjonene, ble en avgjørende faktor for å omgjøre improvisasjonene til scenisk materiale. Improvisasjonene var ledet på en stram og strukturert måte, og førte til konkret materiale som vi overførte direkte til forestillingen. Samtidig bidro strukturen til en begrensning i omfanget av det improviserte materialet. Dette gjorde utvelgelsesprosessen effektiv, og ble ikke stående igjen med uendelig mye improvisasjonsmateriale, som ikke ble utviklet videre. Jeg oppdaget også hvordan den strukturelle tilnærmingen ble en utfordring, der jeg ikke klarte å utvikle de ulike BB'ene ut fra egen forståelse og praksis i den grad jeg ønsket.

## 5.6 Kollektivt kreativt ansvar

Devisingprosessen med *Interbeing* ble lagt tett opp mot hvordan jeg forstår FA's måte å devise på. Dette gjorde jeg fordi det var denne måten å benytte BB på, som dannet mitt erfaringsgrunnlag. Jeg planla derfor hver økt med en oppvarmingsdel, som hadde tydelig fokus på hvordan de ulike øvelsene var ment å virke. Oppvarmingen jeg gjennomførte handlet blant annet om omstillingsprosessen kroppen gjør fra hvile til arbeid (Giske, Gjerset, Haugen, Holmstad & Raastad, 2017, s. 13). Jeg ville i tillegg til selve aktiviseringen av kroppen, koble kropp og tanke sammen, slik at skuespillerne skulle 'tenke fysisk' i utviklingen av det sceniske materialet. Graham presiserer viktigheten av at en skuespillers kapasitet til å skape fysisk arbeid, avhenger av vedkommendes evne til å være i kontakt med egen kropp, og at utøveren må kunne 'tenke fysisk', som han skriver (Graham & Hoggett, 2014, s. 92). Dette var viktig fordi forestillingen i vesentlig grad skulle utvikles gjennom en fysisk tilnærming. I tillegg til å aktivisere koblingen mellom kropp og tanke, ble oppvarmingen avgjørende for hvordan jeg ønsket å etablere vår arbeidsetikk, og felles fysisk forankring i det kunstneriske arbeidet.

Slik jeg har erfart BB-oppgavene, er de konstruert på en måte som gjør at du er avhengig av den eller de du skal jobbe sammen med, for å gjennomføre oppgaven på best mulig måte. Utøverne kan ikke bare fokusere på sitt eget innspill, men må i utstrakt grad lytte til samarbeidet med den andre, for å oppnå en felles fysisk kommunikasjon og forståelse. Avhengighetsforholdet ser jeg i sammenheng med devisingen som kunstnerisk strategi. Når det genereres materiale gjennom devising, baserer arbeidet seg på at utøverne deler av egen kunnskap og bidrar med sin kunstneriske stemme for å berike det sceniske materialet (Govan et al., 2007, s. 6). Delingsaspektet ble sentralt i møtene mellom utøverne, i de ulike BB-improvisasjonene. Denne samhandlingen opplevde jeg at styrket ensembles fellesskap og bidro til å trekke den kunstneriske prosessen fremover. Jeg vil i lys av dette trekke frem en utfordring som oppsto mellom meg og de to kunstneriske lederne for kompaniet. Skuespillerne ga uttrykk for at de ville skille seg ut på scenen, og på den måten få flere oppgaver som var konsentrert rundt dem, og ikke hele ensemblet. Slik de fremsto for meg, følte de at de burde hatt en større rolle både på scenen og i det kunstneriske utviklingsarbeidet, fordi at de var de overordnede kunstneriske lederne for prosjektet. På grunn av det korte tidsaspektet, valgte jeg å håndtere dette ved å beholde de narrative som vi sammen hadde plukket ut fra transkriberingen. Jeg gjennomførte devisingoppgavene som

