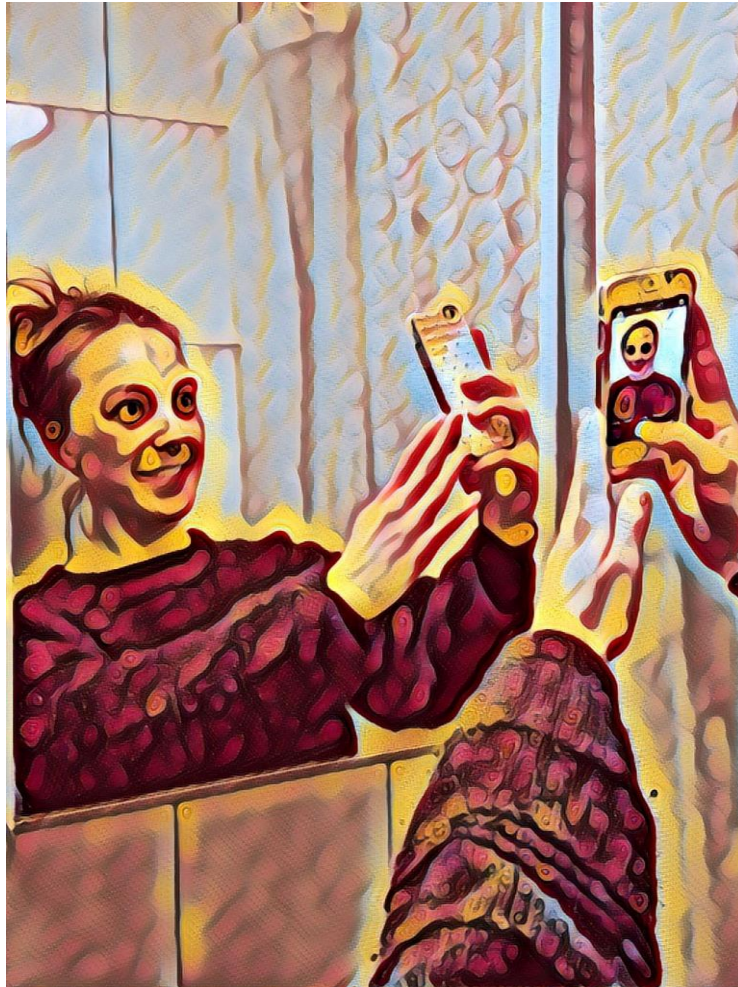


# REFLEKTERT IDENTITET

HVORDAN KAN DEVISING BRUKES SOM VERKTØY FOR Å ISCENESETTE  
UNGDOMS FORSTÅELSE AV IDENTITET?



MASTEROPPGAVE DRAMA OG TEATERKOMMUNIKASJON

INSTITUTT FOR ESTETISKE FAG

FAKULTET FOR TEKNOLOGI, KUNST OG DESIGN

OSLOMET – STORBYUNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2018

KIM ELIN S. OLSEN

KANDIDATNUMMER: 426

## Forord

Jeg hadde aldri klart å gjennomføre dette prosjektet alene. Jeg vil først og fremst takke alle mine veiledere; Ingrid Vollan, Ragnhild Tronstad, Oddrun Sæter, Rikke Gürgens Gjærum, tror ikke jeg hadde funnet prosjektets ende uten dere. Jeg vil også takke elevene og lærerne ved Hartvig Nissen VGS for et flott samarbeid. I tillegg vil jeg takke mamma og pappa som har støttet meg i dette og alle andre prosjekter jeg begir meg ut på. Jeg vil også takke Eivind for grundig språkvask og rådgivning.

Til sist vil jeg takke Meg aka Niamh Orr Williamson, min motivator, businesspartner og medsammensvorne.

Takk, alle sammen.

## Abstrakt

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan devising kan brukes som verktøy for å iscenesette ungdoms forståelse av identitet. Jeg har tatt utgangspunkt i devising, eller samskapt teater, for å planlegge og gjennomføre det praktiske prosjektet sammen med 19 informanter; studenter ved Hartvig Nissen VGS. Den praktiske delen av prosjektet bestod av workshops, gruppearbeid og iscenesettelse av det samskapte produktet. Ved å ta i bruk improvisasjon med fysisk teater, skapte informantene kunstnerisk materiale som ble satt sammen til forestillingen *Identitet gjennom tidene*. Praksisledet forskning og hermeneutisk tilnærming har vært nødvendige metoder for å gjennomføre dette samskapingsprosjektet. For å kunne forstå identitet ut fra individ og gruppe har jeg i denne oppgaven tatt for meg Erwin Goffman sin teori om menneskets rollespill i hverdagen, og Erik Eriksons teori om menneskets identitetsutvikling. For å forstå ungdoms selvrepresentasjon har jeg sett på ytre kulturelle påvirkninger som Hollywoodindustriens stereotypiske fremstilling av karakterer. Jeg har også tatt for meg kjønnsidentitet og fundert på hvordan internett påvirker ungdoms identitetsdannelse.

In this master thesis I have investigated how devising can be utilised as a tool for staging youths understanding of identity. I have used devising as a basis for planning and executing my practical project with 19 informants; students at Hartvig Nissen High School. The practical part of my project consisted of workshops, groupwork and staging of the devised product. By applying improvisation and physical theatre exercises, the informants created material which was assembled into the performance *Identity through the ages*. Practice-led research and hermeneutical approach were necessary methods in order to execute this devising project. To better understand identity in regard to individual and group, I have studied Erwin Goffmans theory of selfrepresentation in everyday life, and Erik Eriksons stages of psychosocial identity development. To understand youth's self-representation, I have looked at external cultural affective elements like the Hollywood industrys stereotypical portrayal of characters. I have also taken gender identity into consideration, as well as the internets affection on youth's development of identity.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Meg.....	8
1.3 Informantene.....	9
2. Begrepsavklaring .....	9
2.1 Devising, eller samskapt teater .....	9
2.2. Identitet.....	10
2.3 Rollefigur .....	11
3. Teori.....	11
3.1 Devising .....	12
3.2 Ungdom.....	16
3.3 Identitet.....	18
3.3.1 Teknologi og sosiale medier .....	21
3.3.2 Kjønn.....	22
3.4 Scenens rolle og rollen på en scene .....	24
4. Metode .....	26
4.1 Samskaping i praksis.....	27
4.2 Hermeneutikk.....	29
4.3 Praksisledet forskning .....	31
5. Verktøy .....	32
5.1 Video.....	33
5.2 Lydoptaker.....	34
5.3 Feltdagbok.....	34
5.4 Elevenes notatbøker.....	35
5.5 Spørreskjema.....	36

5.6 Stimuli.....	38
6. Prosessen.....	38
6.1 Begynnelsen .....	39
6.2 Midtdel .....	43
6.2.1 Ekskurs - Å jobbe i en skole .....	49
6.3 Tilbake til midten.....	51
6.4 Slutten .....	53
7. Drøfting/diskusjon.....	55
7.1 Hvordan fungerte samskapingsprosessen?.....	55
7.2 Kjønnsideidentitet .....	65
7.3 Cyberidentitet.....	73
8. Avslutning.....	75
Bibliografi .....	77

## 1. Innledning

*Livet etterligner kunsten langt mer enn kunsten etterligner livet.*

- *Oscar Wilde*

Kunsten er en forvrengt refleksjon av livet, og livet streber etter å ligne speilbildet. Oscar Wilde påpekte i essayet *Lyvekunstens forfall*, utgitt i 1889, at underholdningen vår gjøres til et stadig større ideal for samfunnets atferd og manérer (Wilde, 1988). Hva sier kunsten, eller underholdningen, som populærkulturen serverer oss om dagens virkelighet? Er den en forsvarlig etterligning av oss? Hvordan kan kunstens makt utnyttes til å gi oss en etterligning vi kan kjenne oss igjen i, i stedet for å gi oss overdrevne stereotyper, som igjen gir ekstreme forventninger til dagens unge, som etterligner kunsten?

I denne masteroppgaven har formålet mitt i utgangspunktet vært å bruke teatermetoden devising som verktøy for å skape nye og samtidsaktuelle fiktive karakterer. Dette fordi jeg opplever et mangelfullt utvalg av kvinnelige karakterer på scenen. Det er jeg ikke alene om. I løpet av min periode som masterstudent har det blitt et stadig mer aktuelt tema etter hvert som flere og flere innser at kvinnelige karakterer ofte spiller en passiv rolle, som et tilbehør til den mannlige protagonisten. Kvinnelige historier og kvinnelige skikkelser har vært vanskelige å sile ut, og som skuespiller er jeg lite interessert i å spille «elskerinnen til» eller «moren til»; jeg vil spille noen jeg kan kjenne meg igjen i. Jeg håpet derfor at denne masteroppgaven kunne demonstrere at den skjeve fordelingen av kjønnete roller absolutt ikke reflekterer virkeligheten, ved å skape nye karakterer som reflekterte personlighetene vi ser i dagens moderne samfunn.

Dette fikk jeg muligheten til å gjøre med noen elever ved Hartvig Nissen VGS i Oslo. Til tross for et godt forberedt opplegg og en sterk driv til å samle data som understrekte poenget mitt, ble realiteten allikevel annerledes. Informantene mine, altså elevene, var ikke den rette målgruppen for mitt avanserte opplegg; de manglet grunnleggende erfaring for å kunne utforske de øvelsene jeg hadde planlagt. De var også fremmede for hverandre

og for teater som form. På dette grunnlaget transformerte masteroppgaven seg fra et feministisk perspektiv til å bli et prøveprosjekt for å bruke devising som metode med unge amatørskuespillere.

Temaet for devisingprosjektet var «identitet». Et åpent tema som ensemblet, altså elevene, skulle utforske sammen. Temaet ble utforsket først og fremst gjennom improvisert karakterbygging, skriveøvelser og bevegelsestrening. Prosjektet utviklet seg til å bli et metaprojekt om identitet. Ens selvidentitet, gruppens identitet, andres oppfatning av identitet, og fiktiv identitet ble observert i et metaperspektiv i et forsøk på å forstå hvordan de alle henger sammen, og påvirker hverandre.

I fagboka *Ungdomskunnskap* forklarer Willy Aagre at identiteten kan deles opp i flere perspektiver. Et perspektiv kan være sosialt press for å være kul, mens et annet perspektiv er skolens press for å være flink. Perspektivene er motstridende, og derfor problematiske for en ungdom å forene. Ungdommen følger et sett sosiale koder for å skape tilhørighet, noe som ofte kan gå på bekostning av skoleprestasjoner (Aagre, 2004). Ved å gjøre det «dårlig» på skolen kan det være lettere å oppnå aksept blant sine medelever.

Å gjøre dramaøvelser utfordrer deltakere til å «dumme seg ut», noe som gjerne er uaktuelt for en ungdom som kjemper for å finne en identitet som passer med sitt sosiale miljø. Selv om øvelsene kan være befriende når man gir seg fullstendig hen til oppgaven, kreves det øvelse for å nå et punkt hvor man tillater seg selv å «dumme seg ut». I løpet av prosjektets gang var det tydelig at elevene utviklet seg som skuespillere og som personer. I arbeidet med identitet opplevde jeg at også deres egen identitet kom mer og mer til syne.

I ettertid av det praktiske prosjektet har jeg bearbeidet kvalitative data og funn som gir innsikt i hvordan ungdom forholder seg til egen og andres identitet. Jeg har også reflektert over hvilke muligheter og fallgruver som ligger i å bruke devising som metode for å skape teater med ungdom.

## 1.1 Problemstilling

Min problemstilling for denne oppgaven er «Hvordan kan devising brukes som verktøy for å iscenesette ungdoms forståelse av identitet?». Ved å bruke devisingsteknikker oppfordret jeg informantene til å uttrykke seg om identitet, både egne og fiktive. Uttrykkelsens medium var fysisk teater og karakterutvikling. Informantene satte selv sammen en forestilling om identitet ut i fra materialet, som ble produsert gjennom devisingsteknikker. Samtidens unge liv etterligner Hollywoodprodukter og inntrykk fra sosiale medier. Jeg ønsket å sette situasjonen under lupen – med devising som verktøy dissekerte vi egne og fiktive identiteter, i håp om å skape representative, samtidsaktuelle karakterer.

## 1.2 Meg

Siden ung alder har jeg hatt en brennende interesse for å spille og skape teater. Da jeg tok bachelorgraden min i Europeisk teater ved Rose Bruford College i London, ble jeg introdusert for en helt ny verden av teateret og scenens muligheter. Jeg oppdaget hvordan kroppen kan brukes som formidlingsinstrument, og hvordan tekster og budskap kan komme frem på flere måter enn gjennom en replikk. Det viktigste jeg lærte var hvordan teater kan brukes som politisk virkemiddel, og hvordan et stykke kunst kan oppfordre og utfordre til diskusjon og endringer både i individer og samfunn. Jeg forstod teaterets makt, og ville utnytte det til å skape teater som tok for seg samfunnsaktuelle temaer. Det viktigste verktøyet Rose Bruford gav meg til å skape, var devising. Jeg brukte metoden i 2016 i samarbeid med 4 ungdommer, og resultatet ble «Project fear: Flink Pike» - en fortelling om Maria som sliter med indre demoner og flink pike syndrom. Selv om forestillingen fikk dårlig oppmøte, var diskusjonen intens blant publikum etter forestillingen. Denne effekten ville jeg skape igjen, med en ny gruppe mennesker og et nytt tema; identitet.

Utgangspunktet mitt for denne oppgaven var som nevnt mer rettet mot skjev kjønnsfordeling blant fiktive karakterer på scene og film. Som forsker har jeg et farget syn på det jeg forsket på - jeg er kvinnelig skuespiller med mye personlig erfaring fra feltet. Jeg hadde på forhånd gjort meg opp en mening om situasjonen mange kvinnelige skuespillere står ovenfor når de søker jobb. Jeg syntes det var urettferdig at de historiene



kvinnene representerte som oftest handlet om kvinner i søken etter en mann eller moder/søster/datterskap, som egentlig bare er gjenkjennbart for andre kvinner. Mennenes historier viser langt større variasjon og allmenn relevans, da de redder verden, funderer på eksistensielle problemer, og er rett ut kompliserte mennesker. I tillegg synes jeg fremstillingen av kjønn i mange Hollywood produksjoner er overfladisk, og bidrar til å holde samfunnet tilbake fra å bedre verdi og respekt for sine medmennesker, på tvers av kjønn og identitet.

### 1.3 Informantene

I dette forskningsprosjektet inngikk jeg en muntlig og skriftlig avtale med informantene hvor de samtykket at jeg kunne bruke dem i anonymisert form i denne oppgaven. Grunnet mange situasjonsbilder, har jeg vært nødt til å sensurere ansikter for å kunne bruke dem. I tråd med temaet ungdom og identitet har jeg valgt å dekke til ansiktene med emojis, i stedet for å sladde. Emojis uttrykk skal illustrere informantens uttrykk i bildet. I tillegg synes jeg de representerer ungdommens moment i tiden.



*Selfie av ensemblet (foto: privat, 2018)*

## 2. Begrepsavklaring

### 2.1 Devising, eller samskapt teater

Devising er en teatermetode som brukes av mange teaterkompanier verden over. Å devise handler om å skape noe sammen fra omtrent ingenting. Man starter gjerne med en ide eller en form for stimuli; det kan være alt fra en tekst eller et ord til et objekt, fenomen, bilde, eller hva som helst (Heddon & Milling, 2016). Det finnes foreløpig ingen norsk

oversettelse for begrepet. Det har blitt foreslått termer som skapelsesteater, fellesskapsteater, eller kollektiv skapelse, men jeg synes ikke disse oversettelsene fanger essensen av devising. De nevnte oversettelsene føles mer dekkende for community theatre, og er kanskje litt for generelle. Dessuten triller ingen av ordene like lett over tunga. Ettersom jeg mener essensen av devising er at noe skapes gjennom samhold, forpliktelse og engasjement, vil jeg oversette devised theatre til «samskapt» teater. Ordet «samskapt» er en sammenslåing av «sammenskapt», altså «å skape sammen». Sammen skaper et ensemble et unikt stykke kunst som springer ut fra deres idéer og tenkning. I denne oppgaven bruker jeg både 'devising' og 'samskapning', ordvalget bestemmes ut ifra skjønn.

## 2.2. Identitet

Identitet kan, og har blitt, definert på mange måter, ettersom det er et viktig perspektiv innenfor flere fagfelt; psykoanalyse, sosialantropologi, filosofi og matematikk for å nevne noen. I denne oppgaven ser jeg på identitet fra et sosialantropologisk perspektiv, og benytter meg av Goffmans tosidige betydning av «on stage/off stage», altså individets identitet i sin private sfære i tillegg til den offentlige sfære, og hvordan ungdom selv presenterer identitet gjennom en samskappingsprosess bestående av drama og teaterøvelser.

Jørgen Lorentzen og Wenche Mühleisen forklarer i grunnboka «Kjønnsforskning» at identitet er hva eller hvem objektet eller subjektet er. Fordi man er seg selv i relasjon til andre, kan en person romme flere identiteter, avhengig av alder, kjønn, seksuell legning, religion, etnisitet, klasse og politikk (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Identitet er en sammensetning av personens egen fornemmelse av seg selv, og de kulturelle og sosiale gruppene man omgis av (Imsen, 2014). Jeg opplever identitet som et resultat av indre og ytre påvirkninger, og ens ambisjoner om hvem man ønsker å være. Gjennom samskapning forsøkte jeg i dette prosjektet å dele identiteten i tre karakterer, den aktive, den passive og drømmekarakteren.

## 2.3 Rollefigur

I denne oppgaven har rollefigur to betydninger; en som individets rolle i sine sosiale omgivelser, en annen som fiktiv karakter fra et fiktivt eller gjenskapt scenario. Den kan være fra en bok, film, teater, spill eller andre fortellende medium. Rollefiguren representerer en identitet. «Since all «role playing» is like role playing onstage, and this is fictional, all “role playing” is a deficient mode of reality.» (Wilshire, 1991, s. xvi). De rollefigurene vi ser på scenen og lerretet er obskure refleksjoner av virkeligheten. Og de rollene vi ser i hverdagen, som vi forsøker å etterligne, er i seg selv ofte en etterligning av den idealiserte fiksjonen. «Det at iakttageren må stole på gjenspeilinger av ting gir i seg selv muligheten for forvrengninger.» (Goffman, 1992, s. 207). Både rollespill på scenen og i hverdagen handler om å overbevise den som iakttar om at man eier de moraler og verdier som man utgir seg for å eie gjennom denne påtatte identiteten. Dersom rollespillet er overbevisende, vil iakttageren ta informasjonen den lærer om vedkommende som oppriktig kunnskap og kjennskap til personen (Goffman, 1992).

Vårt rollespill i hverdagen kan være et forsøk på å være en mer eller mindre bevisst konstruksjon av den man ønsker å være i den gitte situasjonen. Vårt eget rollespill dikteres ut ifra de inntrykk vi får av andres rollespill, både i det virkelige liv og fiksjonens verden. Når man ser tilbake på det greske teatret, brukte de rollefigurer basert på gudene som arketyper. Teatret hadde et underholdende, men også et didaktisk, formål om å lære samfunnet om rett og galt, og om handling og konsekvenser. Rollene på scenen skulle være rollemodeller for tilskueren. At fiktive karakterer fungerer som inspirasjon til individets identitetsdannelse er altså like gammelt som fiksjonen selv.

## 3. Teori

For å kunne besvare problemstillingen min har jeg fordypet meg i teorier som omhandler devising, ungdom og identitet. Jeg forsøker i dette kapitlet å gjøre rede for hva disse tre elementene betyr, før jeg til slutt demonstrerer linken mellom identitet og teater.