jeg hadde planlagt, men forsøkte å utarbeide deres sekvenser noe mer. Utover dette sto jeg fast ved en praksis som jeg mente ville gi næring til gruppens totale utvikling, fremfor den enkelte utøvers behov for selvhevdelse. Etter min vurdering fikk skuespillerne sin tilmålte hensiktsmessige tid på scenen, som tjente stykkets narrativer og konsept. Denne erfaringen viste meg at BB antagelig ikke vil fungere like godt med alle, bestandig. Min naive tro har vært at BB vil appellere til *alle* som vil utvikle bevegelsesbasert kunstnerisk materiale gjennom devisning, men det er selvfølgelig ikke tilfellet. Slik jeg forsto innspillet, oppsto det en interessekonflikt mellom mitt valg av devisingstrategi (BB), og deres behov for individuelt rettet kunstnerisk arbeid. Den kollektive og ensemblebaserte tilnærmingen, ble utfordrende å kombinere med utøvernes individuelle krav og ønsker. En observasjon jeg gjorde, som kan reflektere skuespillernes behov for å være mer synlige i det kunstneriske arbeidet, var deres tendens til å sette seg selv over de andre skuespillerne i ensemblet. Dette er nok ikke helt unaturlig i og med at de er ledere for kompaniet, og vanligvis har det fulle kunstneriske ansvaret for sine produksjoner. Slike faktorer kan ha bidratt til å forme kompaniets dynamikk. Situasjonen ga meg en utfordring med tanke på hvordan jeg ønsket at vår arbeidsdynamikk og arbeidsetikk skulle være, og hvordan det kunstneriske materialet skulle arbeides frem. Oppvarmingen ble derfor særlig viktig for å danne en felles plattform å arbeide ut ifra.

Ifølge Graham og Hoggett, kan man kobles sammen som ensemble på en måte som man bare oppnår i oppvarmingssammenheng. Dette mener de, er fordi denne delen av arbeidet (i FA) involverer alle, alltid. De skriver at en oppvarming tar ingen hensyn til hvem som er den beste skuespilleren, den beste danseren, den som ser best ut eller den som er sterkest. På mange måter utjevner oppvarmingen forskjellene og opererer ut ifra et strålende prinsipp om at det du putter inn, er det du får ut (Graham & Hoggett, 2014, s.93). Disse betraktningene rundt hva en oppvarming kan bety for et kompani, fungerte som en slags veiviser for min egen planlegging. Ved å forsøke å jevne ut forskjellene og møtes på 'samme banehalvdel', hadde jeg mulighet til å bygge en arbeidsetikk hvor vi etablerte et sett med 'spilleregler' og en struktur å jobbe innenfor. Her vil jeg gå nærmere inn i øvelsen *push hands*, som ble kompaniets første møte med BB.

*Push hands* er en BB-oppvarmingsøvelse mellom to personer hvor målet er å *gi og ta* like mye, ved å lytte til partneren gjennom fysisk kommunikasjon. *Push hands* handler om å delta i et samspill, og om å våge å være i kontakt med den andre. For at øvelsen skal fungere, må man kunne gi slipp på kontrollen, og å skape et møte hvor A og B deltar i like stor grad, for å

skape likevekt seg imellom. Kontaktarbeidet som oppsto i denne øvelsen og utøvernes evne til å kommunisere fysisk, ble på mange måter kjernen i bevegelsesarbeidet for den kunstneriske prosessen. Øvelsen er et godt eksempel på en BB, og har etter min forståelse, et tydelig pedagogisk fokus gjennom hvordan utøverne må opprette en likeverdig forbindelse med hverandre. For at den fysiske kommunikasjonen skal fungere, må begge parter hele tiden balansere mellom å lede og å bli ledet. Det er altså ikke den ene parten som har ansvaret og den andre er 'passiv' i lyttingen, eller at de bytter på å gi impulser og å respondere på dem. Lyttingen er først mulig, i det den ene *møter* den andre i berøringspunktet som er basert på balanse og likevekt, og som må opprettholdes ettersom øvelsen avanseres. Utøverne har derfor en kontinuerlig aktiv medvirkning i at den 'fysiske dialogen' oppstår. I Freires dialogprinsipp for læring, presiserer han at det er avgjørende for læringen at man møtes med samme status, i det man skal kunne utvikle hverandres perspektiver (Engebriksen, 1994, s.29). *Push hands* etablerte en åpenhet mellom utøverne, og jeg observerte at de, på en praktisk måte, fant et dynamisk forhold mellom tillitt og ansvar. Dette bidro til at utøverne var ydmyke i forhold til hverandres kunstneriske og personlige bakgrunn og ferdigheter. Denne åpenheten og oppmerksomheten mot den andre, ble viktig for hvordan vi så, og benyttet oss av hverandres kunstneriske egenskaper i utviklingen av forestillingen. I lys av Freires pedagogiske perspektiv, vil jeg argumentere for at *Push hands* er en øvelse der utøverne etablerer et ansvar for den andres vekst og utvikling.