### 3.1 Devising

Devising er en teaterform som utnytter utviklingsprosessen fra idé til forestilling for å skape performativ kunst. Den skapende prosessen skjer i et demokratisk samspill mellom alle medvirkende, betegnet som ensemblet. I boka *Devising performance – a critical history* forklarer Deidre Heddon og Jane Milling at “Devising is a live practice located in time and space, and to that extent is inseparable from the contexts of its production.” (Heddon & Milling, 2016, s. 231). I en ikke-teatral forstand brukes ordet ‘devising’ i sammenheng med håndverk som skaper innenfor eksisterende forhold, planlegging og overflødig konstruering. Samskapt teater indikerer at noe bringes til en eksistens av mer enn et individ. Begge definisjoner understreker at en prosess må undergå for å skape et produkt, i dette tilfelle en forestilling (Heddon & Milling, 2016).

Det finnes foreløpig ikke en singulær fastsatt teori eller metode som beskriver devising. Det er ingen oppskrift på hvordan den praktiske prosessen skal foregå, og derfor heller ingen fasit på hva produktet vil bli (Oddey, 1994). "Devising is unique in that its product is entirely dependent on the various contributions of the creators; each devised product is therefore also unique" (Heddon & Milling, 2016, s. 222). Enhver prosess er uforlignelig og har oppstått fordi en original gruppe samler seg for å produsere et originalt produkt. Allison Oddey forklarer i sin håndbok for devising, *Devising Theatre – a practical and theoretical handbook*, at en devised forestilling kan starte fra hva som helst. Utfallet avhenger og defineres av ensemblet, altså gruppen mennesker som samarbeider. Fordi devising er en såpass undefinerbar form, finnes det mye som kan klassifiseres som devising, selv om skapelsesprosessene kan virke totalt forskjellige (Oddey, 1994).

Jeg vil si at essensen av devising er at forestillingen, eller produktet som skapes i prosessen, ikke eksisterte før det spesifikke ensemblet skapte det i samspill med hverandre. Det er også viktig å påpeke at resultatet ikke kunne eksistert før samskapningen tok sted. Devisingsteater skapes gjennom improvisasjoner og eksperimentering med ulike stimuli. Stimulus kan være alt fra et tema eller hendelse, til en tekst eller et bilde. Gjennom utforskning og eksperimentering dyrkes det frem et produkt som resultat av

ensemblens samarbeid, som blomstrer idet forestillingen har premiere. Blomstens fasong, farge og form er definert av næringen ensemblet og deres valgte stimuli tilfører spiren.

Selv om devising er synonymt med kollektiv skapelse, kan det ikke sies at det er noe unikt for devising. Kollektiv skapelse kommer i mange former, hvilket tilsier at synonymet er en utilstrekkelig oversettelse av det engelske begrepet. Selv i det mest tradisjonelle institusjonelle teatret foregår det en skapelsesprosess. Hamlet på the Globe i London er ikke identisk med Hamlet på Nationaltheatret siden teksten skapes på ny i møte med nye fortolkere. Det som faktisk skiller devising fra tradisjonelt teater er prosessen (Heddon & Milling, 2016). Selv om man på Nationaltheatret ikke vet hvordan det endelige produktet blir, vet de at «å være eller ikke være» er en replikk som skal sies. De vet hvordan rollene relateres til hverandre, hvilken funksjon de har for å fremme budskapet som også allerede er bevisst for alle involverte. I devising vet man som oftest ingenting om hva som vises på premieredatoen, man vet mest sannsynlig ikke hva morgendagens eller dagens øving skal bringe til bordet. Devising starter i mørket, før det store smellet. Og når det store smellet kommer, kommer også utallig mulige retninger. Hvilken retning man velger å ta er også uvisst før den er tråkket. Å bruke det store smellet som metafor for devising kan få prosessen til å høres rotete ut, men det må den ikke nødvendigvis være. Man kan ha en like strukturert prosess som Nationaltheatret.

Det er vanskelig å spesifisere når metoden tok form, ettersom den kan spores tilbake til undergrunnsteatre som eksisterte før andre verdenskrig. Formen er i stadig utvikling, også i dag (Heddon & Milling, 2016). De første teaterkompaniene som kalte sitt eget arbeid devising eksisterte på 50- og 60-tallet. Paradigmene disse kompaniene fulgte kunne stamme fra fysisk teater, *commedia dell'arte* eller Bhavai (en Indisk teatertradisjon fra middelalderen). Formen festet seg både i Europa, USA og Australia samtidig som Avant-garden, ikke nødvendigvis fordi det var det var tidens populære underholdning, men fordi mange kompanier slet med å finansiere arbeidet sitt. Det var også mange skuespillere som slet med å få ansettelse hos de institusjonelle teatrene. Som en løsning på de økonomiske vanskene slo flere kunstnere seg sammen for å utføre enkeltprosjekter (Heddon & Milling, 2016). Prosjektene utviklet seg ut ifra midlene og kompetansen tilgjengelig innad i

gruppen. Gruppene som oppstod så seg selv som alternative, politiske og/eller radikale. De prøvde ikke å tilpasse seg trendene i det allmenne og institusjonelle teateret.

En av de tidlige gruppene til å bruke improvisasjon til skuespillertrening og generering av materiale var det engelske teaterkompaniet Theatre Workshop, etablert av Joan Littlewood i 1953. Hun hadde tidligere samarbeidet med det politiske teaterkompaniet Theatre of Action, men etter krigen følte hun behov for et mer komplekst kompani hvor både forestillinger og skuespillertrening stod i fokus. Hverdagen til medlemmene i Theatre Workshop bestod av fysisk trening som bevegelse og improvisasjon, vedlikehold av teateret de holdt til i, og fremførelse av forestillinger de selv hadde skapt. En slik hverdag styrket ensemblet til å pløye seg igjennom økonomiske vanskeligheter, og virkeliggjøre sin ideologi (Heddon & Milling, 2016). Så lenge Littlewood var kunstnerisk leder for Theatre Workshop, lå fokuset rundt manusutvikling. Hun samarbeidet mye med dramatikere som Ewan MacCall og Brendan Behan, men til forskjell fra tradisjonell manusutvikling hadde ikke lengre dramatikeren siste ord i hvordan manuset skulle utvikle seg (Heddon & Milling, 2016). I devising opphører hierarkiet hvor dramatiker og regissør er overordnet skuespillerne. Manuset ble skrevet basert på improvisasjonene som foregikk i øvingsrommet, hvilket gav skuespillerne en ny rolle i skapelsen av produktet. Det manusforfatteren skrev kom ikke lengre fra eget hode, men fra den kollektive bevisstheten til ensemblet, altså ble manuset skapt i et mer økolognende system hvor regissør, dramatiker og skuespiller slengte ideer seg imellom slik at de sammen var ansvarlige for materialet som ble utviklet i samspillet. «What the Theatre Workshop had demonstrated was how easily Stanislavskian improvisation could lead to the development of devised performance” (Heddon & Milling, 2016, s. 33).

Samtidig var det flere nyetablerte kompanier som følte at Stanislavski sine metoder ikke utstyrte skuespillerne med de rette verktøy for å produsere abstrakte og ukarakteriserte tekster. Det var heller en økende interesse for «leken» som en terapeutisk tilnærming til impro. De amerikanske teaterkompaniene The Open Theatre og The Living Theatre tok aktivt i bruk lek, trening og impro i sine arbeidsmetoder (Heddon & Milling, 2016). Disse kompaniene arbeidet på svært forskjellige måter, men begge brukte leken som

utgangspunkt både i øvingsrommet og på scenen, gjerne med en venstrevendt politisk undertone. «Devising supplied a mechanism whereby transformational experience in the workshop, for the actor, could be echoed and carried forward into performance, which it was hoped would then effect a similar transformation in the audience.” (Heddon & Milling, 2016, s. 40). Den politiske påvirkningen mange kompanier ønsket å formidle til sitt publikum, gjerne gjennom interaktivitet, kan også ses på som noe typisk for devising.

En av de mest kjente devisingutøverne i dag, er det britiske kompaniet Forced Entertainment, etablert i 1984 (Heddon & Milling, 2016). Et kjennetegn ved denne gruppen er deres forhold til publikum. At de kaller seg selv «tvungen underholdning» er en ypperlig beskrivelse av stilen som gjennomsyrrer prosjektene deres, nemlig at publikum skal tynes. Ikke nødvendigvis gjennom interaktivt spill, men gjennom å tøyne grensene for hva som er underholdende, og hvorfor det er det. I forestillingen «The Thrill of It All», som hadde premiere i 2010, var det flere forløp som ble gjentatt og videreutviklet så hyppig og påtvunget at det overskred irritasjon og ble transformert til en slags metafysisk underholdning, før det til slutt smuldrer sammen i absurdisme. På hjemmesiden til Forced Entertainment forklarer de at

The work we make tries to explore what theatre and performance can mean in contemporary life and is always a kind of conversation or negotiation, something that needs to be live. We're interested in making performances that excite, challenge, question and entertain other people. We're interested in confusion as well as laughter. (About Forced Entertainment, 2018)

Forced Entertainment består av et kjernelag av seks performancekunstnere. Med over 30 års samarbeid har de bygget et solid samhold og utviklet et felles uttrykk og språk, hvilket gjør kompaniet til sitt unike seg. Devisingforestillinger er gjerne samtidsaktuelle, siden de tar opp fenomener og holdninger som definerer øyeblikkene forestillingen skapes i. Forestillingene kan derfor oppleve å ha korte liv, i motsetning til tradisjonelt skrevne manus som gjerne er relevante gjennom tid og rom.

Gruppen Theatre de Complicité ble etablert av Annabel Arden, Fiona Gordon, Marcello Magni and Simon McBurney i 1983, og har en mer flytende kjerne i sitt ensemble. I dag består kjerneteamet av regissør McBurney og produsent Judith Dimant (Complicité, 2018). I stedet for et fast knippe utøvere, låner Simon McBurney skuespillere fra andre devisingkompanier, og ansetter utdannede skuespillere prosjekt for prosjekt. Dermed består hvert devisingprosjekt av en ny kombinasjon av medvirkere. Samholdet skapes gjennom skuespillerøvelser og improvisasjonsleker, som igjen genererer materiale til devisingproduktet. Ved å praktisere bevegelsestrening fra Laban og Lecoq, bygget ensemblet et felles kroppslig språk. Et felles språk gjorde at skuespillerne kunne leke og improvisere med bevegelse. McBurney forklarte at noen ganger, etter timesvis med impro, kunne det dukke opp interessante bilder og karakterer, ut av ren desperasjon (Heddon & Milling, 2016). I desperasjonen forsvinner rasjonalitet og grenser, og nye universer av muligheter oppstår. Noen improvisasjoner overføres direkte til scenen, mens andre blir til materiale som kan utforskes i nye perspektiver.

En fellesnevner for alle de nevnte eksemplene er linken mellom prosess og produkt (Heddon & Milling, 2016). For at prosessen skal føre til et produkt, må tre krav innfris; samhold, engasjement og forpliktelse. Devising er et levende fenomen som oppstår gjennom *samholdet* i ensemblet, *engasjementet* for budskapet ensemblet vil formidle, og krever en gjennomgående *forpliktelse* fra de involverte i skapelsen. Samhold i et ensemble betyr at gruppen føler seg som en enhet med en felles visjon. Dersom et eller flere medlemmer av gruppen mangler engasjement, skaper det en kontraproduktiv atmosfære. Prosessen er krevende, og uten engasjement er det vanskelig å finne motivasjon og kreativitet. At hvert individ i ensemblet forplikter seg – og holder fast ved forpliktelsen er avgjørende for gjennomførelsen fordi produktet bygges rundt disse forpliktelsene. Disse tre gyldne reglene for devising ble virkelig testet i mitt prosjekt, noe jeg kommer tilbake til i prosesskapitlet.

### 3.2 Ungdom

Vitenskapelige teorier om ungdom gjennomgår stadig endringer, og påvirkes av samtidens kultur og samfunnsliv. Det finnes derfor ingen objektiv eller nøytral ungdomskunnskap



(Aagre, 2004). Ungdomskunnskapen forandrer seg i samspill med tiden. Ungdom og tenåring er synonymmer, men selv om tenårene regnes som aldersgruppen 13-19, er ungdomstiden kanskje et mer abstrakt begrep. Ungdomstiden er perioden etter barndommen og før voksenlivet. Som symbol kan ungdom representere kraft, fornyelse og følsomhet.

Mens det romantiske synet på ungdom framstiller ungdom som særlig entusiastiske, lidenskapelige, følsomme eller svermeriske, er det også beskrivelser som legger hovedvekten på det motsatte, nemlig ungdoms praktiske og *realistiske* tilstedeværelse i sin egen tid og tilnærming til de mulighetene som ligger i den. (Aagre, 2004, s. 16)

Samtidig har nok de fleste hørt den negativt ladde kommentaren «ungdom nå til dags..» som indikerer at ungdom anses som late, utakknemlige og en kilde til problemer og uro. Sammenligner vi dagens ungdom med historiens generasjoner, kommer det frem at ungdom aldri har vært så utdannede og flittige som nå. Undersøkelsen «Ung i Oslo» viser flere positive utviklingstrekk hos ungdom fra 1996-2006, blant annet at ungdom trives bedre i skolen, debuterer seksuelt senere, og benytter seg langt mindre av alkohol, røyk og andre rusmidler. Et område som viser bekymringsverdige tall er det økende omfanget av psykiske lidelser, i større grad for jenter enn gutter (Aagre, 2004). Jeg undres over hvorvidt dagens billedelingskultur har hatt noen påvirkning på denne empirien.

Hvem er så dagens ungdom? Ungdommene jeg samarbeidet med var 17 og 18 år. De er den første generasjonen av det 21. århundret. Mange vil si at ungdommen lever et vidt forskjellig liv fra sine foreldre med tanke på det teknologiske samfunnet som preger tiden. Norge som land overlevde den globale finanskrisen og ble for alvor anerkjent som verdens rikeste land (Andreassen, 2011). Journalist Tor Arne Andreassen kaller tidsperioden 2000-2009 for det gylne tiåret i Norge; personlig pengeforbruk steg med 25% per innbygger, og Den Norske Opera ble bygd som en kulturinstitusjon og et symbol på norsk kultursatsning (Andreassen, 2011).

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at 42% av barn i Oslo har innvandrerbakgrunn. Antall barn født per kvinne sank betydelig i starten av det nye årtusenet (Statistisk sentralbyrå, 2018). Disse faktorene spiller inn når man skal forsøke å forstå hvem dagens ungdom er.

De er en god blanding av de kulturer og religioner verden har å by på. I tillegg har de fleste blitt oppdratt med åpenhet til forskjeller. Som barn av verdens rikeste land, kjenner de presset for å videreføre «det harde arbeidet» foreldre- og besteforeldregenerasjonen har lagt ned for å gi dagens samfunn de mulighetene vi har.

«The millenials» har også vokst opp med all verdens informasjon ved fingertuppene. De har ikke bare blitt formet av inntrykk fra sitt nærmiljø, men fra hele verdens kulturelle, politiske og moralistiske holdninger.

Det er trådløse nett nesten alle steder, og den digitale verden omslutter oss kontinuerlig, enten det er gjennom fjernsyn, video, internett eller sosiale chattekanaler, nyhetsinformasjon, kommersialisert barne- og ungdomskultur eller dataspill. (Imsen, 2014, s. 19)

Den digitale tidsalderen vi lever i former ungdommen på godt og vondt. De lærer seg å utnytte internettets muligheter, men samtidig er det vanskelig for en foresatt eller lærer å kontrollere eller regulere hva ungdommen har tilgang til. Internettet har også forstørret samfunnet som ungdommen tilhører. Et større samfunn betyr større konkurranse, et press ungdommen kjenner fra seg selv og andre (Imsen, 2014). Ungdommen er altså sterkt formet av samfunnet og sine sosiale omstendigheter, i tillegg til ungdomskulturen som i dag i stor grad omhandler en tilstedeværelse på internettet. Ungdommene jeg arbeidet med var intet unntak. De var virkelig en refleksjon av sin tid, med tanke på populærkultur, språk, holdning og stil.

### 3.3 Identitet

Ordet identitet stammer fra det latinske ordet «idem», som betyr «den samme» (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Identitet er noe alle mennesker på et eller annet punkt i livet har et svært bevisst forhold til, gjerne i ungdomsårene. Allikevel viser det seg å være problematisk å finne en definisjon som dekker alle bruksområder til identitet. En mulig definisjon er at identitet karakteriserer en persons fornemmelse av seg selv og sin tilhørighet i samfunnet. Man kan argumentere for at «jeget» er selvstendig, men «jeget» er sosialt forankret i sine omstendigheter, og man bør derfor anse identitet som et forhold

mellom ens indre oppfattelse av selvet og de ytre påvirkningene som former denne oppfatningen (Imsen, 2014).

I fagboka *Elevenes verden* forklarer Gunn Imsen at «Begrepet identitet er knyttet til en oppfatning av individet som en del av samfunnet, ikke som isolerte enkeltpersoner. En kan si at identitet har både en objektiv og en subjektiv side.» (Imsen, 2014, s. 406). Vi fødes inn i en objektiv identitet tildelt av staten og den sosiale sirkel vi vokser opp i. Etter hvert som vi forstår og opplever vår rolle i verden, utvikler vi den subjektive identiteten (Imsen, 2014). Det agerende subjektive «jeg» samhandler, eller kommuniserer med det observerende objektive «meg», da det objektive «meg» vurderer selvet sett utenifra, og basert på funn filtrerer «jeg»-ets aktiviteter. Imsen kaller denne prosessen for perspektivtaking. Individets handlinger og oppførsel baseres på andres reaksjoner av oss selv, eller hva vi antar reaksjonen kommer til å være.

Den «andre» er ikke nødvendigvis en spesifikk person, men en generalisert forventning selvet tillegger andre, som George Herbert Mead kaller «den generaliserte andre». Disse forventningene danner retningslinjer for vår egen selvoppfattelse og selvbilde, som vi ofte handler i samsvar med (Imsen, 2014). George Herbert Mead (1863-1931) var en amerikansk filosof, ofte også omtalt som psykolog og sosiolog, med et standpunkt om at mennesket kun kan forstås ut fra den sosiale verden den tilhører (Imsen, 2014). Han påpekte at selvoppfatning skjer i kommunikasjon og samhandling; vi speiler oss i «den generaliserte andres» oppfatning av oss, og prøver å leve opp til denne tilegnede identiteten. Identiteten er med andre ord relasjonell.

Identitet er også en tilhørighetsfølelse av fortid, nåtid og fremtid (Imsen, 2014). Man er formet av tidligere erfaringer som påvirker jegets presens, som igjen legger føringer for framtiden. Identiteten bygges og formes gjennomgående i livet, og Erik H. Erikson systematiserte identitetsdanningen basert på livsperioden til et menneske. Erikson (1902 – 1994) var en psykolog med bakgrunn i både psykoanalytisk og i sosialantropologisk teoritradisjon, og hans teorier om personlighetsutvikling vever sammen individet med sine

omgivelser som en helhetlig oppfattelse og dannelse av identitet. Hans teorier inspireres av Freud og Mead, men i stedet for å fokusere på individets indre har han i større grad lagt vekt på individets forhold og samspill med samfunnet og sine sosiale omgivelser. Han har delt identitetsutviklingen inn i 8 stadier, kalt Eriksons 8 aldre (Imsen, 2014).