I boken *Møter i bevegelse* (2011) presenteres viktigheten av tilstedeværelse under improvisasjon i teatersammenheng, og i arbeidet med å skape noe nytt og uforutsett. Tilstedeværelse krever åpenhet for det som ennå ikke er, men som kan bli til, ifølge forfatterne (Sverdrup & Myrstad, 2011, s. 146). Ved å møtes i et samspill, handler det om å være åpen overfor hva den andre kan ha å tilby, utfra sine premisser og livsverdener. Dette forutsetter at de som er involvert er i stand til å lytte og til å bidra aktivt i samspillet. Man må ha evne til å sette seg selv både til siden og i sentrum, hevder Sverdrup og Myrstad (Myrstad et al., 2011, s. 147). Åpenheten som beskrives her, dreier seg, slik jeg forstår det, om å se og akseptere den andres innspill i improvisasjonen. For å få til et slik åpent samspill, må man våge noe, fordi man gir slipp på kontrollen over situasjonen. Man kan ikke forutse eller kontrollere utfallet i et slik åpent samspill, som de beskriver. Filosofen Martin Buber beskriver møtet med den andre som et vågestykke. Man investerer seg selv i møtet, samtidig som man taper noe av styringen og kontrollen over det som skjer, skriver han (Botnen Eide et al., 2011, s. 34). På samme måte som Buber ser møtet mellom mennesker som et vågestykke,

ser jeg øvelsen *push hands* i samme lys. I *push hands* utfordres utøveren til å møte den andres hånd, og sammen må de finne en felles forståelse for hva likevekten mellom dem innebærer. Øvelsen fungerer ikke i det den ene, eller begge, vil lede og bestemme, eller motsatt, vil trekke seg unna eller bare følge etter. Jeg forstår *push hands* som en øvelse i å bekrefte sin partner, ved selv å gi slipp på kontrollen, samtidig som man øver opp et ansvar ved at berøringspunktet aldri må glippe. Man må gi noe, men viktigst av alt må man stole på at den andre gjør sin del av oppgaven også. Jeg synes det illustreres godt med følgende ord "... slik famler man seg frem med seg selv som innsats" (Botnen Eide et al., 2011, s. 35). Møtet mellom et *jeg* og et *du* er basert på gjensidighet ved at begge parter er aktive og deltakende. I følge Buber er det i denne samtalen, eller kanskje i et overaskende øyeblikk, at noe nytt blir til, som ingen av de involverte partene hadde planlagt eller tenkt ut på forhånd (Botnen Eide et al., 2011, s. 35). Gjensidigheten som Buber trekker frem, synes jeg ligger som det bærende premisset for arbeidet med *push hands*. Ved å gi plass til den andres impulser og innspill, ved å selv gi slipp, vil jeg hevde at øvelsen i stor grad bidro til å etablere et kollektivt kreativt ansvar innad i ensemblet. Det kollektive kreative ansvaret mener jeg oppsto som et resultat av det Buber beskriver som 'å tape kontrollen'. Fordi man ved å tape kontrollen, samtidig viser tillit til den andre og at vedkommende har noe å bidra med i den kunstneriske prosessen.

Tillitsaspektet som oppstår ut fra Bubers 'vågestykke', ser jeg i sammenheng med hva Løgstrup skriver om tillitten. Å vise tillit betyr en form for selvutlevering, og man risikerer å ikke bli imøtekommet. Da er det ikke tillitsbruddet i seg selv, eller den forlegne situasjonen, eller faren man blir satt i som er det verste, men derimot at den andre ikke har tatt imot tillitten du viser, skriver han (Løgstrup, 1999, s. 30). Slik jeg forstår Løgstrup, handler det ikke om å utlevere seg i ekshibisjonistisk forstand, men i å gi den andre et ansvar om at man blir tatt vare på i møtet som oppstår, slik at man ikke blir avvist i sin *utlevering*. Et liknende ansvar for den andre, kom til syne i arbeidet med *push hands*. Mitt inntrykk er at øvelsen utviklet tillit og ansvar, og hadde en nærende effekt på den kreative dynamikken mellom utøverne i ensemblet. *Push hands* er derfor et praktisk eksempel på hvordan det kollektive kreative ansvaret ble arbeidet frem og. Denne BB-øvelsen synes jeg reflekterer Løgstrups tankegods gjennom en praktisk tilnærming til det etiske aspektet han utleder. I fenomenologen Merleau-Ponty's filosofi er det når det oppstår en bekreftelse av meg gjennom den andre, og motsatt, av den andre gjennom meg at kommunikasjon lykkes, skriver Engelsrud (Engelsrud, 2006, s. 92). Her beskrives en slags kroppslig dialog, som jeg ser i sammenheng med den fysiske kommunikasjonen som oppstår i *push hands*. Ved at begge