<u>Livsperiode</u>	<u>Positivt utfall</u>	<u>Negativt utfall</u>
Spedbarnsalder	Grunnleggende tillit	Grunnleggende mistillit
Tidlig barndom	Selvstendighet, autonomi	Uselvstendighet, skam/tvil
Småbarnsalder	Initiativ	Passivitet, skyld
Skolealder	Dyktighet, flid	Underlegenhet
Pubertet	Identitet	Identitetsforvirring
Ungdomsalder	Vennskap, intimitet	Isolasjon
Tidlig voksenalder	Produktivitet	Unyttighet, stagnasjon
Modenhet	Personlig integritet	Fortvilelse, selvoppgivelse

*Eriksons 8 aldre,  
2018*

Dette skjemaet viser at hver livsperiode bringer en utviklingsmulighet og en utviklingskrise, og de fleste utfallene skjer i møte med eller i fravær av sosiale kontekster. Modellen forklarer at selve bevisstheten om egen identitet og søken om å finne eller definere seg selv oppstår i puberteten og ungdomsårene.

Eriksons modell viser at den komplekse veien som samlet blir til identitet, ikke bare bygger på individets personlige historikk opp gjennom stadiene, men også på et bredt spekter av relasjonelle tilhørigheter. I tillegg kommer altså mestringserfaringene de unge bygger opp gjennom å løse oppgaver av akademisk og praktisk art, pluss det de bidrar med innenfor familiens rammer. (Aagre, 2014, s. 70)

Erikson understreker den store betydningen av fellesskap og samhørighet i ungdomsårene. Ungdom omrokkerer gjerne på sitt sosiale nettverk av jevnaldrende i samsvar med egen erfaringsbasert tenkning om selvet (Aagre, 2014). Anerkjennelse fra jevnaldrende man ser opp til blir svært viktig for identitetsfølelsen, og omstillingsevnen til unge resulterer gjerne i drastiske identitetsendringer. Dette gjelder både på et individuelt nivå og på et gruppenivå. Identiteten vår er både objektiv og subjektiv; den er formbar og variert. I møte med ulike mennesker tilpasser vi gjerne identiteten til relasjonen mellom selvet og den andre (Imsen, 2014). Man oppfører seg for eksempel annerledes når man kommuniserer med en sjef eller autoritet enn når man kommuniserer med likestilte.

Ungdommer projiserer et aspekt av identiteten sin i samtale med læreren, og et helt annet aspekt i samtale med sine medelever. Vi spiller ulike roller avhengig av situasjoner vi stilles ovenfor gjennom livet. Sosiologen Erving Goffman (1922-1982) tok i bruk teaterinspirerte uttrykk i boka si *The presentation of self in everyday life* for å forklare dette identitetsfenomenet. Dramaturgiske metaforer og uttrykk som scene, rollespill, dramaturgi, replikk og opptreden brukes som metaforer på hvordan mennesker forholder seg til hverandre i ulike sammenhenger. De to mest kjente begrepene er «front stage» og «back stage» (Aagre, 2014). Det Goffman kaller «front stage» er situasjoner der individet ikke har mulighet til å gjemme seg vekk - man er ubeskyttet og sårbar, og må tolke den sosiale settingen for å finne ut om man skal spille den seriøse, morsomme eller lekende siden av seg selv. Man er bevisst spillereglene, og holder seg selv i skinnet for å unngå impulser som ikke passer inn i situasjonen. Man må være svært selvbevisst, og det objektive «jeg» jobber aktivt for å filtrere ut negative handlingsmønstre og presse på med handlinger som reflekterer selvet positivt. Å beherske seg selv på denne måten skaper et trykk som man kan slippe når man endelig er «back stage» (Aagre, 2004). Bak scenen er ikke spillereglene like strenge. For ungdom kan back stage være soverommet eller i samvær med en nær venn. «Denne viktige retrettsplassen kan dessuten utformes til å bli et slags fysisk eller virtuelt treningslokale der den unge bevisst eller ubevisst «øver» på bedre framstillinger av seg selv til senere anledninger.» (Aagre, 2014, s. 55). I dag har ungdommen flere scener å spille ut sin identitet på fordi samfunnet og publikum er blitt betraktelig utvidet gjennom internettets kaotiske verden. Ungdom presenterer ikke kun seg selv i skole, fritid og jobbsammenheng, de presenterer også seg selv gjennom sosiale medier.

### 3.3.1 Teknologi og sosiale medier

Dersom man tar et blikk på ungdomskulturens historie, viser det seg at ungdomskulturen er svært effektiv på å fange opp og popularisere eller forkaste trender. Ungdom har vist en praktisk og realistisk tilstedeværelse og tilnærming til egen tid, de har oppdaget mulighetene rundt seg, da særlig med tanke på ny teknologi og media. Tilbake på 1920-tallet, da film kom til Norge, var det ungdommen som populariserte medieformatet. Det samme gjaldt fenomenet radio på 40tallet, tegneserier på 50tallet, video på 80 tallet, data og internett på 90 tallet og moderne mobilteknologi på 2000 tallet (Aagre, 2014). De

sosiale mediene vi bader i nå til dags, Facebook, Instagram, SnapChat, Youtube, er det ungdommen som har popularisert. Så snart facebook ble allemannseie, gikk ungdommens bruk av plattformen merkbart ned (Aagre, 2014). For unge i dag virker det som at bildedelingsmediene består, og tekstdelingsmediene forfaller - dette viser ungdommens makt i samfunnet. Fordi sosiale medier tar en såpass stor plass i ungdoms liv, bør det tas i betraktning når man diskuterer identitet.

[Marianne Gullestad] trekker opp følgende utviklingstendens ' siden 50-tallet har det vært en økende tendens til å se ungdomstiden som en spesiell og avgrensbar fase i livet, der det å «finne seg selv» så å si er hovedoppgaven. Det har vært et skifte i folkelig tankegang fra disiplin og plikt til ekspressivitet – til å «finne seg selv» ved hjelp av uttrykksfulle handlinger'. (Aagre, 2014, s. 33)

Dersom å finne seg selv er hovedoppgaven, og unge i dag vokser opp med profiler rundt omkring på nettet, må det regnes som en del av identitetsutviklingen. Som sagt er ungdom ofte de første til å ta i bruk nye medier, og er dermed med på å sette standarden for hva som blir å finne på de ulike plattformene. Det er ingen tvil om at digitale medier spiller en sentral rolle i hverdagen, både i og utenfor skolen. Det er blitt en formidlingskanal hvor arrangementer og meninger ytres, og det kan ha en stor sosial omkostning å ikke være tilstede på de rette plattformene, eller de rette subgruppene innenfor plattformen. I dagens stadig eskalerende teknologiske hverdag, synker prisene på internett og digitale apparater. Dette endrer bruksmønsteret blant ungdom. For eksempel har pc-bruk gått ned, mens telefon- og nettbrettbruk går opp (Aagre, 2004). Undersøkelser på ungdata.no, utført av velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet, viser at ca halvparten av ungdom i Norge tilbringer minst en time på sosiale medier hver dag. 28 % tilbringer 3 timer eller mer daglig. Undersøkelsen viser også at på alle trinn på ungdomsskole og videregående er mellom 64 og 77% av brukerne jenter (Ung data, 2018). Sosiale medier har en tydelig påvirkning på ungdommens selvidentitetsdannelse fordi plattformen serverer retningslinjer for hvordan man skal være i dag. En annen innvirkning, som mates oss gjennom både sosiale og underholdningsmedier, er hvordan vi skal være i forhold til kjønnet vårt.

### 3.3.2 Kjønn

Simone de Beauvoir avdekket et viktig hinder i likestillingskampen da hun skrev at mannen spiller et skuespill for kvinnen slik at hun skal kunne spille et skuespill for han (Beauvoir, 1994). Hun så på kjønn som et relasjonelt fenomen, hvor mannen og kvinnen

praktiserer samme forhold som herren og slaven – mannen fremstår som et overlegent subjekt fordi kvinnen bekrefter det gjennom sin underlegne objektivisering (Lorentzen & Mühleisen, 2006). I dette maktspillet trer vi inn i feminine og maskuline roller for å passe inn i kjønnsbildet slik samfunnet definerer det. Kjønnroller går også til dels i arv. Klassisk psykoanalytisk teori sier at mennesket identifiserer seg med et kjønn i 3-5 års alderen, at barnet «forelsker seg» i forelderen av motsatt kjønn og etterligner forelderen av samme kjønn, men en slik teori gir ikke noe stort mulighetsrom for utvikling og endring av kjønnsroller (Imsen, 2014). Judith Butler argumenterer at kjønn verken er noe man «er» eller «har», men et redskap som brukes for å normalisere det «maskuline» og det «feminine», som igjen regulerer mulighetene for å identifisere seg med noe utenfor dette binære kjønnsystemet (Butler, 2004). Å forstå kjønn på denne måten kan ha en negativ og destruktiv innvirkning på identitetsutviklingen, selv om den også kan styrke en persons selvforståelse. Den generelle bekymringen rundt kjønnsforskning er at rammene begrenser individet, og samfunnet, fra å utvikle seg på en måte som likestiller kjønn.

«Vår eksistens handler også om at vi oppfattes av en som erkjenner at vi eksisterer, dermed kan ethvert menneske gjennom sine livsvalg og levesett selv (med)skape sitt jeg.» (Gjærum & Aure, 2016, s. 21). Både innenfor billedkunsten og scenekunsten har kvinner og kvinnerollen blitt stigmatisert. Å være en skuespiller eller aktmodell har historisk sett vært likestilt med prostitusjon. Kvinnen representeres som et kjønnsobjekt for mannens skue og nytelse. I fiksjon er det mannen som forteller historien, mens kvinnen ofte er en stereotypisert og objektifisert bisetning. I virkeligheten utgjør kvinner halve jordens befolkning, men reflekterer kunsten dette?

Ingvild G. Bjerkeland utførte i 2016 en kvantitativ undersøkelse av hoved- og sentrale biskarakterer i norsk TVdrama fra perioden 2012-2016. Undersøkelsen avslørte at kjønnetfordeling av hovedkarakterer nesten var likedelt; 53% av hovedkarakterene er menn, og 47% er kvinner. Men dersom dramaserien kun har én hovedkarakter, vipper skalaen over til 89% mannlige hovedroller. Serier med kun kvinnelige (31%) eller mannlige (69%) hovedkarakterer, reflekterer heller ikke virkelighetens balanserte fordeling av kjønn (Bjerkeland, 2016). NFI publiserte nylig statistikk over kvinneandelen i norsk film for

2017, og tallene imponerer fortsatt ikke. Andelen kvinnelige hovedroller i film klatret seg til 27% (Nermoen, 2018). En av kvinnene som havnet på lerretet, Ane Dahl Torp som Helena Mikkelsen i NRKs serie «Heimebane», fortalte i et intervju at hun hadde måttet kjempe for å beholde råheten og den harde fasaden til karakteren.

Jeg var i harnisk. Tenkte at her er det noen menn et eller annet sted i systemet som var blitt redde for at folk ikke skulle like henne. Det ble eksistensielt for meg. Er det sånn at menn ikke liker meg hvis ikke jeg går rundt og prøver å bli likt? Er det sånn? (Hvidsten, 2018)

At de få kunsteksemplene med kvinnelig protagonist skal slipes ned til et stereotypisk bilde av en kvinne, viser at det er krefter innad i underholdningssystemet som bevisst velger å ikke fornye kunstens speilbilde av kjønn.

### 3.4 Scenens rolle og rollen på en scene

I dette prosjektet forsøkte jeg å dele identiteten i tre deler, eller tre fiktive karakterer. Den aktive; altså den som er “on-stage”, og som aktivt fremhever sine beste sider for offentligheten. Den passive er «off-stage» delen, den indre delen, som kun slippes ut når individet er alene, eller i trygge omgivelser. Den tredje delen ble kalt drømmekarakteren, som er den man skulle ønske man kunne være, en slags ideell, uoppnåelig identitet.

Når det snakkes om identitet, blir ordet «rolle» ofte tatt i bruk, ikke minst etter at Goffman publiserte *Våre rollespill i hverdagen*. Men ordet er hentet fra teaterets vokabular. Når en skuespiller spiller en rolle kler hen på seg en annen identitet enn sin egen. Skuespilleren endrer holdning, kroppsspråk og stemme for å skape en illusjon for publikum. Så lenge skuespilleren innehar rollen, vil publikum akseptere at skuespilleren ikke er sin egen, men en annens identitet. Når vi spiller roller i hverdagen foregår det ganske likt. Vi fremhever identitetstrekk som passer den sosiale situasjonen, i håp om at iakttageren aksepterer den man presenterer seg for å være. Den man streber etter å være er igjen inspirert av andres hverdagsroller, eller fiktive identiteter.

Teateret og kunsten er en refleksjon av virkeligheten. Platon plantet ideen om at tingenes sanne tilstand kun kan presenteres gjennom sin idealiserte form. Vår virkelighet er kun en



falsk skyggeside av idealet, og teateret er en skygge av skyggesiden. Han mente at teaterets fiksjon er selvets bedragerske flukt fra virkeligheten (Wilshire, 1991). Virkelighetsfluktengjelder da både for skuespilleren og tilskueren. Idet skuespilleren og tilskueren møtes et spesifikt sted over et spesifikt tidsrom, forlater de begge sine egne liv for å integreres i historien til et annet liv som i utgangspunktet ikke tilhører noen av deltakerne i det teatrale tilfluktsstedet. I dette delte tidsrommet forsøker skuespilleren å transcendere en forfalskning av virkeligheten til tilskueren. «Theatre is the paradigmatic mimetic art and it deals with the paradigmatically mimetic features of human life.» (Wilshire, 1991, s. 22). Skuespilleren representerer karakteren, men karakteren i seg selv innehar en humanitet som tilskueren kan identifisere seg med. Tilskueren kjenner seg igjen i problemer og valg som karakteren stilles ovenfor, og på denne måten, i det skuespillerens representasjon prosesseres av tilskueren, konfronteres fiksjon med virkelighet. Når skuespilleren møter tilskueren, møtes fiksjonens univers og virkelighetens univers (Wilshire, 1991). Scenen blir et forvrent speilbilde av virkeligheten. Når man ser seg selv i et tivolispeil, vet man at det er en selv, samtidig som speilets dimensjon deformerer selvet. På denne måten er speilbildet noe annet og det samme simultant, en forfalskning. Tradisjonelt sett kan ikke de to universene bli ett; de hindres fra å smelte sammen på samme måte to kropper ikke kan smelte sammen. Man kan oppnå ekstrem nærhet, men et usynlig kraftfelt sørger for at adskillelsen vedtar. Dersom kraftfeltet brytes, forfaller fiksjonen. Dersom en tilskuer entret scenerommet uten initiativ fra skuespilleren, vil illusjonen som er etablert på scenen forstyrres eller forfalle totalt (Wilshire, 1991). Etter at det delte øyeblikket mellom skuespiller og tilskuer er fullført, kan begge parter returnere til sin virkelighet, og reflektere over hvorvidt teatrets refleksjon av den stemmer eller ei.

For at noe skal ha kunstnerisk verdi, kan det ikke være for stort eller for nært, ifølge Aristoteles. Livet er for komplekst og omfattende til å kunne forstå det i sin helhet (Wilshire, 1991). Etter hvert som vi erfarer, utvides vår forståelse av ting og væren, inkludert vår selvforståelse. Forståelsen som utvikles påvirkes betraktelig av vår kulturelle og sosiale kontekst. Fordi teatret er fiksjon, kan det utnytte muligheten til å komprimere og simplifisere presentasjonen av verden og livets elementer. Teatret kan dele opp og kategorisere livet på alle mulige måter, og gjenskape en kompleksitet og helhet i delene

(Wilshire, 1991). Dermed kan tilskueren fordøye sin livsforståelse i forhold til denne forfalskningen teater og kunst leverer.

«Offstage one is oneself, whereas onstage one feigns to be another self, and does so for persons seeking diversion in fantasy on a high and artificial level of society.» (Wilshire, 1991, s. 3). Både skuespiller og privatperson tar utgangspunkt i sitt eget selv. For at skuespilleren skal relatere til rollen, låner hen ens egne erfaringer og forståelser, og forvrenger dette for å kunne representere rollens identitet. Privatpersonen må ta utgangspunkt i seg selv for å kunne filtrere ut de egenskapene som egner seg best i selvets oppfatning av idealsamfunnet.

#### 4. Metode

Dette prosjektet har blitt utført med kvalitative forskningsmetoder, fordi formålet har vært å betrakte verdien av devising som verktøy for å generere diskusjon og innsikt. Kvalitativ forskning fokuserer på forståelsen av innsamlet materiale heller enn forklaring, som kvantitativ forskning ville fokusert på (Tjora, 2017). Jeg har jobbet tett på informantene, og det har ført til en åpen interaksjon mellom meg som forsker og dem som forskningssubjekter. Informantene i dette forskningsprosjektet er altså skuespillerensemblet og lærerne deres.

Grunnet lite tidligere forskning på devising, og formens natur generelt, har jeg ikke fulgt noen «ren» metode, men en sammensetning av flere. Min fremgangsmåte har vært å bruke devisingverktøy i en hermeneutisk prosess. Ettersom prosjektet i stor grad har vært et praktisk prosjekt, kan metoden defineres som praksisledet forskning.

## 4.1 Samskaping i praksis

Devising, eller samskapt teater, er en metode for å skape performance og teater som brukes av mange samtidsteaterkompanier. Metoden inngår som en del av pensum ved flere kunsthøgskoler i både Europa, Amerika og Australia (Heddon & Milling, 2016). Til tross for dette, har det vært lite kritisk oppmerksomhet rundt metoden. Kanskje er det nettopp fordi devising er såpass utbredt og samtidsorientert at kritiske forespørsler er fraværende. Devising er noe som bare 'er' (Heddon & Milling, 2016). I en ikke-teatral forstand brukes ordet 'devising' i sammenheng med håndverksarbeid som skapes innenfor allerede eksisterende forhold. Devising definert som samskapt teater indikerer at noe bringes til en eksistens av mer enn et individ. Begge definisjoner understreker at en prosess må undergå for å skape et produkt, i mitt tilfelle, en forestilling (Heddon & Milling, 2016).

Enhver devisingprosess er uforlignelig og har oppstått fordi en original gruppe samler seg for å produsere et originalt produkt. Med originalt, mener jeg en gruppe som ikke har jobbet sammen før og et produkt som ikke kan eksistere uten at akkurat denne originale gruppen bringer fruktbarhet til en idé. Allikevel er det essensielt å planlegge en viss struktur, ettersom å starte fra bunn har både fordeler og ulemper. Fordelen er at forestillingen blir skreddersydd til de midlene og den kapasiteten ensemblet har tilgang til i prosessen. I tillegg vil ensemblet føle et helt annet eierskap til produktet enn om de iscenesatte et allerede eksisterende manus eller konsept. Ulempen er at hvis ikke ensemblet jobber som en enhetlig organisme, vil prosjektet stå i fare for å falle fra hverandre og samskapingen vil være dødfødt. For å unngå en slik skjebnesvanger slutt, er det viktig at ensemblet ledes av en generell plan eller struktur.

Jeg startet med et tema og en strukturert øvingsplan. Fordi devising skaper materiale fra øyeblikkene, er det viktig å ha et fleksibelt forhold til alle forhåndslagte ideer og planer. En plan viste seg å være nyttig å ha, fordi det ble en retningslinje å holde seg til for å dra prosjektet fremover. Selv om planen ikke ble fulgt til punkt og prikke, var den noe konkret som kunne redigeres underveis. Planen var tredelt. Første fase var work-shop fokusert. Noen av de originale øvelsene var kopiert eller inspirert av teaterutøvere som Jerzy Grotowski, Jaques Lecoq og Rudolf Laban. Andre var øvelser jeg selv har lært i praksis,

som karakterbygging, skriveøvelser og idémyldringsøvelser. Opplegget var tynget av fysisk skuespillertrening, dette for å få elevene disiplinerte, i tillegg til å gi dem verktøy som de kunne bruke i de to fasene som fulgte.

Fase to av opplegget var sammensetning av materiale. Formålet med denne fasen var å evaluere funn og materiale skapt i fase en, for så å sette det sammen til en forestilling. Dersom det manglet materiale for å fullbyrde ideen som kom frem i prosessen, kunne fase to bruke workshopøvelser mer spesifikt rettet mot produktet som var i ferd med å settes sammen. I dette tilfellet ble informantene delt inn i fire grupper; tekst, musikk, design og bevegelse. Tekstgruppens oppgave var å skrive et manus ut av historien som kom frem av fase en. Musikkgruppen skulle finne og sette sammen musikken som skulle være med. Designgruppa hadde ansvar for det sceniske uttrykket; scenografi, rekvisitter og kostymer. Og bevegelsesgruppen skulle lage bevegelsessekvenser til scener og musikknumre.

Fase tre var å iscenesette og øve inn forestillingen som gruppene til sammen hadde konstruert. Det startet med rolleutdeling. Man kunne latt elevene selv velge hvem som skulle spille hva, men i stedet ba jeg dem sende en ønskeliste til meg. Etterfulgt av rolleutdeling kom leseprøven. Deretter skulle scene for scene øves inn. De som ikke spilte store roller, fikk ansvar for å ferdigstille gruppeprosjekter i tillegg til å jobbe frem deler av scenene. Hele prosjektet avsluttet med en visning av produktet som var blitt skapt gjennom devisingprosessen; forestillingen «Identitet gjennom tidene».

Å bruke devising som metode er ypperlig for å fremme samhold i en gruppe. Man føler et felles eierskap til det ferdige produktet. Devising som verktøy for å skape et dramatisk forløp åpner opp for å skape noe skreddersydd til ressursene man har tilgjengelig, både med tanke på budsjett og ensemblemedlemmer. Det kan virke skremmende å skulle sette opp en forestilling uten noe konkret å holde seg fast til i prøveperioden, men samtidig er mulighetsrommet betraktelig utvidet sammenlignet med å jobbe med et ferdig produsert manus hvor en utvalgt regissør står for utformingen av produktet. I en devisingprosess er det ikke noe hierarki av produksjonsleder, regissør, dramaturg, scenograf, skuespillere

osv. Devising er en demokratisk metode hvor hele ensemblet bidrar med sin individuelle kompetanse i et likestilt miljø. Skapelsen skjer i møte med resten av ensemblet, ikke som en sammensetning av forhåndsbestemte elementer, men snarere en sammensmelting av ideer og engasjement.

Devised theatre is a contemporary reflection of culture and society... It is about the relationship of a group of people to their culture, the socio-political, artistic and economic climate, as well as issues or events surrounding them... Choice, opportunity and infinite possibility set devised theatre apart from conventional play text production (Oddey, 1994, s. 23).

Som nevnt kan devising starte fra hva som helst. I mitt tilfelle starter det med nysgjerrighet rundt kjønn og identitet. Ensemblet mitt var 19 elever på 17 år med drama som valgfag. Vi gikk sammen gjennom en devisingprosess hvor vi utforsket hva identitet er. Det er vanskelig å reflektere over identitet, spesielt for disse elevene som er i ferd med å nå slutten av barndom og starten av voksenlivet. Dette er et ståsted som for mange oppleves som en tåkete gråsoner hvor man prøver å forstå hvem man er. Gjennom bruk av fysisk teater, lek og improvisasjon utfordret jeg ungdommene til å utforske egen og andres identitet.

## 4.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkning og forståelse, først og fremst i litterær sammenheng, men hermeneutikk kan også forstås i forhold til livet generelt (Palmer, 1969). Vi, både mennesker, dyr og planter, fortolker situasjoner konstant i forhold til vårt epistemologiske og ontologiske syn på verden (Palmer, 1969). Ved synet av mat, fortolker vi om det skal spises i forhold til hvor sultne vi er og hvor langt inn i fremtiden det er forventet å få mat igjen. Vi fortolker også hvorvidt maten er spiselig, basert på tidligere erfaringer, og egen viten om hvordan maten bør lukte og se ut. Man kan også mene at menneskers bevissthet om egen eksistens er en konstant fortolkende prosess (Palmer, 1969).

Hermeneutics, when defined as the study of the understanding of the works of man, transcends linguistic forms of interpretation. Its principles apply not only to works in written form but to any work of art. Since this is so, hermeneutics is fundamental to all the humanities – all those disciplines occupied with the interpretation of the works of man (Palmer, 1969, s. 10).

Hermeneutikk anes som en naturlig forankring i en devising-prosess. Devising handler om å skape i prosessen og avhenger derfor av en fortolkende prosess. Ensemblet må hele tiden returnere til materialet de tidligere har skapt og fortolke det i forhold til nyere materiale; hvordan kan det linkes sammen og hva kan vi utforske videre basert på vårt tidligere skapte materiale?

I løpet av prosjektets periode, var det diskusjoner og debatter innad i ensemblet hvor vi reflekterte over prosessen og snakket om egne eller andres erfaringer i henhold til identitet. Med en hermeneutisk forankring skulle jeg som fasilitator og forsker fortolke det som ble sagt i diskusjonene. Det var interessant å studere endringer i meninger blant individene og ensemblet etter hvert som ny erfaring og kunnskap ble prosessert til kunstnerisk materiale. Skuespillerne gjennomgikk også en indre hermeneutisk prosess i forhold til prosjektet og dets tema. Desto mer vi lærer, desto mer vi lurere. På den måten kunne ensemblet få en ny forståelse av prosjektet, som kunne integreres i det helhetlige bildet.

Å fasilitere et devisingprosjekt er i seg selv en uforutsigbar prosess. Hver time hadde et mål, eller et fokus. Øvelser som jeg mente ville bringe frem noe interessant, ble revidert og tilpasset informantene etter hvert som jeg tilegnet meg erfaringer i samarbeidet. Jeg måtte hele tiden veksle mellom helhet og del. Forventninger ble justert etterhvert som jeg dannet en forståelse av gruppens dynamikk. Det samme gjaldt utformingen av selve manuset. Gruppene fokuserte på enkelte deler som de presenterte for resten av ensemblet, og ensemblet tilpasset seg helhetens retning.

Å arbeide i en hermeneutisk prosess tilbyr en unik erfaring. utfordringer som verken jeg eller elevene kunne forutsett, ble møtt med refleksjoner innad i gruppen. I de to første fasene ble materialet utviklet gjennom hermeneutisk tenkning: materiale fra en enkeltøving ble fortolket i forhold til prosjektets overordnede tema, identitet. På samme måte ble prosjektets helhet forstått ut ifra detaljer. Samtidig som man konstant fortolker det som blir til, videreutvikles ideer fortløpende. Det er noe forenende ved å gjennomgå en

felles hermeneutisk skapelsesprosess. Å fortolke i fellesskap styrker enheten på flere plan; forståelsen gir engasjement, og engasjementet gir samhold.

### 4.3 Praksisledet forskning

Min forskning har basert seg på erfaringer og refleksjoner underveis og i ettertid av samskappingsprosessen. For at en kunstproduksjon skal regnes som forskning, må det være refleksivitet rundt produksjonens ulike synsvinkler, for eksempel valg som tas underveis og hvilken innvirkning disse valgene får for kunsten. Å forske på kunstproduksjon på denne måten kalles for praksisledet forskning (Rasmussen & Gjørnum, 2012).

Det finnes flere forklaringer på hva som defineres som praksisledet forskning. I boka *Practice-led research, Research-led practice in the Creative Arts* refererer Hazel Smith og Roger T. Dean til praksisledet forskning hvor både selve kunsten og skapelsen av kunsten regnes som forskning (Smith & Dean, 2009). I min rolle som leder og forsker faller praksisledet forskning som en naturlig metode, ikke minst med tanke på hvordan en samskappingsprosess foregår. Det er først og fremst gjennom praksis at forskningen vil fremtre fordi vi gjennom fortolkning, i form av kunstnerisk eksperimentering, utforsker hvordan vi kan skape teater som åpner for diskusjon rundt temaene identitet og kjønn.

Essensen av en devisingprosess er at den utvikles i øyeblikket, og for å kunne forstå prosessen må man være involvert og investert. I min forskning på devising som verktøy kreves det derfor at praksisledet forskning brukes som metode. Det ville være uheldig å benytte seg av andre metoder, som deltakende observasjon eller kun observere, fordi da forstår man ikke nødvendigvis prosessen. Som observatør kan man se hvordan prosessen fungerer, hvordan det ene ledet til det andre, men å forstå prosessen er noe helt annet – spesielt innenfor den skapende prosessen devising tilbyr. Man må være et engasjert og fullverdig medlem av ensemblet som deviser; man må føle eierskap til produktet, og for å føle det må man være en medskaper. Når jeg går inn i forskningen med en praksisledet

tilnærming er jeg en medskaper. Jeg er så integrert i prosjektet som man kan bli. Jeg er delaktig i aktivitetene og prosessen, og opplever oppturer og nedturer sammen med informantene. Jeg reflekterer over prosessen sammen med informantene. Og jeg skaper en devised forestilling sammen med informantene gjennom en hermeneutisk prosess. Jeg er i kjernen av det hele.

For definisjonens skyld kan man si at praksisledet forskning engasjerer spesifikke aspekter ved teater og performance som nyskapende prosess, men også med fokus på analysen som kreves for å kunne sammenligne prosjekter på en nyttig måte (Kershaw & Nicholson, 2011). Å bruke praksisledet forskning i en kunstproduksjon vil kunne tilføre en spenning, eller dynamikk, som kan skape en ustabil samhandling mellom Ontologi (tingenes faktiske tilstand) og epistemologi (hvordan vi forstår tingenes tilstand). Dette fordi praksisledet forskning ofte tiltrekker seg problematiske motsetninger. Teater og performance trenger paradokser og gåter for å oppnå en fruktbar skapelsesprosess, dermed egner praksisledet forskning seg utmerket som metodepartner (Kershaw & Nicholson, 2011). Praksisledet forskning undersøker hvordan kunst skapes, gjennom metode, refleksjoner og kunstens plassering i en større kontekst. På dette grunnlaget kaller jeg forskningen min praksisledet.

## 5. Verktøy

Verktøyene som ble tatt i bruk i denne prosessen var video- og lydopptaker for å ta opp samtaler og øyeblikk som oppsto i prosessen. Jeg brukte også feltdagbok, i tillegg til å utlevere en notatbok til hver av elevene, hvilket ga meg som forsker, og oss som ensemble, mulighet til å holde styr på en tilsynelatende kaotisk prosess. Av verktøy til selve devisingprosjektet, brukte vi stimulus som bilder og fakta fra 70', 80', 90', og 00' årene.



## 5.1 Video

Ettersom jeg allerede hadde flere roller i dette prosjektet, blant annet som forsker og kunstner, var det utfordrende å få med seg alt som skjedde. Derfor valgte jeg å bruke videokamera som verktøy. Dermed kunne jeg ha større fokus på være i øyeblikkenes presens. Videokameraet ble brukt ved nesten samtlige visninger, både visninger på slutten av en økt og visingen av den ferdige forestillingen.

Bruk av video som observasjonsdata er ikke så utbredt som man kunne forvente i de digitale tider vi lever i. Det er vanskelig å håndtere, særlig når man skal transkribere - da er lydopptak mer praktisk. Man kan også ende opp med en u håndterlig stor mengde data, som vil være krevende å analysere tidsmessig. Det kan også påvirke forskningssubjektet på en negativ måte, ettersom subjektet føler seg ekstra observert og kan endre oppførselen sin deretter (Tjora, 2017). Jeg erfarte alle nevnte eksempler. Jeg festet mobilkameraet til en liten tripod som jeg holdt, eller plasserte foran meg. Jeg hadde ofte problemer med å finne en god vinkel som fanget det jeg så. Jeg opplevde at minnekortet ble fullt og at telefonen hang seg opp. Jeg merket også at elevene, særlig i begynnelsen lot seg sjenere av kameraet. Heldigvis vendte de seg kjapt til det. Men er kameraet et fullstendig objektivt og altoppslukende medium for datainnsamling? Ikke egentlig; et kamera fanger opp mye, men ikke alt. Det begrenses av vinkler og lyd- og bildekvalitet. Dermed egner materialet seg mer som en (av mange mulige) representasjoner av situasjonen. Det vil bringe større vekt på detaljer som gjerne henger kontinuerlig sammen, kanskje til den grad at det blir problematisk å skille ut og dele opp det som skal vektlegges (Tjora, 2017).

Fordelene med video som data er man sitter igjen med en detaljert, ikke-tolket gjengivelse av det som har foregått i observasjonsrommet (Tjora, 2017). Det var svært hjelpsomt med videoopptak i sammenligning av observasjonsnotater og oppfatninger av hendelsene. Til syvende og sist tilbyr video som verktøy muligheten til å gjenoppleve situasjoner, gi presise beskrivelser, kontrollere egne inntrykk, og oppdage nye fenomener. Dersom man er selektiv med når og hvordan man bruker video, vil man få en stor og detaljert mengde data på kort tid, som samtidig ikke krever for mange timer etterarbeid. I tillegg åpner det

opp for å gjøre analysearbeidet sammen med andre som ikke var tilstede da opptaket fant sted (Tjora, 2017).

Det følger en del tekniske utfordringer ved bruk av video. Det krever planlegging, tilrettelegging og at man er innforstått med muligheten for teknisk svikt. Avhengig av kameraet som brukes vil det være en begrenset mengde data som kan filmes av gangen, og man må kanskje skifte minnebrikke eller kassett underveis i opptaket, noe som forstyrrer informantene og forsker i sin observerende rolle. Det å måtte behandle tekniske hjelpemidler kan ha en sterk brudd-effekt på det som observeres (Tjora, 2017). Jeg opererte både med mobilkamera og et lite håndholdt kamera. Det håndholdte ble brukt til filming av lengre sekvenser, som for eksempel filming av forestillingen. Video som verktøy gav meg muligheten til å ha større fokus på å observere i stedet for å notere.

## 5.2 Lydopptaker

Fordi vi i ny og ne hadde diskusjoner i sirkel, brukte jeg lydopptaker i stedet for å notere meg det elevene uttalte. Det ble utfordrende å lede diskusjonen samtidig som jeg noterte hva som ble sagt. Ved å sette på lydopptaker på telefonen og plassere den i midten av ringen, slapp jeg å tenke på notering, slik at jeg kunne lytte ordentlig til elevenes tanker og ideer. Problemet med lydopptakeren var at den ikke var av imponerende kvalitet. Mange stemmer kan omtrent ikke høres, og min egen stemme lyder overdrevent høyt i sammenligning. I tillegg til at lyden var dårlig, var det også vanskelig å skille stemmene fra hverandre. I tillegg var det mange som snakket i munnen på hverandre (dette kan ikke akkurat skyldes på opptakeren, men heller disiplinen i diskusjonene). Til syvende og sist fungerte lydopptakeren som en avløsning for meg som referent, men dersom ikke samtalen var fersk i minnet, ble opptakene delvis verdiløse som forskningsdata.

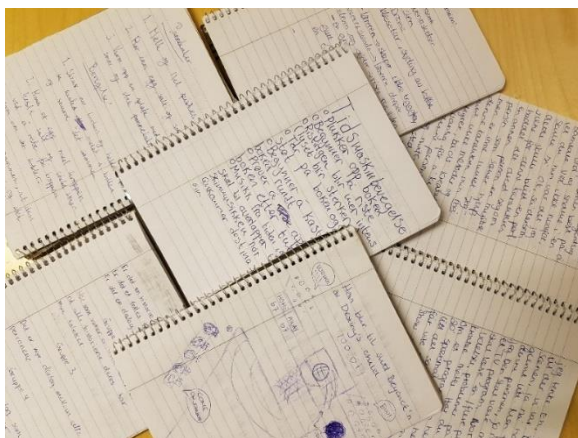
## 5.3 Feltdagbok

Fordi jeg i dette prosjektet skulle operere som både leder og forsker, var feltboka en måte å dokumentere min personlige reise og erfaringer underveis i prosjektet (Tjora, 2010). Det

var en bok jeg skriblet i underveis i øvingene, og hvor jeg kunne skrive ned refleksjoner i etterkant. Gjennom denne boka trengte jeg ikke å sortere tankene mine etter rollene som forsker eller leder. Det ga meg mulighet til å renske hodet mitt for umiddelbare tanker, samtidig som det i etterkant var en interessant kilde å vise til med tanke på problemstillingen min. Betragtninger av deisingverktøy skjedde i øvingene, og med feltdagboka tilgjengelig kunne jeg få utslørte og umiddelbare tanker og åpenbaringer dokumentert så ærlig og gjennomsiktig som mulig. Det gav meg også en mulighet til å holde fokus underveis i prosessen. Ved å ta i betraktning tidligere notater i dagboka når en ny øving skulle planlegges, fikk jeg rettet opp kursen min jevnlig, i stedet for å bare tenke øving for øving, noe som kan øke faren for å miste oversikten blant alle de ulike deisingverktøyene.

Feltdagboka viste seg å være et viktig verktøy, med tanke på hvor lang og uoversiktlig prosessen var. Fordi jeg ledet gruppen, var det vanskelig å skrive i øvingstiden. Etter hver øving rasket jeg meg til et sted hvor jeg kunne skrive om dagens observasjoner og erfaringer. I etterkant av prosjektet, kunne feltdagboken komplementere videoopptakene, hvilket gav meg som forsker grundig dokumentasjon av prosessen, både objektivt (video) og subjektivt (feltdagbok). Dette etablerte en mer kompleks forståelse av min vei som leder mot det ferdige produktet. Jeg kunne med fordel brukt boka mer underveis, men i realiteten hadde jeg rett og slett ikke tid.

#### 5.4 Elevenes notatbøker



*Elevenes notatbøker (Privat, 2018)*

Jeg valgte å gi elevene hver sin notatbok i begynnelsen av prosjektet. Dette skulle være en bok hvor de selv skriblet ned notater eller sammendrag av det de skapte i timene. I en deising-prosess er alles tanker og ideer viktige. Ved å dedikere litt tid på slutten av timen, fikk de mulighet til å skrive dagens erfaringer ned på en måte

som de selv kunne forstå. Boka ble ikke bare brukt til å oppsummere timen. Den var også et viktig verktøy i flere av øvelsene elevene gikk igjennom, blant annet skriveøvelser og utforming av ulike karakterprofiler. Boka ble også flittig brukt i planleggingsfasen av manusutvikling, ikke bare fra de som var ansvarlige for selve manuset, men også for de som hadde ansvar for kostyme, musikk, til og med bevegelse.

Boka er ikke kun essensiell for å kunne holde følge med prosessen. Det er viktig å kunne sett ord på idéene sine. Idet en idé er konkretisert i en setning, er den allerede mer realisert enn om den var i hodet. I en gruppe på 19 elever, er det også mye å forvente at alle idéer presenteres i fellesskapet. Med tanke på ungdommens identitetsutvikling, vet vi at de er i en fase hvor tanken på å dumme seg ut er angstfremkallende. Å ha muligheten til å legge frem idéer på en diskret måte gjennom disse notatbøkene, kan oppfordre eleven til å bidra mer til skapelsesprosessen. Etter endt time, tok jeg meg tid til å lese elevenes notater, hvilket hjalp meg med å tilrettelegge fremtidige øvinger som baserte seg på elevenes funn, i håp om at de ville benytte muligheten til å videreutvikle idéene sine.