parter våger å stole på at den andre vil imøtekomme deg i øyeblikket, skjer det en vekselvirkning mellom det å vise tillit og det å ta ansvar. Dette skjæringspunktet mener jeg oppstår i møtet mellom A og B. Øvelsen handler derfor om å anerkjenne den andre ved å si «ja» i det fysiske møtet som oppstår. Et slik ja rommer derfor også en bekreftelse på hva som kan bli til (Botnen Eide et al., 2011, s. 35).

For å produsere kunstnerisk arbeid gjennom en devisingstrategi som BB, forutsetter det at alle som er med ønsker å delta i en prosess hvor det kollektive aspektet er førende. De to kunstneriske lederne ville absolutt delta i det kollektive arbeidet, og deltok på en produktiv måte i alle devisingoppgavene. De ønsket seg samtidig et større individuelt fokus som skulle reflekteres i den sceniske fremstillingen. Jeg forsto innspillet som frustrasjon, og som at de syntes det var uvant å tape kontroll over den kunstneriske prosessen. BB-oppgavene dreier seg i stor grad om å ikke vite hva resultatet skal bli, og dermed er det umulig å forsøke å styre den kunstneriske utviklingen fra innsiden av de ulike oppgavene. Slik jeg kjenner duoen, og basert på deres mangeårige erfaring fra kunstnerisk utviklingsarbeid, kan jeg skjønne at de opplevde det som at de ikke hadde tilstrekkelig kunstnerisk innvirkning på arbeidet. Etter en forventningsavklaring i forhold til den videre prosessen, justerte jeg arbeidet slik at utøverne kunne bidra i enda større grad med sine kunstneriske innspill. I praksis handlet det om kunstneriske utviklingssamtaler hvor vi sammen så på de ulike narrativenes potensiale, og på hvilken måte de ulike historiene skulle formidles i forestillingen. Ensemblet fikk erfare at arbeidet var mest produktivt når alle tok like stor del i øyeblikkene og situasjonene vi arbeidet med, gjennom utøvernes tilstedeværelse og åpenhet i det kunstneriske utviklingsarbeidet. Min opplevelse er at *Push hands* bidro til å skape ydmykhet mellom utøverne, samtidig som det etablerte en kollektiv kunstnerisk og etisk forpliktelse overfor hverandre i ensemblet. Jeg observerte også at de to skuespillerne fikk sine kunstneriske innspill bekreftet på en tydeligere måte, når de viste tillit til de andre i ensemblet, ved selv å gi slipp på et ønske om å kontrollere arbeidet. Gjennom sitt individuelle ansvar og forpliktelse overfor de andre, bidro de til å drive det kollektive kreative arbeidet fremover.

Jeg fant ut at BB som en kollektivt skapende prosess krevde tydelighet overfor skuespillerne, i forhold til hvordan arbeidet var ment å komme til syne. *Push hands* bidro til å samle ensemblet rundt en felles arbeidsetikk som la til rette for tillitt, ansvar og deling. Jeg observerte hvordan øvelsen på en konkret og praktisk måte bidro til å skape likeverdighet mellom utøverne i ensemblet, i det de ga plass til den andre ved selv å gi slipp på kontrollen.

*Push hands* var med på å etablere en likestilt arbeidspraksis hvor alle hadde et likeverdig ansvar for hverandre og den kunstneriske prosessen. Denne devisningstrategien fungerte ikke like godt i situasjoner hvor utøverne ikke bare ønsket kollektive kunstneriske prosesser, men hadde ønske om et mer individuelt fokus i utviklingen av arbeidet.

## 6.0 Oppsummering og svar på problemstilling

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke kunstneriske og pedagogiske kvaliteter Building Blocks gir som devisingmetode, i møte med et ensemble. Min undersøkelse har vært et praksisledet forskningsarbeid, basert på den kunstneriske prosessen rundt utviklingen av *Interbeing* - en bevegelsesbasert forestilling. Med utgangspunkt i en fortolkningsbasert tilnærming og en innholdsanalyse av det innsamlede datamaterialet, har jeg funnet frem til fem aspekter som jeg ser som interessante i lys av forskningsspørsmålet. Disse danner temaene jeg har diskutert i oppgaven: *Trygghet i prøvesituasjonen*, *Min rolle i prosjektet*, *Koreografiens fortellende potensiale*, *Struktur som forløsende faktor* og *Kollektivt kreativt ansvar*.

Ved å benytte BB som devisingstrategi, etablerte jeg en felles kommunikasjonsplattform gjennom den fysiske tilnærmingen for det kunstneriske utviklingsarbeidet. Den fysiske dialogen ble en måte å komme nærmere hverandre, i forståelsen av hvordan vi skulle kommunisere det sceniske materialet.

### *Trygghet i prøvesituasjonen*

Trygghetsaspektet blir synlig gjennom BB-oppgavenes praktiske og fysiske skaperprosess. Den enkelte utøver står i sentrum for det kunstneriske utviklingsarbeidet, og oppgavene legger til rette for utøverens individuelle utfoldelse. Gjennom de ulike BB-oppgavene fikk jeg tilgang til utøvernes unike kunstneriske egenskaper, som igjen bidro til å forløse mine kunstneriske mål. BB ble et redskap for å utnytte den enkelte utøvers potensial i den kunstneriske utviklingen. Denne inkluderingen bidro til å bekrefte utøvernes kunstneriske innspill og var med på å etablere tillitt til meg som leder av prosjektet. Trygghetsaspektet blir tydelig ved at BB-oppgavene legger til rette for å skape koreografiene innenfor en bevegelsesramme som utøverne selv er med på å definere, og er komfortable med å utforske innenfor. Metodikken er interessant fordi den sammenkobler det å ivareta skuespillerne og deres samarbeid på en trygg måte, samtidig som det utarbeides konkret scenisk materiale gjennom de gitte BB-oppgavene.

### *Min rolle i prosjektet*

BB-oppgavene er ikke overføring av kunnskap, men en rekke erkjennende handlinger, i likhet med Freires dialogprinsipp for læring. Den dialogbaserte oppgaveløsningen har tydelige



pedagogiske kvaliteter ved at samarbeidet og den kunstneriske utforskningen gradvis bygges og forsterkes i takt med oppgavenes utvikling og avansering. Dialogprinsippet etablerer et avhengighetsforhold mellom utøverne seg imellom, og mellom dem og meg, i den kunstneriske utviklingen. Behovet for den andre skaper oppmerksomhet, ydmykhet og respekt for hva den andre kan tilby prosessen gjennom sine kunstneriske perspektiver. BB legger til rette for likeverdig deltagelse, og det er gjennom den andres aktive handlinger at ens egnet arbeid blir bekreftet. Sammen utvikles en felles forståelse og et eierskap til det som skapes, noe som igjen bidrar til å utvikle hverandres perspektiver.

I forsøket på å definere min egen regi praksis, oppdaget jeg at det var en utfordring å skille mellom det pedagogiske og det kunstneriske målet jeg hadde for arbeidet. BB er et redskap som fletter sammen det pedagogiske og det kunstneriske aspektet til en helhet, der det ene påvirker- og slik jeg erfarer det -er en forutsetning for det andre. BB-metodikken tjente som et pedagogisk verktøy, som forsterket og forankret min kunstpedagogiske praksis gjennom de ulike BB-oppgavene. Devisingstrategien legger til rette for en lederrolle som kombinerer kunstneriske og pedagogiske ambisjoner, som i oppgaven er presentert som teaching artist. BB plasserer utøveren som den sentrale part i prosessen, og bidrar dermed aktivt til å gi det sceniske arbeidet form og dynamikk, med sine kunstneriske egenskaper. Som en følge, ble min rolle i prosjektet formet ut ifra et kollektivt skapende arbeid der utøver og leder fungerer ut ifra et likeverdighetsprinsipp.