## 5.5 Spørreskjema

Etter prosjektets avslutning laget jeg et spørreskjema på 12 spørsmål. Elevene fikk en skoletime, altså 90 minutter, på å svare. Å sette av en skoletime, økte sjansen for å få utdypende svar fra flest mulig, ettersom det var tvilsomt at elevene kom til å svare på dette på fritiden. Spørsmålene dreiet seg rundt prosessen, forestillingen og temaet identitet. De ble formulert som følger:

3. Hvordan har arbeidet vært rent praktisk (uro, vansker, hva som var mest gøy og mest utfordrende, osv.)? Hvordan har det vært å jobbe med de andre? Hvordan har det vært å slippe seg løs?
6. Hva mener du identitet er?
7. Hva mener du var budskapet i forestillingen vi lagde?
  - Hentet fra «Spørsmål til teaterensemblet v/Nissen VGS»

Jeg prøvde å gi dem åpne spørsmål, med eksempler i parentes for å indikere at negative tilbakemeldinger og svar ikke var feil. Jeg prøvde å oppfordre elevene til å ikke svare det de

trodde jeg ønsket å høre. Ettersom opplegget og løpet var designet, planlagt og gjennomført av meg, fryktet jeg at enkelte elever ikke ville svare fullstendig ærlig, for å unngå å såre følelsene mine. Man knytter et tett bånd i en samskapingsprosess, og jeg følte at elevene så meg i en annen kategori enn lærer. De utviklet muligens en tredje rolle som de spilte ovenfor meg - en hybrid av «medelev» og «lærer». Denne hybridene kan gjøre det vanskelig å være oppriktig og ærlig når jeg konfronterer dem med spørsmål og ber dem kritisere arbeidet mitt. For å unngå svar de tror er rett, startet jeg flere spørsmål med «hva mener du». Dette var et bevisst valg for å oppfordre eleven til å reflektere over sin egen mening. Det var også interessant for meg å forstå hvordan prosessen hadde vært for dem, og hvordan de følte prosjektet hadde påvirket deres eget liv, både i skole og privat sammenheng. For å få svar på dette spurte jeg blant annet

10. Hva har du lært/fått ut av dette (nye opplevelser, nye tanker osv.)? hvordan kan du bruke det videre i livet (skole, jobb, annet)?

- Hentet fra «Spørsmål til teaterensemblet v/Nissen VGS»

Med et åpent spørsmål og forslag i parentes, håpte jeg at eleven ville gi flere argumenter og årsaker. Jeg var tilgjengelig i klasserommet mens de svarte på spørreskjemaet, slik at de kunne spørre om det var noe de ikke forstod. Det var kun noen få som ba meg forklare eller utdype enkelte spørsmål.

Jeg ba også lærerne om å svare på et spørreskjema over mail. Spørsmålene til dem omhandlet hovedsakelig deres syn på prosessen. Jeg var også nysgjerrig på hvordan de oppfattet meg og elevene, og hva som kunne ha forbedret prosessen. Slik formulerte jeg denne undringen;

9. Hva mener du har vært min største hindring? Hva var elevenes største hindring?

- Hentet fra «Spørsmål til lærerne v/Nissen VGS»

Igjen var faren for å utsette meg selv for negativ kritikk tilstede. Men til forskjell fra elevene, forstår lærerne prosjektet mitt som en læringskurve, ikke bare som fasilitator, men også som pedagog. Som lærere selv, gav de meg kritikk på en pedagogisk måte. Svarene deres er ikke bare relevante for denne oppgaven, men også for min videreutvikling i feltet.

## 5.6 Stimuli

I en devisingprosess kan stimuli bidra som inspirasjon til å vekke kreativ tankegang. Stimuli er noe som skal stimulere den kreative prosessen. Det kan være en gjenstand, en tekst, eller et fenomen. Hovedstimulus var temaet «identitet», men det ble også tatt i bruk flere stimuli underveis i prosessen. Som en del av en øvelse, ble elevene bedt om å ta med en gjenstand hjemmefra som var «typisk dem».

Objektet ble brukt i lek og improvisasjon. I de første øktene av manusutvikling satte jeg sammen et lite hefte med inspirasjonsbilder (se appendix). Sammensetningen av heftet var basert på ensembles ønske om å lage en forestilling om tidsreise og identitet gjennom tidene.



"Daily essentials". Utstilling av "typisk meg"- objekter (Privat, 2017)

Når elevene skulle arbeide praktisk med iscenesettelse av ulike årstall, fikk de utdelt en bok for hvert tiår. Disse bøkene heter *Barndom*, og er gitt ut av Vega Forlag. De presenterer 70', 80' og 90' tallet med bilder av mote, utklipp fra aviser, og forklaringer av gjenstander og slang som var populært på den tiden. Elevene hentet flere idéer fra disse bøkene.

Stimuliene som ble brukt i prosessen viste seg å hjelpe elevenes kreative tankegang. Det er viktig å være påpasselig med mengde stimuli, færre ville gitt oss lite konkret materiale å jobbe ut ifra, mens flere ville bidratt til kaos og rot.

## 6. Prosessen

Prosjektet mitt, som i utgangspunktet skulle fokusere rundt kjønn på scenen, endte opp med å bli et samarbeid med lærere og elever ved Hartvig Nissen VGS. Elementene som var til stede gjennom prosjektet var; meg som fasilitator, noe usikker i rollen min, to

lærere, som ikke kjente meg, hverandre eller elevene særlig godt, og 19 elever som ikke kjente meg, lærerne, eller sine egne medelever. I tillegg var elevene totalt uerfarne og uforstående ovenfor hva teaterproduksjon som fag egentlig handler om.

Det planlagte opplegget, basert på fysisk krevende øvelser og streng disiplin fra teaterpionerer som Grotowski og Meyerhold, ble forenklet til introduksjoner av de ulike paradigmenes innenfor performance teater. Med inspirasjon fra pionerene utviklet jeg øvelser tilpasset elevenes ferdighetsnivå og trygghetsfølelse i gruppen. De stod allerede ovenfor en krevende oppgave, nemlig å utforske identitet.

Ettersom ungdommene er i en alder der det å finne seg selv ligger i fokus, kan identitet være et utfordrende tema å utforske, særlig i en skolesammenheng. Bruker man Goffmans identitetsteori (Aagre, 2004), forstår man at ungdom allerede spiller to roller i skolen; en som elev til læreren, og en som skal passe inn blant sine medelever. Disse to rollene strider gjerne mot hverandre, ettersom å være skoleflink ofte blir sett ned på av andre elever, og hindrer elevene i å arbeide som skuespillere. Elevene slet med å «glemme seg selv», trolig fordi de følte seg observert av de andre elevene i klassen. Det var sannsynligvis viktigere for elevene å oppnå aksept og respekt av sine jevnaldrende enn å følge mine instruksjoner som fasilitator.

Når jeg nå går nærmere inn på prosessens gang, deler jeg dette kapittelet inn i tre deler; begynnelsen, midtdel og slutten. En rotete prosess er vanskelig å forklare kronologisk, derfor avbrytes midtdelen av en eksurs som reflekterer over samarbeidet med skolen.

## 6.1 Begynnelsen

Samarbeidet med Hartvig Nissen VGS ble etablert i mai 2017. I søken etter en gruppe unge mennesker som ville vært interessert i å gjøre et devisingprosjekt, responderte Jannicke, dramalærer ved Nissen, og i et kafemøte diskuterte vi prosjektet og omstendighetene nærmere. Jannicke var selv ganske fersk i lærerrollen; hennes tidligere

arbeid hadde fokusert rundt praktisering av performance og teaterkunst. Devising var en metode hun hadde personlig erfaring med, og hun mente at mitt prosjekt kunne være lærerikt både for elever og lærere. Hennes inntrykk av de andre lærerne og pensum, var at kunnskapen rundt moderne teaterformer var svært utdatert.

Kontakt var opprettet, og i vente på svar gjaldt det å ferdigutvikle en 9 ukers devisinlan. Opplegget var ambisiøst; hver skoletime bestod av et tett program med utfordrende øvelser fokusert rundt identitet formet av selvet og rollefigurer – et opplegg jeg selv ville funnet krevende. I tiden dette opplegget ble utviklet, ble det ikke tatt i betraktning at informantene, en valgfagdramaklasse, manglet erfaring og selvhevdelse. Jannicke uttrykte over mail at opplegge kanskje ikke ville falle i god jord hos elevene, til tross for interessante tilnærminger til temaet. Hun fryktet at ferdighetsnivået på elevene var for lavt til å gjennomføre opplegget slik jeg ønsket.

Første offisielle møte med Nissen fant sted 19. september kl. 11.45 på lærerværelset. Begge lærere for valgfagklassen, Kirsten og Jannicke, var tilstede. Kirsten hadde ingen tidligere erfaring med devising, og det ble utfordrende å forklare hva denne metoden egentlig er. Lærerne informerte om deres inntrykk av elevene så langt: de var enige om at det var en usikker og sjenert gjeng, og påpekte igjen at jeg burde senke ambisjonene. For at jeg skulle få sjansen til å vurdere selv hvilke øvelser de var klare for, fikk jeg en time i forkant av prosjektet til å bli kjent med dem. Jeg fikk også muligheten til å observere dem mens Kirsten eller Jannicke ledet timen.

Devisingprosjektet startet 11. oktober klokka 10.15. Med en ny plan, korrigert etter førsteinntrykket av ensemblet, satte jeg i gang. Det var viktig at elevene var innforståtte med hva devising er og hva slags prosess de kunne forvente i ukene fremover, derfor startet timen med en kort introduksjon. Grunnet råd fra lærerne angående konsentrasjonsevnene til elevene, ble talen kort og konsis. «Devising kan starte fra hva som helst. Hva vi ender opp med bestemmes ut i fra hvilke medlemmer vi har i gruppen og hvilket tema vi fokuserer på. Så i stedet for en ferdig skrevet tekst med satte karakterer



og handlinger, skal vi i denne gruppen ta utgangspunkt i temaet «identitet».» (feltdagbok, 11.10.17). Elevene nikket forståelsesfullt, men i ettertid er det høy sannsynlighet for at den korte introduksjonen ikke var nok teoretisk informasjon til å kunne forstå arbeidsmetoden og målene i prosessen. Talen avsluttet som følger:

Dere forstår kanskje at **jo mer energi dere putter inn i dette prosjektet jo mer vil dere få ut av det, og jo større vil deres rolle være i sluttproduktet.** Noen får kanskje mer scenetid enn andre, men ettersom vi lager forestillingen mens vi går, blir det til at de som er aktivt tilstede i timene får mer ansvar i forestillingen. Dette er noe vi her i dette rommet skal lage sammen, og det kommer til å være helt unikt, men hva det blir avhenger av hva vi bruker denne forberedelsestiden på.

Devising krever altså en del av dere:

- **Tillit og trygghet.** Ingen ideer er dumme og vi må stole på hverandre for å kunne utforske.
- **En aktiv kropp og et aktivt sinn.** Konsentrasjonsøvelser og fysisk krevende øvelser er viktige.
- **Tilstedeværelse.** Møt forberedt, kle dere riktig og vær klar for å jobbe som et ensemble.

#### - Hentet fra detaljert øvingsplan 11.10.17

Deretter var det tid for prosjektets første oppvarming. Første del av oppvarmingen var tre runder med yogarutinen solhilsen, en svært hendig oppvarming å kunne, ettersom den er kortvarig og «heldekkende» i forhold til aktive kroppsdelene. «Elevene var ikke like imponerte. Tre runder med solhilsen lot til å være mye for dem, tror jeg skal ta den igjen, de har ikke vondt av å lære seg den rutinen.» (11.10.17 feltdagbok). Siste del av oppvarmingen var «nappe hale», en øvelse hvor elevene starter i sirkel og finner kroppen til et rovdyr. Med bøy i knærne og tilstedeværelse, skal de bevege seg rundt i rommet. Når fasilitator gir beskjed, kan rovdyrene begynne å angripe hverandre ved å klappe på nedre del av ryggen. En vinner står igjen. Notatene i feltdagboken oppsummerer inntrykket mitt:

De sliter med å komme ut av sitt eget skinn, og fysikken var ikke helt på plass. Jeg gikk rundt og rettet på dem, og tror jeg må finne meg i at jeg må korrigere dem ofte. Det ideelle er jo at de utforsker selv, men dersom jeg pusher blir det kanskje ikke så flaut for dem å utforske. – feltdagbok, 11.10.17.

Omsider var elevene varmet opp og klare for dagens oppgaver. Formålet med dagen var å introdusere elevene til arbeidsmetoden gjennom forskjellige idemyldringsøvelser. Men ved inngangen til enhver devisingprosess må man ikke glemme de gylne reglene; samhold, engasjement og forpliktelse. Øvelsen som er i ferd med å beskrives linkes også tilbake til introduksjonen elevene selv fikk hvor tillit og trygghet ble fremhevet som en essensiell byggestein. Tillit og trygghet er grunnleggende for å kunne oppnå samhold. Samhold og individualitet ble testet i en øvelse kalt «linjeøvelsen». Det etableres en linje, eller en skala, som skjærer gjennom rommet. Den ene enden representerer «veldig enig» mens den motsatte enden representerer «veldig uenig». Elevene ble presentert med 10 påstander, og skulle svare med å stille seg på linjen alt etter hvor enig eller uenig de var i påstanden.

Deretter fikk elevene hvert sitt A3 ark og en penn. De fikk beskjed om å skrive et spørsmål eller en påstand på midten av arket. Spørsmålet kunne være hva de ville, så lenge det var noe de lurte på, eller tenkte på. Jeg nevnte at identitet er temaet, og at dersom de ikke kom på noe, kunne de skrive et spørsmål de lurte på rundt det. Vi formet en ring med arkene, deretter ble en stoppeklokke satt til 30 sekunder, som var tiden elevene fikk til å svare på naboens spørsmål. Hver gang alarmen gikk, flyttet de seg til arket til høyre, og fikk 30 nye sekunder til å svare på spørsmålet. Resultatet ble 19 interessante spørsmål, hver med 18 interessante svar. De fleste sirklet rundt temaet identitet.

Siste del av første dag var å lage en trailer for et fantasiteater de selv skulle komme på i grupper. De ble bedt om å bruke speed-dating tankekartene til inspirasjon. Det ble fire grupper, hver med sin unike ide for en uforglemmelig teateropplevelse. Den første gruppa viste traileren av «Mamma mia on the moon», en musikal som bokstavelig talt skulle settes opp på månen. Gruppe nummer to fremførte en kort scene hvor to personer matcher på Tinder, og vi fikk overvære deres første samtale over telefon (publikum syntes å ta flere referanser enn meg). Den tredje visningen kan tituleres med «identitet», da den handlet om en skoleklasse som skulle forklare hvordan de selv har blitt den de er. De som spilte elever hvisket ord som «mord», «flukt», «penger», og poenget var nok å vise at det er mange veier til Rom, eller identitet. Den siste visningen het «hvor høy er egentlig du?». Her sto

skuespillerne på en linje, og en etter en presenterte de seg selv og den faktiske høyden sin før de delte med publikum «men egentlig føler jeg meg bare xxx høy». De dannet en ny linje basert på hvor høye de følte seg innvendig før de sammen spurte publikum «hvor høy er du?».

Det var en god start på prosjektet. Vi ble litt kjent med hverandre og elevene ble introdusert til arbeidsmetoden min. Elevene virket ivrige, selv om de var sjenerte, og jeg følte selvsikkert at prosjektet hadde potensiale til å bli vellykket.

## 6.2 Midtdel

Så var prosjektet i gang. I kompetansemålene for dette valgfaget står det at elevene skal kunne gjøre seg bevisst på egne og andres ressurser, utvikle ferdigheter og forståelse av eget forhold til ensemblet. I tillegg står kommunikasjon, samhandling og teambygging sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Jeg ble tidlig opphengt i at jeg ikke kun skal være en fasilitator for dem, og en forsker for meg selv – jeg skal også være en pedagog. Med minst en observerende lærer hver time, kjente jeg virkelig på dette uventede elementet. Jeg følte et behov for å sensurere språket mitt, og for å prøve å inkludere og motivere alle, tross elevens eget bidrag til prosjektet, eller mangel på det. Dette elementet gjorde at jeg mistet fokus på det som burde prioriteres, nemlig devisingprosjektet. Jeg kommer tilbake til rollen som pedagog senere i kapittelet.

Første fase var workshopfasen. Her var formålet å utforske identitet gjennom karakterutvikling. Jeg hadde et ønske om å prøve ut tre forskjellige type karakterer med informantene. Jeg kalte karakterene «Den aktive», «den passive», og «Drømmekarakteren», inspirert av psykoanalysens tendens til å dele identiteten opp. Som forklart i teorikapittelet, deler Mead identiteten i to; den objektive og den subjektive, mens Goffman tilegner identiteten flere roller, både foran og bak «sceneteppet». Min egen forenklete forståelse av identitet er at den kan deles i tre. Den aktive er den vi presenterer for omverdenen, og den er gjerne litt overfladisk. I tråd med Goffmann sin «front stage» teori, trer vi inn i en rolle som forsøker å tilfredsstillere «publikum» og opprettholde den vi

gir oss ut for å være. Den passive er den vi er innerst inne, den som tenker, føler og erfarer, og trer frem når individet er «back stage». Drømmekarakteren representerer den vi skulle ønske vi var. Dersom fantasien får løpe fritt, og sosiale og kulturelle omstendigheter ikke behøver å tas i betraktning, hvem ville vi da vært? Målet med å utvikle disse karakterene var å kunne observere hvordan elevene tolket seg selv gjennom dramatisering og fiktivering av egen identitet. Utviklingen av hver karakter krevde ulike type øvelser.

Stimuli som ble brukt for å skape den aktive karakteren, var sosiale medier. Elevene skulle ta utgangspunkt i eget profilbilde, og skrive ned stikkord om hva dette bildet sa om dem selv. I par skulle de gi sine stikkord til partneren, som inspirasjon til å forme partner til en statue. Når alle elevene hadde en statue, fikk de beskjed om å sakte bryte ut av frys. Det startet med en gest og endte med at statuene gikk rundt i rommet som «den aktive karakteren».