### *Koreografiens fortellende potensiale*

Improvisasjonsaspektet i BB ble sentralt for å forløse det fortellende potensialet i koreografiene. Begrensningene som følger med en BB-oppgave, rammer inn improvisasjonene på en måte som gjør at skuespillerne ikke får tilgang til all informasjon før de går inn i improvisasjonen. En slik inngang åpner muligheten for å utvikle materiale som gir uforutsette perspektiver og impulser til formidlingen. Jeg vil argumentere for at denne fremgangsmåten tilbyr andre uttrykk og bevegelser, enn om utøveren vet hva han eller hun skal lage på forhånd. Jeg ser dette som en effektiv og tilgjengelig tilnæringsmåte, for å skape dynamisk koreografi som kan formidle kjente temaer og relasjoner på uventede måter. Improvisasjonsrammen BB gir, mener jeg også kan dempe et press om å forløse det kreative arbeidet selv, eller om å skape til en viss type materiale i forventning av forhåndsdefinerte kriterier. Jeg vil samtidig presisere at denne rammen potensielt kan sette en begrensning i

utviklingen av interessant materiale, nettopp fordi man ikke gir utøverne mulighet til å styre arbeidet fra innsiden av improvisasjonsarbeidet, ut ifra full åpenhet og tilgang på informasjon. Dette er både en styrke og en svakhet for utviklingen av det kunstneriske arbeidet, og vil nok oppfattes ulikt utfra hvilken praksis og prosess som styrer arbeidet.

### *Struktur som forløsende faktor*

Den strukturelle oppbyggingen i BB-oppgavene, styrker improvisasjonsarbeidet ved at improvisasjonene er fokusert mot å utvikle konkrete scener. Ved å stadig vende tilbake til start når det legges til en ny BB, utvikles arbeidet gradvis fra oppgave til scenisk materiale. Ved å følge strukturen unngår utøverne et improvisasjonsarbeid som aldri tar slutt, eller som ikke fører til konkret scenisk materiale. Med strukturen bygges bevegelsesmaterialet lag for lag og kan potensielt bidra til å utvikle det som opprinnelig er en enkel bevegelse, til komplekse og sammensatte bevegelesekvenser. Strukturen synes jeg også danner et premiss om å skape i samhandling med partner. Den fysiske dialogen som oppstår, mener jeg viser bilder på menneskelig interaksjon, og bidrar derfor til å forløse potensielle historier, karakterer og relasjoner. Den strukturelle rammen i oppgavene, kan bidra til å skape en slags estetisk signatur i arbeidet. Arbeidet kan bidra til å forsterke kompaniets kunstneriske signatur, men er samtidig en utfordring fordi det er 'lett' å lage kopier av FA kunstneriske uttrykk. Et annet resultat av den strukturelle formen, er utfordringen ved at materialet kan oppleves som forutsigbart. Varigheten og oppbyggingen i de ulike sekvensene kan se like ut, derfor krever det at den som leder arbeidet kan tilføre sekvensene noe mer enn det som umiddelbart oppstår.

### *Kollektivt kreativt ansvar*

BB-oppgavene bidro til å aktivisere kroppen på en måte som gjorde at kommunikasjonen i størst grad skjedde gjennom den fysiske dialogen, i samarbeidet med oppgavene. Avhengighetsforholdet som er sentralt i den kunstneriske utviklingen, speiler også et menneskelig perspektiv. Dette kommer til syne gjennom den utstrakte graden av lytting, som øvelsene legger opp til, for å danne felles fysisk kommunikasjon og forståelse. Jeg vil argumentere for at BB-opppvarmingsøvelsene bidrar til å etablere en arbeidsetikk hvor det kollektive kreative ansvaret, er grunnmuren for det kunstneriske arbeidet. BB-oppgavene legger opp til et samarbeid hvor man må våge å risikere noe i møtet med den andre, ved å gi opp kontrollen over hva som kan skje. I de konkrete fysiske møtene, dannes det derfor et likeverdighetsprinsipp som bidrar til helhet og felles fysisk forankring. Det er ikke den ene