Tegning av profilbilde med beskrivende stikkord (privat, 2018)

<b>HERO</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Strength, courage, stamina, faith, competing against great odds <b>CHALLENGES</b> Arrogance, delusions of grandeur	<b>SOVEREIGN</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Order, stability, control, tradition <b>CHALLENGES</b> Entitlement, greed, irrelevance
<b>SAGE</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Wisdom, intelligence, clarity of thought, rational decision making <b>CHALLENGES</b> Feeling disconnected, passiveness, arrogance	<b>MAGICIAN</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Surprise, powers of perception, intuition, cleverness <b>CHALLENGES</b> Trickery, hubris, manipulation
<b>INNOCENT</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Openness to experience, trust, honesty <b>CHALLENGES</b> Naiveté, denial that problems exist	<b>CREATOR</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Nonconformity, imagination, sense of aesthetics <b>CHALLENGES</b> Over-dramatization, perfectionism
<b>LOVER</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Belonging to a group, willingness to sacrifice for others <b>CHALLENGES</b> Lack of own identity, obsession, jealousy	<b>EXPLORER</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Independence, testing limits, bravery, non-conformity <b>CHALLENGES</b> Aimlessness, alienation, self-indulgence
<b>CAREGIVER</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Compassion, steadiness, loyalty, empathy <b>CHALLENGES</b> Arrogance, delusions of grandeur	<b>JESTER</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Humor, originality, irreverence <b>CHALLENGES</b> Cruelty, being misunderstood, inefficiency
<b>CITIZEN</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Fairness, stewardship, accountability <b>CHALLENGES</b> Righteousness, recklessness	<b>REBEL</b>  <b>CHARACTERISTICS</b> Leadership, risk taking, individuality, bravery, honesty <b>CHALLENGES</b> Negativity, lawlessness, fanaticism

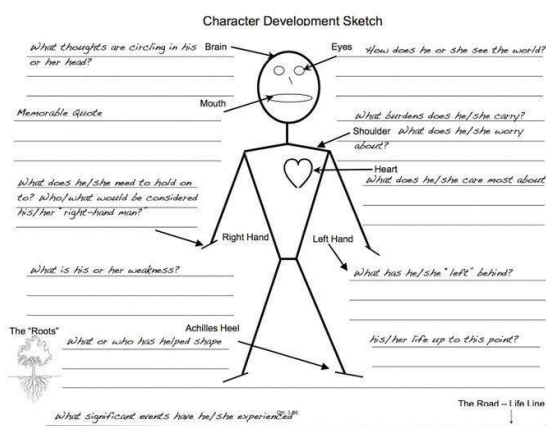
Stimuli til drømmekarakteren. (Carl Jung's archetypes, 2018)

I siste øyeblikk endret jeg planen om å jobbe med «den passive» karakteren før «den drømmende». Dette fordi jeg opplevde at elevene ikke var trygge nok på hverandre til å utforske sitt indre selv. Jeg tvilte også på at øvelsene jeg hadde planlagt overhode ville fungere - elevene var rett og slett for selvbevisste til å praktisere selvinnsikt. Dermed jobbet vi med «drømmekarakteren».

Drømmekarakteren tar utgangspunkt i et

spørsmål jeg har stilt flere ganger i løpet av masterprosessen min, både til meg selv og andre, nemlig: «hvis du kan spille hvilken som helst rolle, hvem eller hva ville du spilt?».

Drømmekarakteren ble utviklet gjennom skriveøvelser. For å gi elevene et inntrykk av hvilke muligheter de hadde i å lage drømmekarakteren sin, presenterte jeg Carl Jungs Arketyper og ba dem nevne hvilke typer de har sett i film, teater, bøker og lignende. Deretter fikk de prøve seg på automatisk skriving i 5, og senere 10, minutter. Automatisk skriving innebærer å skrive kontinuerlig i et gitt tidsrom. Først skulle de skrive automatisk i 5 minutter om hvem drømmekarakteren var. Deretter leste noen høyt for resten av ensemblet, før de igjen skulle skrive i 10 minutter om «en dag i livet til drømmekarakteren». De fikk beskjed at om de fikk hjerneteppe, kunne de skrive «jeg kommer ikke på noe å skrive» til de kom tilbake på sporet. Siste del av karakterutviklingen var å fylle ut en «karakterprofil». Hver elev fikk en printet versjon av denne skissen, som skulle hjelpe dem med å linke ulike kroppsdeler til ulike personlighetstrekk. Informasjonen de skapte ga dem mer å jobbe med i improvisasjonene som fulgte.



Skisse til karakterprofil (Character development Sketch, 2013)

Jeg valgte å ha en mer fysisk tilnærming til den passive karakteren, og ba dem derfor velge ut en personlig tekst som skulle utforskes gjennom bevegelse. For å gi elevene verktøy å arbeide med, startet vi med en avspenningsøvelse inspirert av Robert Wilson, som gikk over i Rudolf Labans «Efforts». Laban utviklet disse for dansetrening, og de fokuserer på hvordan man beveger seg. Øvelsen starter med å forestille seg at man er omringet av en boks. Inni denne boksen skal man strekke arm, ben eller en annen kroppsdeler mot de ulike hjørnene og kantene i boksen. Måten man strekker er det som utforskes. Hvordan anstrenger man bevegelsene for å skape forskjellige type dynamikker? Laban delte anstrengelsene inn i åtte kategorier som kan ses i skjemaet til venstre.

	WEIGHT	SPACE	TIME	ENERGY/FLOW
PUNCH	<b>Heavy</b>	<b>Direct</b>	<i>Quick</i>	<b>Bound</b>
PRESS	<b>Heavy</b>	<b>Direct</b>	<b>Slow</b>	<b>Bound</b>
SLASH	<b>Heavy</b>	<i>Indirect</i>	<i>Quick</i>	<b>Bound</b>
WRING	<b>Heavy</b>	<i>Indirect</i>	<b>Slow</b>	<b>Bound</b>
DAB	<i>Light</i>	<b>Direct</b>	<i>Quick</i>	<i>Free</i>
GLIDE	<i>Light</i>	<b>Direct</b>	<b>Slow</b>	<i>Free</i>
FLICK	<i>Light</i>	<i>Indirect</i>	<i>Quick</i>	<i>Free</i>
FLOAT	<i>Light</i>	<i>Indirect</i>	<b>Slow</b>	<i>Free</i>

*Labans efforts, 2018*

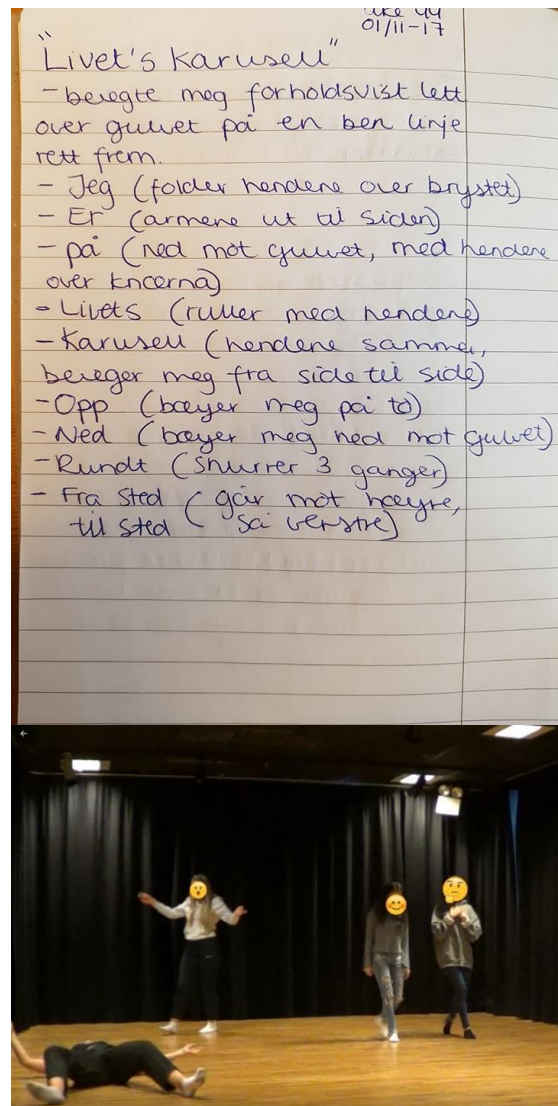
Ved å la elevene utforske de forskjellige kategoriene, håpet jeg å gi dem et vokabular for å uttrykke gjennom bevegelse. Øvelsen skulle hjelpe dem å forstå hvordan de kan bruke kroppen

som formidlingsuttrykk. Videre introduserte jeg elevene til «Grid-work», eller rutenettet. Rutenettet er en forenklet øvelse inspirert av teater- og performance konseptet «Viewpoints». Danser og performancekunstner Mary Overlie unnfanget konseptet og forklarer på nettsiden sin at

The information of space, the experience of time, the familiarity of shapes, the qualities and rules of kinetics in movement, the ways of logics, that stories are formed and the states of being and emotional exchanges that constitute the process of communication between living creatures. These are the six materials named in The Six Viewpoints that constitute basic deconstructed theater. (Overlie, 2017)

Det forenkla rutenettet går ut på at man skal forestille seg at gulvet i arbeidsrommet er delt inn i ruter som man må forholde seg til. Man kan kun gå på strekene, og endre retning i 90 graders vinkler. Etter å ha eksperimentert med måter å bevege seg på i Labans imaginære boks, skulle de nå teste ut hvordan det var å utforske bevegelse på et rutenett. I tillegg til å fokusere på egne bevegelser, skulle de som en gruppe passe på å balansere rommet slik at de sammen skapte et felles uttrykk. Det var lov å kopiere eller la seg inspirere av andres bevegelsesmønstre, for å improvisere frem bevegelse i samspill. De skulle også fokusere på rytme; sakte, raskt, stillestående, og retning; frem, tilbake, sidelengs. Med disse øvelsene i bakhånd, skulle de nå fokusere på sin personlig valgte tekst og tolke den gjennom bevegelse. Når teksten var oversatt til kroppslig språk, skulle elevene igjen ut på rutenettet. Jeg hadde på forhånd satt sammen en spilleliste med musikk som brakte frem ulike atmosfærer. Elevene fikk i oppgave å bruke bevegelsessekvensen sin til å bevege seg rundt på nettet. Som i den tidligere øvelsen, hadde de lov til å imitere hverandre, stoppe, og gå frem og tilbake, både på nettet og i rekkefølgen av bevegelsene sine.

Etter at de tre karakterene, eller de tre delene ved identitet, var utforsket, mistet jeg litt fofeste. Tiden hadde løpt fra oss og det var usikkert hvor mye tid som var igjen. Det var på tide å bevege seg til neste del av prosessen, nemlig oppdeling av grupper og sammensetting av materialet. Jeg slet med å lede ensemblet i denne perioden. Mangel på entusiasme brakte frem stor tvil på om dette kom til å bli ferdig i det hele tatt. Som kunstner tenkte jeg at vi hadde samlet lite materiale i work-shop fasen, som pedagog



Øverst: utdrag fra elevens notatbok som beskriver bevegelsessekvens til utvalgt tekst. Nederst: Elevene improviserer på rutenettet. (Privat, 2017)



ønsket jeg å skape engasjement ved å tilpasse prosjektet til det elevene ønsket å formidle, og som forsker visste jeg ikke lengre hva jeg forsket på. Med klokken som konstant tikkende i bakgrunnen, følte jeg ikke at jeg hadde noe annet valg enn å peise på videre til fase to i programmet, nemlig sammensetting av materiale.

Jeg delte ensemblet opp i fire grupper. Gruppene var design, tekst, bevegelse og musikk. De fikk i oppgave å komme opp med en ide til en forestilling basert på arbeidet vi hadde gjort så langt, med fokus avhengig av hvilken gruppe man tilhørte. Mange forskjellige forslag ble lagt frem, blant annet



*Bevegelsesgruppa idemyldrer forslag til plott. (privat, 2017)*

identitetstyveri på en flyplass, identitetsmord på en klassesettur, og utforskning av identitet gjennom musikk. Gruppen bestemte seg for å lage en forestilling om en gruppe med videregående elever som gjennom å reise i tid lærer å akseptere seg selv og andre – uansett hvor lik eller ulik man er. Hver hovedkarakter representerte en stereotypisk ungdom; hipster, emo, tomboy, homo og soss. Tidene de reiste til, 77', 87', 97', og 07, tok for seg ulike identitetsdannende emner ungdom har stått ovenfor til ulike tider; homofili, familie, kjønnsnormer og rasisme.

Det var mange forslag til navn på karakterene, og jeg tok meg selv i å kjønngi karakterene i navneutvelgelsen. Navn er definerende, og en stor indikator på hvilket kjønn som bærer navnet.

«Jeg innser at jeg kjønngir karakterene instinktivt. Det er mulig jeg kanaliserer elevenes ideer og forestillinger i arbeidet, og det er kanskje det som har gjort det så vanskelig for meg å skrive. Den uforeneligheten ved å la de skape men også rekke en deadline. De eneste som krever et spesifikt kjønn er de to homofile og tomboyene. Ellers er det helt fritt. Det samme



gjelder utseende til karakterene. Alt må ikke handle om kjønn eller rase, det er jo egentlig hele poenget mitt. At personligheten strekker forbi dette. Identitet, både reel og fiksjonell, er ikke nødvendigvis kjønnnet.» – Feltdagbok 22.11.17

Vi gikk etter hvert tilbake til å bare kalle karakterene ved sine stereotypier; Homo, Emo, Hipster, Tomboy, Soss. Dette var for å understreke at de var forhåndsdomte av sitt sosiale nettverk. Tanken var at etter hvert som historien utfoldet seg, og man ble mer kjent med dybden og kompleksiteten i karakteren, ville de andre skuespillerne bruke karakterens egentlige navn. Dette var sannsynligvis nok en overkomplisert tanke fra min side, som jeg forsøkte å infiltrere inn i arbeidsprosessen.

#### 6.2.1 Ekskurs - Å jobbe i en skole

Det har oppstått mange uforutsette utfordringer i denne prosessen, blant annet å samarbeide med en skoleinstitusjon. Både lærere og elever har ulike prioriteringer, selvsagt, men utfordringen for meg ble å tilpasse mitt opplegg til 21 individers evig endrende timeplan. Hadde dette prosjektet foregått innenfor en teaterinstitusjon, ville man kunne krevd kontrakter av deltakerne. Det ville også vært mer åpent for å forlenge øvinger, eller å arrangere en intensiv øvingsperiode. Dette var ikke mulig i min situasjon. Mitt prosjekt var et av utallige prosjekter som foregikk på skolen. Det fantes heller ikke noe øvingsrom som elevene kunne bruke på egenhånd. Jeg ga hjemmelekser, men de ble sjelden utført av elevene. Muligens hadde jeg mislykkes i å inspirere og engasjere elevene, men jeg mistenker at rammeverket rundt til dels sluknet den engasjerende ånden i gruppa. Beskjeder var motstridende og timeplanen uklar. Først dager før prosjektets planlagte avslutning ble en premieredato satt, 2 måneder utsatt fra den originale planen. Det viste seg også å være vanskelig å forholde seg til tidsfrister fordi en sluttdato for opplegget mitt var problematisk å få bekreftet fra skolens hold. Mange av timene falt bort, grunnet opplegg i andre fag, avspasering eller heldagseksursjoner. Derfor ble det en enighet om «å se det an» da vi nærmet oss jul. Fristen jeg selv hadde satt var å være ferdig med praksisen innen juleferien startet, altså 20. desember. Dette ble overhode ikke overholdt, og det utviklet seg mye negativitet rundt avslutningen av prosjektet mitt utover høsten. Ordtaket sier at jo flere kokker jo mere søl, min erfaring er at jo flere dramalærere jo mer unødvendig drama.

Ved å plassere prosjektet mitt i en skolesammenheng har jeg uten å være bevisst på det påtatt meg en ekstra rolle; i tillegg til kunstner og forsker er jeg også lærer. Og i denne litt klumsete påtagelsen av læreransvaret ble det klart og tydelig for meg hvor mange flere elementer som må tas i betraktning som leder av en klasse. Selv om jeg ikke følte meg fullt forberedt på å innta rollen som forsker og kunstner, hadde jeg en plan, en idé og en hypotese. Den samme forberedelsen burde vært gjort i forhold til lærerrollen. Jeg burde tatt i betraktning elevenes individualisme og personlige utfordringer. Jeg burde ha avklart, ikke bare med faglærerne, men med administrasjonen hvor, når og hvordan prosjektet og forestillingene skulle gjennomføres. Jeg burde ha orientert meg på klasserommenes muligheter, og ressursene tilgjengelige på skolens område. Det gjorde jeg ikke. Og i mangel av disse forberedelsene, fulgte det problemer.

Elevene så på meg som lærer, og søkte informasjon av forskjellige slag. I fravær av pedagogisk utdanning eller erfaring klarte jeg ikke å aktivisere alle elevene til enhver tid. Selv om jeg gikk inn i klasserommet med hensikt om å aktivisere alle, var ikke alle like entusiastiske, og flere benyttet seg av muligheten til å sluntre unna arbeid. Dette førte til at tiden ikke ble fullstendig utnyttet, og i noen tilfeller misbrukt. De elevene som ikke var investert i å gjennomføre et vellykket prosjekt, saboterte for de elevene som faktisk var investerte. Tid forsvant i unødvendige diskusjoner eller kveruleringer innad i gruppene, noe jeg ikke ble oppmerksom på før endt time. Det var et tilfelle hvor en elev fra tekstgruppa oppsøkte meg etter timen for å be om å bytte gruppe. Jeg hadde tidligere utnevnt henne som gruppeleder fordi jeg hadde inntrykk av at hun var hardtarbeidende og investert i prosjektet, og hun har gjennomgående kommet med mange ideer til narrativ. Derfor ble jeg overrasket over at hun ikke ønsket å skrive manus. Hun var en sterk ressurs og bar, i mine øyne, tekstgruppa. Samtidig forstod jeg henne svært godt, fordi de andre på gruppa virket tilsynelatende lite interessert i å gjøre en god jobb. De var mer investert i å dandere yogamattene i rommet slik at de satt behagelig mens de jobbet. Etter rådføring med veileder, bestemte jeg meg for å dele tekstgruppa i to, de «flittige» og de «late». Jentene i gruppa fikk hovedansvar for manus, mens guttene fikk ansvar for å lage karakterprofiler. Rytmen endret seg nesten umiddelbart, og forunderlig nok endte de to gruppene opp med å jobbe sammen på to oppgaver samtidig. De jamførte seg med hverandre og resultatet ble over all forventning.

Det ustrukturerte tidsløpet brakte meg tvil over elevenes evne til å fullføre manuset i tide. For å få en kickstart på prosessen, satte jeg meg ned for å skrive opp skjelettet til forestillingen. I ettertid mener jeg at handlingen min strider mot prinsippet med devising. Det var elevene som skulle lage dette, ikke jeg. Jeg skulle kun være en fasilitator. Men å gi elevene et påbegynt manus så ut til å gi dem inspirasjon til å endre og videreutvikle min tolkning av deres idé. Samtidig førte gruppearbeidene til mye misbruk av tid. Gruppene jobbet med forskjellig materiale, og de gruppene som slet med arbeidslysten gjemte seg bort fra meg slik at det ble vanskelig å følge prosessen deres. I ettertid har jeg forstått at mange gruppemedlemmer brukte tiden til å sitte på telefonen for å snappe eller spille. Denne tidstyven er svært vanskelig å oppdage når elevene skal jobbe på egenhånd. Det faktum at å sitte på mobilen er kulere enn å jobbe med fag, gjorde det nok vanskelig for medelever å si ifra, til hverandre og til meg.

Jeg trodde lenge at jeg måtte skrive hele manuset. Da vi plutselig, 5 dager før, fikk vite om en ekstra heldag med vårt fag, måtte jeg bruke tiden til å la elevene jobbe med sceneutvikling. Jeg hadde skrevet to scener som elevene fikk jobbe med, de resterende scenene måtte de utvikle selv.

Jeg føler meg for øyeblikket svært overflødig, men Jannicke sa det var et veldig godt tegn. Det er jo slik devising skal være, ensemblet skal skape, ikke jeg. Jeg må lære meg å stole på devising-prosessen, jeg kjenner det strider sterk mot mitt instinkt om å ha kontroll. Jeg må lære meg å slappe av og stole på prosessen! - feltdagbok 21.11.17

### 6.3 Tilbake til midten

Fase to av devisingprosessen gikk altså som en berg-og-dal-bane på flere plan. Jeg var frem og tilbake på hvor mye ansvar jeg skulle ta for å ferdigstille produktet, om jeg skulle stole på prosessen eller dytte det fremover og bære det for elevene, om jeg skulle gi dem mer tid eller tvinge dem til å jobbe med det uferdige produktet de hadde. I tillegg hadde jeg ingen anelse om hvor mye tid jeg hadde igjen, når og hvor premieren skulle være, og om det i det hele tatt ville være mulig å gjennomføre det jeg hadde startet. Prosessen endte opp med å vare 7 uker lengre enn først forventet. På grunn av utsettelsen måtte elevene

jobbe de tre første ukene uten meg. De hadde fått en øvingsplan, men da jeg returnerte lå de bak skjema.