parten som har ansvaret, og den andre er passiv mottager og lar seg lede. Utøverne utvikler et felles ansvar for kontinuerlig medvirkning i de fysiske kontaktpunktene som oppstår. Oppgavene danner en veksling mellom å ta ansvar, og om å gi slipp på kontrollen. Øvelsene er en praktisk og konkret måte å bekrefte sin medspiller på, og opplevelsen av å bli sett er umiddelbar gjennom kontaktpunktet som opprettholdes i felleskap. Kontaktarbeidet som etableres i oppvarmingen, reflekteres i devisingoppgavene forøvrig, og danner grunnlaget for arbeidsetikken. Dette mener jeg er et pedagogisk aspekt som gir utøverne ansvar for den andres vekst og utvikling, som igjen kan overføres til det kunstneriske utviklingsarbeidet. Dette danner selve grunnlaget for det kollektive kreative ansvaret i prosessen. Det kollektive aspektet står sterkt frem i arbeidet med BB – og jeg vil hevde at det er synlig og sentralt i hvert ledd av det kunstneriske utviklingsarbeidet, fra oppvarmingsøvelsens første kontaktpunkt mellom to håndflater, til ferdig scenisk produkt.

Til tross for sin enkelhet, bærer BB-metodikken i seg komplekse strukturer for menneskelig samhandling og kunstnerisk utvikling, slik jeg forstår den. Totalinntrykket er at de ulike kunstneriske og pedagogiske kvalitetene i metodikken ikke så lett kan skilles fra hverandre, men er smidig sammenkoblet og påvirker hverandre i hver del av det kunstneriske utviklingsarbeidet. Denne undersøkelsen har gitt uvurderlige erfaringer, ny innsikt og kunnskap på et felt jeg har jobbet med i mange år. I ettertid ser jeg undersøkelsen som særlig relevant, for hvordan kunnskapen kan overføres til mitt arbeid som teaterpedagog i den videregående skolen. Nå er det jeg som sitter på den andre siden av salen, på den ukentlige fremvisningen. Fra å stå svett og andpusten på scenen, sitter jeg nå som en del av lærerpanelet og ser på elever med røde kinn og usikre og avventende kropper. Nå er det mine tilbakemeldinger og min arbeidspraksis, som kan være med å definere elevens opplevelse og utvikling i teaterfagene. Hvordan jeg møter det enkelte individet i det kunstneriske utviklingsarbeidet, kan ha alt å si for om den kreative prosessen forløses eller stopper opp. Ungdommene jeg jobber med på daglig basis, står ofte midt i sine identitetsprosjekter og er preget av en dynamisk hverdag, som kan by på utfordringer når de skal utfolde seg i teaterfagene på skolen. De pedagogiske og kunstneriske utfordringene som kan oppstå med videregående elever, vil være annerledes og kanskje mer fremtredende, enn ved arbeidet med profesjonelle skuespillere. Jeg ser likevel en tydelig overføringsverdi til hvordan jeg kan benytte denne devisingmetodikken, som jeg har erfart at har tydelige pedagogiske kvaliteter, får å forløse et kunstnerisk potensial hos eleven. Metodikken tror jeg vil tilføre mer forståelse, dybde og kompleksitet til mitt kunstpedagogiske arbeid. Jeg vil benytte BB som verktøy for å

utfordre og bekrefte ungdommene gjennom kunstneriske prosesser, i samhandling med meg og hverandre.

De fem temaene jeg har diskutert i oppgaven er resultatet av den praktiske utforskingen med BB. Aspektene belyser ulike pedagogiske og kunstneriske kvaliteter som kom til syne i mitt arbeid med devisingmetodikken i møte med et ensemble. I denne undersøkelsen kom jeg frem til at Building Blocks som devisingmetode gir trygghet i prøvesituasjonen. Den legger til rette for en lederrolle som kombinerer kunstneriske og pedagogiske ambisjoner i et lederarbeid, som her er rammet inn som teaching artist. Building Blocks gir koreografi som et fortellende potensiale og metodikken bygger konkrete koreografier og ikke åpne improvisatoriske strukturer. Devisingmetodikken skaper også et kollektivt kreativt ansvar i ensemblet.

## Litteraturliste

- Allern, T – H. (2012). Å forske i kommunikasjonenes verden. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 249 - 270). Trondheim: Akademika.
- Barker, C. (2002). Forord. I T. Bicat & C. Baldwin (Red.), *Devised and Collaborative Theatre – A Practical Guide*. (s. 6). Ramsbury, Marlborough: The Crowood Press Ltd.
- Berggraf Sæbø, A. (2012). Dramapedagogikk: Studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 163 – 184). Trondheim: Akademika.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible – Becoming a Virtuoso Educator*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Botnen Eide, S., Herlof Grelland, H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2011). *For di vi er mennesker – en bok om samarbeidets etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori – det 20. århundre* (4. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bogart, A. & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book*. New York: Theatre Communications Group.
- Bradby, D. (Red.). (2006). *Theatre of Movement and Gesture*. Oxon: Routledge.
- Engebriqtsen, A. (1994). *Frigjørende dialog – om frigjøringspedagogikk, Paulo Freire og utviklingsarbeid* (2.utg.). Oslo: Norsk fredskorpssamband.
- Engelsrud, G. (2006), *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frantic Assembly. (2020). International Residencies. Hentet fra <https://www.franticassembly.co.uk/workshop/international-residencies>
- Gadamer, H, G. (2007). *Sannhed og metode. Grunntræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Akademika.
- Gjerset, a., Holmstad, P., Raastad, T., Haugen, K. & Giske, R. (2017) *Treningslære* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Govan, E., Nicholson, H. & Normington K. (2007). *Making a Performance – Devising Histories and Contemporary Practices*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Graham, S. & Hoggett, S. (2014). *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre* (2.utg.). Abingdon, Oxon: Routledge.

- Gran, A-B. (1991). Fornyelsen av vår tids teater og regikunst. I H. Reistad (Red). *Regikunst* (s.213 – 235). Oslo: Tell forlag.
- Gürgens, R. (høst 1997). *Regiroller og teaterorganisering* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskap teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon: Ti produksjonsetetiske 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>
- Heddon, D. & Milling J. (2016). *Devising performance – a critical history*. New York: Palgrave Macmillian.
- Høyberg, H. (2014). Hermeneutikk. I L. Fuglesang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (Red.). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene -På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.) (s. 289 - 323). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Gjøvik: J. W. Cappelens Forlag AS.
- McCammon, L. A., Sæbø A. B & Farrell, L. O (2011). Creativity really comes by what's inside of you. S.Schonmann (ed). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, 215 -220.Hentet fra [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7\\_35](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_35)
- Mjaaland Heggstad, K. (2013). En pønkers reise mot kulturell kapital: om flerstemmig monolog i masterutdanning. I K. Mjaaland Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (red). *Teater som danning* (s. 37 – 53). Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Mjaaland Heggstad, K., Eriksson, S. A. & Rasmussen, B (2013). Redaktørens introduksjon. I K. Mjaaland Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (red). *Teater som danning* (s. 11 - 20). Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Murray, S. (2007). *Jaques Lecoq: Liv, teori og Praksis*. Gråsten: DRAMA.
- Peters, G. (2011). *The Philosophy of improvisation*. USA: The University of Chicago Press.
- Postholm, M-B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten: et blick på kunnen ut fra praksis – teori – relasjonen. I R. G. Gjørnum & B. Rasmussen (Red.). *Forestilling, framføring*,

- forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning.* (s. 23 - 49). Trondheim: Akademika.
- Rendtorff, J. D. (2014). Fenomenologien og dens betydning. I L. Fuglesang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (Red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene -På Tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.) (s. 259 – 287). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Sverdrup Liset, M., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). Innledning: Møter i bevegelse. I M. Sverdrup Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse – å improvisere med de yngste barna* (s. 11 – 24). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
- Sverdrup, T. & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. Sverdrup Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse – å improvisere med de yngste barna* (s. 143 – 159). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater: praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning.* (s. 51 – 75). Trondheim: Akademika.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity – Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty (Red.). *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax Forlag A/S.

## Vedlegg 1.

### Intervjuguide – skuespillere i *Interbeing*

- How was your experience working with Kristin as the artistic leader for this project?
- What is your experience form working with Building Blocks as a devising method?
- Are there elements from Building Blocks, that you found helpful in the creating of the show?
- Are there things that you found problematic in this way of developing the material?

### Intervjuguide – Kursholdere fra Frantic Assembly

- What is the most important thing you are looking for when you are casting actors for your shows?
- Can you tell me how you are working when planning a workshop?
- What is the key factor when you construct new Building Blocks?
- How do you create meaning behind the movements?
- How do you move from building block to material that you use for a show?
- Do you have a set list of Building Blocks that you always use, or do you create new Building Blocks for each works shop or show?
- Do you train to become a practitioner?
- How did you become one?
- Do you know if Scott Graham have based his method on pedagogical theories or practices?
- After these three days, do you recon I have a good idea of what BB is about, or have I only scorched the surface of this devising practice?