Ikke så veldig imponerende oppmøte, ca 14 stykk til slutt. Jeg tok en sjekk inn runde og ba dem nevne noe som har gått bra og noe som kunne gått bedre med øvingene så langt. Det som gikk igjen av ting som ikke var bra er dårlig fokus og dårlig oppmøte. - feltdagbok 17.01.18

De tre deisinglovene er samhold, engasjement og forpliktelse. Det var ikke å se. De var demotiverte og sviktet av sitt eget ensemble. De manglet motivasjon. Det at såpass mange elever ikke var tilstede gjorde det vanskelig å øve på det som skulle øves på; de gjenværende elevene slet med å ta avgjørelser vedrørende scenene, og det virket som at prosessen var lagt på is og forlatt av flere. Når en del av ensemblet viser såpass tydelig fravær av interesse, skaper det en negativ effekt på resten av ensemblet, og atmosfæren fylles av likegyldighet. Det at verken samhold, engasjement eller forpliktelse var tilstede, gjorde det tungt å dra prosessen videre. Men som fasilitator måtte jeg ta ansvar for prosjektet og slepe elevene med meg. Det var kanskje ikke bare jeg som mistet fotfeste i prosjektet: nesten hele ensemblet var på nippet til å miste grepet om ideen de hadde begynt å bygge ut.

Vi satte i gang med sceneøvinger, og igjen slet jeg med å slippe kontrollen. Jeg syntes ikke det var noe spennende å se på. Jeg ville gi det et piff! Men elevene hadde ikke kompetansen til å ta regi slik jeg ønsket. De var usikre og sjenerte. Det som virkelig forundret meg var at innimellom viste de at de har evner og talent til å spille teater.

Det er interessant hvordan elevene gjør karakterene sine bedre når de dramatiserer forslag, men idet vi putter det inn i scenen, blir det bare dødt. De mister all skuespillerevne, som om de ikke forstår at med en gang man forplikter seg til handlingen blir karakteren overbevisende. Akkurat som de gjør når de tuller, eller er ironiske for å få frem et poeng. – feltdagbok 17.01.18

De kan, men de vil ikke. Eller kanskje de ikke tør. Dette utdraget fra feltdagboka er fra midten av januar, under en måned før premieren. På dette tidspunktet hadde vi samarbeidet i to måneder og enda hadde vi ikke nådd et nivå jeg egentlig ville starte på. Til tross for en skuffende start på året, kom vi oss til slutt i havn. Etter hvert som

premierer nærmet seg, våknet det et engasjement blant elevene. De tok tidsfrister mer seriøst, selv om vi til stadighet havnet bak tidsskjema. Tåka begynte å lette for min del. I aksepten av at «dette blir som det blir», fokuserte jeg mer på elevene enn produktet.

Tilbakemelding fra lærerne var at jeg kanskje fokuserte litt for mye på enkeltpersonene, og at det førte til at de som var mindre engasjerte falt enda mer fra.

«...det finnes en slags naturlov i det å utvikle seg som leder av en gruppe. Det kan virke som man går gjennom en prosess som kan kalles: «Fra detalj til helhet». Det innebærer at du som er ung og fersk har en tendens til å gå bort til to elever som spør deg om noe. I samtale med disse to, er du dedikert og tar deg god tid. De andre 17 elevene oppløses i mellomtiden og sklir inn i en privat sfære, mister fokus og helheten mister struktur. Dette med at du mister hele gruppa når du småsnakker med noen få, er din største hindring.» - hentet fra intervju med Kirsten.

I ettertid forstår jeg godt hva hun mener. I øyeblikket var jeg så takknemlig for engasjementet og interessen fra enkeltelever at for å ikke drepe det, prøvde jeg heller å dyrke det litt ekstra. Fra et pedagogisk perspektiv forstår jeg at det ikke er den mest lønnsomme metoden. Spørsmål og usikkerhet burde holdes til diskusjonene vi hadde før og etter timen, og alle burde ha fått muligheten til å bidra med svar og forslag. Men i diskusjoner var det en utfordring å få elevene til å ytre seg. De valgte ubeilelige tidspunkt, som idet vi skulle starte en scene og alle stod klar. Det er nesten å forvente at en gjeng med 17 åringer blir lei av å stå opp ned og vente. Slik disiplin kan jeg ikke forvente fra denne aldersgruppen.

## 6.4 Slutten

Forestillingen hadde urpremiere 14. februar klokke 14.20.

Urpremiere vel blåst! Er så stolt og fornøyd over innsatsen til elevene! Jannicke syntes de var flinke, men hun kunne ikke beskrive det som et kunstverk av en forestilling. Hehe, enig, men det er ikke poenget. Poenget er at vi kom i mål, og vi fremførte en devised forestilling. Virka som elevene koste seg masse, og de tok det hele seriøst og med respekt. Skjedde et par småfeil, men de lot seg ikke stoppe, de improviserte seg rundt problemene og fikk frem alle poengene i stykket. – feltdagbok 14.02.18

Det var en fryd å se dem på scenen. Mange var nervøse, men det var noe helt magisk som skjedde de siste 24 timene. Plutselig var vi et devisingensemble. Alle var spente på hvordan deres produkt, noe de selv hadde funnet opp fordi de var akkurat den gruppen de er, skulle bli mottatt av medelever og venner. Rett etter forestillingen tok vi en runde hvor alle gav en kort tilbakemelding på hvordan det var å fremføre *Identitet gjennom tidene*. Her er noen av svarene:

«Jeg synes vi fungerte som en velsmurt maskin» - Noah, 14.02.18

«Det ble slik vi hadde sagt det skulle bli.» - Mina, 14.02.18

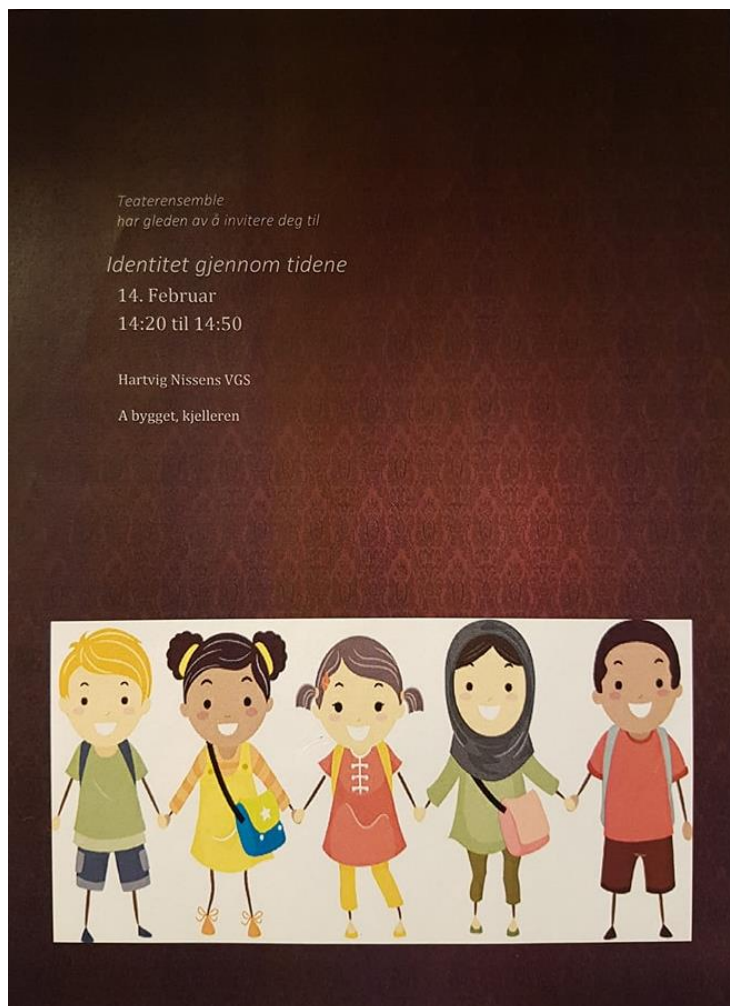
«Vi var stressa fordi det ikke var helt ferdig, men nå var det jo helt ferdig!» - Hanna, 14.02.18

«Det gikk mye bedre enn jeg hadde forventa, og det var kjempegøy.» - Nelly, 14.02.18

Det ble en vellykket prosess med et resultat elevene bør være stolte av. Selv synes jeg det gikk det

over all forventning, og resultatet beviste at man må tro på prosessen. Det viste også viktigheten av å være åpne og transparente i en slik prosess. Det faktum at vi ikke hadde en premieredato tok fra oss følelsen av at dette faktisk skulle skje. Det ble et drømmeprojekt, med masse ambisjoner, men ingen klare mål. Elevene hang seg opp i detaljer, og det samme gjorde jeg. Men til sist satt det som det skulle, og vi satt igjen med en følelse av å ha skapt noe større enn oss selv.

«Jeg liker den følelsen av å være en del av noe som er stort og underholdende å se på.» - Hentet fra intervju med Noah.



2 elever tok på seg ansvar for å designe plakaten til forestillingen. (privat, 2018)

Vi hadde forent oss, fra enkeltindivider som sto alene i samme rom, til en enhet med et unikt preg og en felles identitet.

Har hatt en utrolig fin reise med denne gjengen, tross alle utfordringer og forvirringer. Jeg føler virkelig jeg forlater en annen gjeng enn jeg møtte i oktober. Jeg trodde dette ikke var devising, men det var det. Da premieren var overstått kunne jeg huke av på samhold, engasjement og forpliktelse. – feltdagbok 15.02.18

I denne prosessen lærte jeg mye om hvordan ungdom oppfatter seg selv og verden rundt dem. Jeg lærte at deres inspirasjonskilde til identitetsdannelse strekker langt forbi familie, skolen og nabolagets rammer. Inspirasjon hentes verden over, blant annet gjennom Hollywood og sosiale medier. Devisingprosjektet gav ungdommen mulighet til å ytre sine tanker og meninger rundt identitet. I denne skriftlige delen av prosjektet blir det min tur til å lufte noen tanker om prosjektet og dets omstendigheter. Her ønsker jeg også å diskutere forholdet mellom kunst og virkelighet, og hvilke konsekvenser dette forholdet kan ha for ungdoms identitetsdannelse.

## 7. Drøfting/diskusjon

I dette prosjektet har jeg utforsket hvordan ungdom kan bruke scenen som en plattform til å bruke stemmen sin, gjennom å samskape en forestilling om identitet. Jeg ønsket å utforske hvordan en dramavalgfag 2. klasse på Hartvig Nissen VGS benyttet muligheten til å selv uttrykke sine meninger om identitet. Dette var en klasse med 19 elever, 6 gutter og 13 jenter. Ikke en uvanlig kjønnsfordeling i kreative fag. Dersom planen hadde vært å iscenesette et allerede eksisterende manus, ville det blitt problematisk å finne et manus med nok roller til hele klassen. Empirien viser at det dessverre stadig er et fenomen at det mannlige kjønn dominerer scenen, både i den fiktive og virkelige verden.

### 7.1 Hvordan fungerte samskapingsprosessen?

Innledningsvis hadde jeg en hypotese om at elevene ville utnytte friheten ved devisingmetoden og skape noe som kunne brukes som et argument mot at stereotyper nødvendigvis er kjønnete. Om hypotesen kan bekreftes eller ei gjenstår å se ettersom

prosjektet ikke helt fulgte den planlagte retningen. Det er haken ved devising. Ved å prøve å oppnå et forutsett resultat, hindrer man prosessen i å utvikle seg i øyeblikkene. Når man starter med et åpent tema som identitet, må man være åpen for et stort spekter av tolkninger. Øvelsene elevene stod ovenfor ble heller ikke tatt imot og utforsket som forventet. Selv jeg som forsker utførte ikke arbeidet slik jeg hadde forventet. I stedet gjennomgikk vi en hermeneutisk prosess hvor erfaringer og lærdom som ble plukket opp underveis fikk en avgjørende betydning for hvor prosessen ville føre oss videre. Både jeg og elevene fant ut av hvordan vi skulle arbeide produktivt gjennom prøving og feiling. Det føltes kaotisk å stå i øyeblikkene, men når jeg ser tilbake viste det seg å være en naturlig utfoldelse og kreasjon av et teaterensemble. Et ensemble som til å begynne med ikke kjente hverandre, faget eller læringsmetoden.

Tankene jeg satt med var at gruppen manglet complicité, eller samspill som det heter på norsk. Jeg merket også at det var mye latter og forlegenhet. Elevene balanserte ikke rommet, og de manglet en nøytral kropp. Jeg opplevde dem også som veldig usikre og redde for å misforstå øvelsene, dermed ble det lite eksperimentering. Andre ting som jeg følte manglet var evnen til å lage en ordentlig sirkel, inkludering av publikum (de sto ofte med ryggen til i et hjørne), og å snakke høyt og tydelig. - feltdagbok, 21.09.17

Complicité direkte oversatt betyr medvirkning. Selv ville jeg oversatt det til samspill, særlig i konteksten av teater og devising. At en gruppe har complicité, eller samspill, er et grunnleggende element for å kunne skape devisingsteater, fordi, som tidligere nevnt, dannes opphavet til enhver devisingforestilling innad i gruppen mens materialet skapes, i stedet for å iscenesette et allerede eksisterende konsept (Oddey, 1994). For å være i stand til å skape noe som en gruppe, må man operere som én organisme, eller en fiskestim. Complicité er så essensielt for devisingprosjekter at teaterkompaniet Teatre de Complicité døpte seg selv etter prinsippet. På nettsiden deres blir de beskrevet som følger;

The Company is famous for making its work through extensive periods of research and development which brings together performers, designers, writers, artists and specialists from diverse fields to create the works – a process now known simply as ‘devising’ (Complicité, 2018).

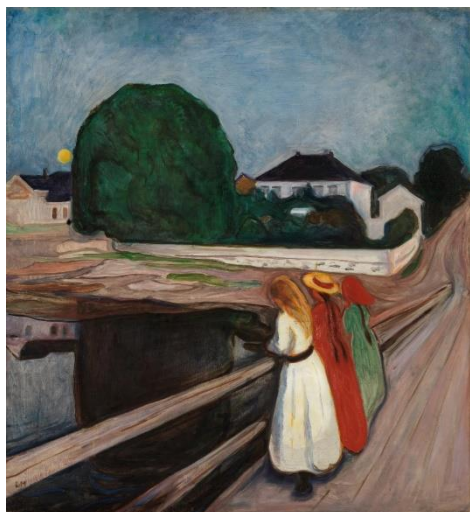
Complicité har eksistert siden 1982 og har produsert over 30 forskjellige forestillinger (Heddon & Milling, 2016). Grunnet skalaen på kompaniet og deres sideprosjekter, er det som oftest en ny sammensetning av ensemblet per prosjekt. Og for hvert prosjekt oppstår complicité igjen.



En vesentlig forskjell på et profesjonelt og erfarent kompani som Complicité og andreklassinger på Nissen VGS er selvsagt mengdetrening. Alle samarbeidspartnerne til Complicité har trent i årevis, og kjenner språket og teknikkene som gjerne brukes i en devisingprosess. Mine informanter hadde stort sett aldri stått på en scene før. De er også en ung generasjon i en svært moderne verden, hvor andres meninger om egen prestasjon tillegges stor vekt. De opplever muligens en motstridende kamp mellom å være individualistisk og identisk med sin sosiale sfære. Samtidig som de ønsker å fremstå selvstendige, frykter de isolasjon. Derfor etterligner de sin gruppe. Det kan minne om en rift i Goffmans tosidige identitetsforståelse front-stage/back-stage (Goffman, 1992). De vil passe inn i mengden sin, og kriteriene samsvarer ikke alltid med rollen de spiller foran en lærer. De sitter fint i midten av janteloven og generasjon prestasjon, hvor de ikke skal gi uttrykk for at de har noen talenter samtidig som enhver prøvelse de begir seg ut på må gjennomføres med perfektjon. Slike motsigelser kan være lammende. Generelt virket det som det manglet interesse for faget, både fra lærere og elever. Hvordan kan rollen være overbevisende når den som spiller ikke vet hvilken rolle den skal være?

Individualisme i gruppen er selvsagt viktig; meninger må frem, men de bør fokuseres på en måte som komplementerer de andre individene i den tilhørende stimen. Det var tydelig at det manglet en følelse av å være del av en enhet hos elevene. Det virket mer som at de følte seg alene i en mengde, og dermed ekstremt sårbare, utsatt for å bli latterliggjort. I møter med lærerne kom det kjapt frem at de ikke var spesielt imponerte over ferdighetsgraden i klassen. Denne tidlige dømmingen av elevene var merkbar i atmosfæren i timene, og det kunne virke som elevene selv var klar over hvordan de ble oppfattet. Det kan eventuelt også være et resultat av at elevene følte seg forhånds dømt og valgte å leve opp til dette. Eriksons modell tilsier at ungdommenes fokus i forhold til identitet fokuserte på å etablere vennskap fremfor isolasjon (Imsen, 2014).

Til tross for dette ambivalente førsteinntrykket, observerte jeg en engasjert gjeng i en av Jannickes timer, hvor de skulle iscenesette en historie basert på bildet «Pikene på broen»



Stimuli til dramaoppgave (Pikene på broen, 1901)

av Edvard Munch. Det var en positiv overraskelse å se dem engasjerte, arbeidslystne og kreative.

Skjønt, hva som er kreativt og ikke kan diskuteres.

Selv om alle fire grupper lagde forskjellige scenarier, baserte nesten alle seg på å ta «selfies», og alle konkluderte med at noen falt, ble dyttet, eller hoppet over broen og døde. I dette tidlige møte med dem, oppfattet jeg produktene som kreative, satiriske og samtidsaktuelle – i ettertid har så mange lignende produkter oppstått gjennom improviserte øvelser at jeg nå tolker det mer som en enkel

løsning på en skoleoppgave enn et kreativt produkt. I et skriftlig intervju hvor jeg spør hva lærerne tenker om hyppigheten av mord og selfies i improvisasjonene, svarer Jannicke:

*Det ligger vel nærme dem kanskje, ser filmer m mord osv. Ikke nytt for meg blant elever på vgs dette, men litt rart. Få av dem har sett teater i det hele tatt, men alle har sett masse filmer.*

*- Hentet fra intervju med Jannicke*

Mistanken om at få hadde sett teater slo også meg tidlig i fasen. Det var tydelig at de ikke hadde særlig med referanser eller knagger til den nye kunnskapen jeg prøvde å overbringe dem. Med dette som førsteinntrykk, burde jeg kanskje ha forkastet hele planen og laget et nytt, lavterskel-opplegg for elevene. Men høye ambisjoner og naiv positivisme skygget for alternativet. I stedet for å starte på nytt, valgte jeg å forenkle det eksisterende opplegget.

Vi startet som regel timen i «ring». Ring skrives her i hermetegn fordi det å få elevene til å sitte i en ordentlig ring, var problematisk. Noe så enkelt som en symmetrisk ring av mennesker, ble egentlig aldri oppnådd fordi ringen skle ut så snart praten startet. Grunnen til at jeg mener en symmetrisk ring er noe å fokusere på henger sammen med complicité. Et devisingensemble bør strebe etter å være én enhet, og ved å praktisere ensemble som enhet fysisk, er målet å aktivisere ideen mentalt gjennomgående i prosessen. At et ensemble samarbeider om å skape en sirkel symboliserer både at de er en enhet men også

at de er et økosystem i stedet for et hierarki. Ensemblet er likestilt, og i en sirkel ser alle hverandre og alle blir sett. Når man tar ordet i en slik struktur, henvender man seg naturlig til hele sirkelen. Sirkelen er en enkel måte å skape et samhold på. Og samhold er en av tre gyldne regler i deising.

I første økt hadde vi som nevnt en linjeøvelse. Denne øvelsen var en praktisk måte for meg å kartlegge elevenes oppfattelse av seg selv. Nedenfor er utdrag fra øvingsplanen, inkludert resultatene fra linjeøvelsen.

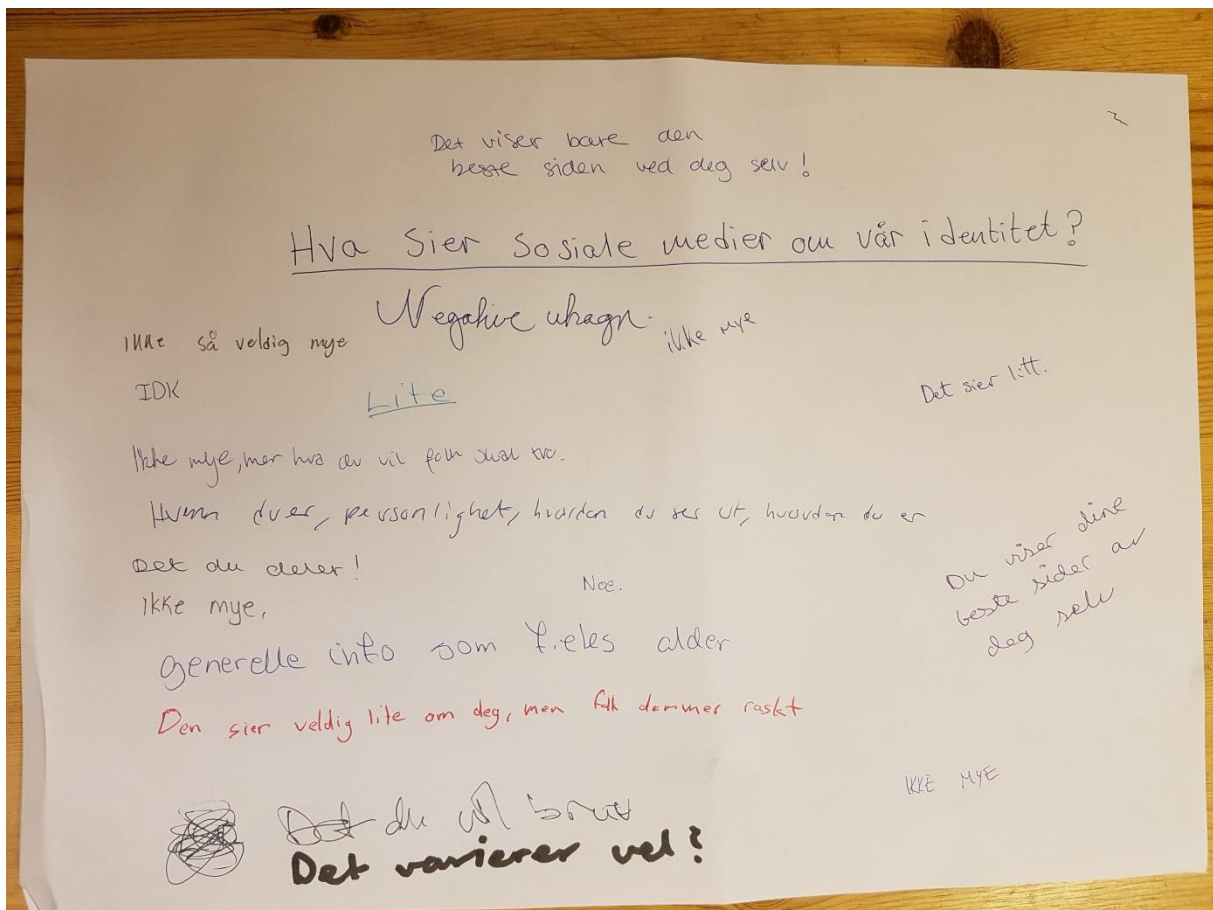
- **Jeg deler mye på sosiale medier** (de fleste plasserte seg mellom nøytral og veldig uenig. De fleste scroller bare)
- **Jeg gjør aldri lekser** (stor variasjon, de fleste på nøytral)
- **Jeg er glad i skog og natur** (mellom nøytral og veldig uenig. Folk var stort sett likegyldige til naturen, et par svært uinteressert i natur)
- **Jeg er hemmelighetsfull** (de fleste plasserte seg på veldig uenig, virket som gruppa anser seg selv som åpne mennesker)
- **Jeg engasjerer meg i politikk** (de fleste stod mellom nøytral og veldig uenig. Tilbakemeldinger var at de fulgte med, men fant det ikke så interessant. En sa at hen interesserte seg for enkelte saker)
- **Jeg er god i fotball** (en liten håndfull elever plasserte seg nærmere veldig enig, resten var spredt mellom nøytral og veldig uenig)
- **Jeg er glad i musikk** (her sto omtrent alle så nær veldig enig som mulig)
- **Jeg anser meg selv som religiøs.** (de fleste på nøytral, et par på veldig uenig, og en så seg selv et sted mellom nøytral og veldig enig)
- **Jeg er en god lagspiller.** (de fleste plasserte seg mellom veldig enig og nøytral. En plasserte seg litt nærmere uenig enn resten, hen mente at hen jobbet best alene)
- **Jeg har hjulpet til hjemme den siste uka.** (stor variasjon, og tydelig at folk hjalp til i ny og ne, noen mer enn andre)

- **Hentet fra detaljert øvingsplan 11.10.17**

Det er interessant at elevene anser seg selv som åpne, med tanke på hvor vanskelig det har vist seg å være å få dem til å engasjere seg i prosjektet. De har utover i prosjektet uttrykt lite som indikerer hva de egentlig tenker i diskusjonene, eller produksjonsmøtene som ble

holdt jevnlig fra start til slutt av prosjektet. Det er også en motsigelse å kalle seg åpne basert på resultatet av de andre spørsmålene. Elevene viser stort sett nøytralitet, de som skiller seg ut er i seg selv ikke særlig ekstreme på skalaen, men i forhold til resten av klassen står de som svarer annerledes veldig alene. Med tanke på hvor ukjente de var for hverandre, kan det ha vært en måte å sikre seg fra å være sårbar ved å stille seg nøytral, eller følge stimen.

Tankekartene fra speeddating-øvelsen gav også innsikt i elevens tanker rundt identitet. Noen var like, både i spørsmål og svar, derfor plukker jeg ut de jeg mener hadde mer konkrete formuleringer.

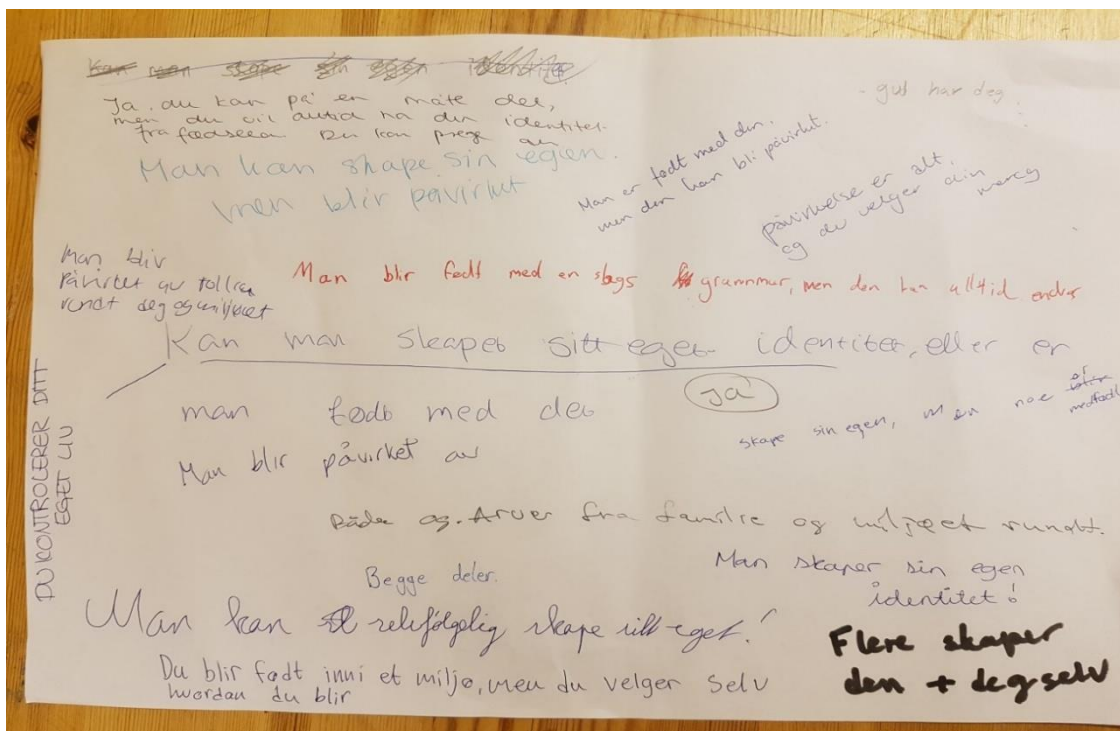


"Hva sier sosiale medier om vår identitet?" Tankekart fra speeddating øvelse. (Privat, 2017)

«Hva sier sosiale medier om vår identitet?». Medietilsynet Trygg Bruk la ut en rapport satt sammen av Arnfinn Eide i 2014, som samlet sammen ungdommers erfaringer og tanker rundt identitet og seksualitet på sosiale medier. Medietilsynet nevner i denne rapporten at «... det er anerkjent innenfor sosiologien at man har ulike roller og personligheter

innenfor en identitet, og at hvem du «er» derfor avhenger av hva du gjør og hvem du er sammen med. På sosiale medier har man en enorm mulighet til å på kort tid hoppe mellom flere ulike roller uten å oppleve konflikter knyttet til dette.» (Eide, 2014). Som man kan se, er elevene svært delte i meningene sine. Det varierer fra «lite» til «du viser dine beste sider ved deg selv».

Ser vi tilbake til linjeøvelsen, var nesten alle enstemmige om at «de bare scroller». Dette kan tyde på at de ikke ønsker å vise mye av seg selv på sosiale medier, men er mer interessert i hva andre deler. En elev svarer at «den sier veldig lite om deg, men folk dømmer raskt». Profilen vi skaper og innholdet vi deler på sosiale medier er en redigert versjon av selvet. På samme måte som andre gjør seg opp en mening om meg basert på det jeg deler på sosiale medier, gjør jeg meg opp en mening om de jeg følger utfra det de poster. Svaret til elevene på Nissen VGS kan tyde på at de søker etter bekreftelse og inspirasjon til egen dannelse gjennom sosiale medier, i stedet for å uttrykke sin egen identitet. Det vil si at de lar identiteten sin bli påvirket av det de ser andre poste på sosiale medier. Dette skaper en idé om hva som er akseptabelt og ikke.



"Kan man skape sin egen identitet, eller er man født med den?". Tankekart fra speeddating øvelse. (Privat, 2017)

«Kan man skape sin egen identitet, eller er man født med den?» Tilbake i 2010 herjet diskusjonene rundt Harald Eias tv-program «Hjernevask», hvor spørsmålet «født sånn, eller blitt sånn» ble stilt i forhold til ulike identitetsaspekter. Forskere brøt ut at det ikke er enten heller, men både og. Eia selv forklarer i en kronikk i dagbladet at «Vi tror denne tilsynelatende fornuftige mellomposisjonen ikke bare gjør oss intellektuelt dovne, men også at den fører oss galt av sted. For sannheten ligger ikke alltid et eller annet sted midt imellom.» (Eia & Ihle, 2010). Elevene sirkler rundt det samme svaret som forskerne gav, både og. Noen uttrykker en essensialistisk identitetsoppfatning, altså at man er født sånn, mens andre oppfatter identiteten som mer konstruktivistisk ved at de påstår at identitet er noe man fullt og helt kan skape selv.

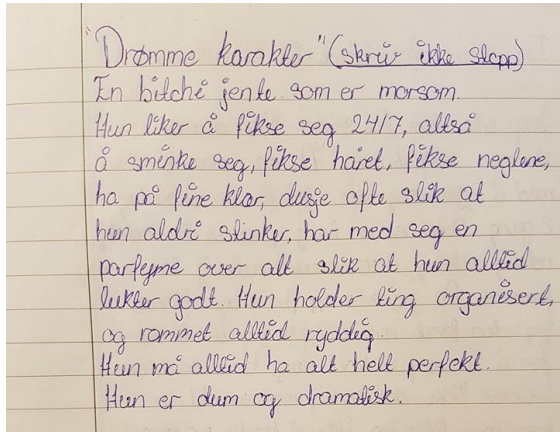
Ved å gi dem oppgaven om å lage et fantasiteater – et teaterkonsept som ikke tar hensyn til økonomi eller naturens lover - var det forventet at elevene skulle gå utenfor den såkalte boksen, og skape noe skikkelig ambisiøst. Det var nok bare «mamma mia on the moon» som virkelig utforsket mulighetene kreativt. De andre fremvisningene virket veldig nær elevene selv. De utforsket ikke hvilket rom de kunne bruke for å skape et teater, og de utforsket ikke temaene de valgte. De tre siste fremvisningene var veldig statiske og bokstavelige. Det var allikevel flott å få et inntrykk av hvordan de tenker og arbeider i grupper, i tillegg til hvordan de ter seg på scenen. Alle var engasjerte, og ingen utførte fremvisningen halvhjertet. Mangel på kreativitet kan skyldes uklarhet fra min side idet jeg forklarte elevene oppgaven. Selv om jeg gikk rundt og viste min tilgjengelighet, var det få som stilte spørsmål, med unntak av «mamma-mia»-gjengen som ba meg forklare oppgaven på nytt. Det er mulig at dersom jeg hadde tatt en runde og forklart oppgaven til elevene i grupper, ville de også turt å utfordre boksen som de på dette tidspunktet holdt seg veldig innenfor.

Skapelsen av drømmekarakteren var mer tekstbasert. Etter å ha diskuterte hvilken type karakterer man kan finne i fiksjon, fikk de en skriveøvelse hvor de skulle beskrive en dag i livet til sin drømmekarakter. I 10 minutter skulle de skrive kontinuerlig. Noen tok oppgaven veldig seriøst,



«Hun blir først forbanna, men får kjapt en ny idé. Alle kjendiser skal bli forelsket i henne og de vil bli hennes ustoppelige arme som vil hjelpe henne til å herske over verden...

... noen dager senere er planen i full gang. Hennes første offer er Will Smith.» fra Hannas notatbok,



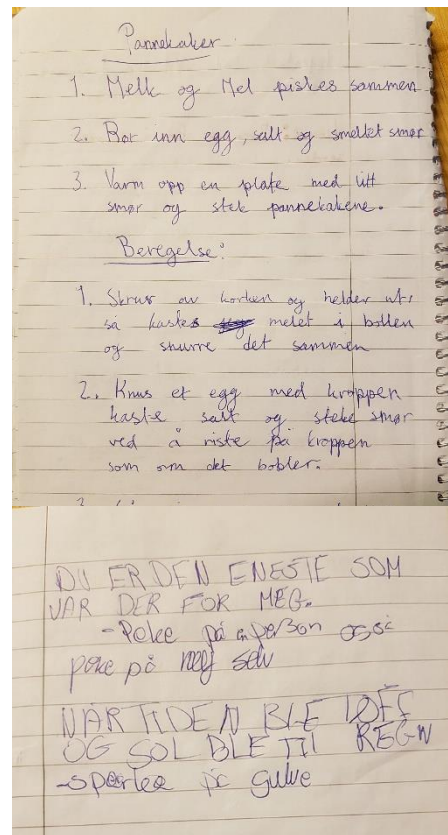
Drømme karakter (skriv ikke slapp)  
En bitch jente som er morsom.  
Hun liker å fikse seg 24/7, altså  
å sminke seg, fikse håret, fikse neglene,  
ha på fine klær, dusje ofte slik at  
hun aldri stinker, har med seg en  
parfyme over alt slik at hun alltid  
lukter godt. Hun holder ting organisert,  
og rommet alltid ryddig.  
Hun må alltid ha alt helt perfekt.  
Hun er dum og dramatisk.

Drømmekarakter utviklet gjennom automatisk  
skrivning (Privat, 2017)

mens andre kun skrev «jeg vet ikke hva jeg skal skrive». Jeg fikk inntrykk av at guttene sine karakterer vek mer fra «den aktive» enn jentenes. Beskrivelser som «morsom bitch» ble brukt av flere jenter. Felles på tvers av kjønn var at de ønsket å spille «den morsomme». Drømmekarakterene var, etter mine observasjoner, enten svært like individet, eller en opposisjon av individet. De som ikke var åpenbart inspirert av seg

selv skapte helter eller skurker, og en spåkone.

Til sist måtte jeg bestemme meg; utvikle «den passive» eller ikke. Jeg følte fortsatt at elevene ikke var klare for å ta utfordringen, men samtidig var det noe svært utilfredsstillende ved å kun ha utforsket «den aktive» og «drømmekarakteren». Jeg valgte å gi «den passive» et forsøk og ba elevene lære seg en tekst som har personlig betydning for dem. Kanskje var jeg litt utydelig, men jeg ønsket å se deres tolkning av hva en «personlig tekst» er. De var klar over at de kunne velge hvilken som helst tekst på hvilket som helst språk, så lenge de selv var bevisste på hva teksten betydde litterært og for dem selv. Resultatet ble ikke helt som forventet. Noen valgte svært interessante tekster som jeg ikke før hadde hørt. De som skilte seg mest ut fra det jeg hadde forventet var et knippe elever som hadde lært seg



Pannekaker:  
1. Melk og Mel piskes sammen.  
2. Bør inn egg, salt og smøket smør.  
3. Varm opp en plate med litt smør og stek pannekakene.  
Beregelse:  
1. Skriv av kortene og hender ut så kastes ~~og~~ metet i bollen og snurre det sammen.  
2. Kvis et egg med kroppen kaste salt og stekte smør ved å riske på kroppen som om det bobler.

DU ER DEN ENESTE SOM  
VAR DER FOR MEG.  
- Pølse på personen og se  
pøse på meg selv  
NÅRTIDEN BLE TØFF  
OG SOL BLE TIL REGN  
- spørte på gulve

Utdrag fra elevenes notatbøker. (Privat,  
2018)

oppskriften på yndlingsmaten sin utenat. Før jeg visste hvilke tekster elevene hadde valgt, fikk de i oppgave å oversette teksten gjennom bevegelse. De hadde på forhånd lært om Labans Efforts og Lecoqs 7 States of Tension, i tillegg til flere oppvarminger som oppfordret til et mindre høytidelig forhold til egen fysikk, og et større fokus på kroppens muligheter og begrensninger innenfor sin fysikk. Oppskriftene ble svært litterære; saltbevegelsen var intet mer kompleks enn å strekke ut armen med fingrene i en klype og deretter imitere at man strør noe over et usynlig objekt. Andre bevegelsessekvenser var mer symbolske og metaforiske. Den passive karakteren endte opp med å mangle en fysisk karakter, og ble mer ett kroppslig uttrykk. Elevene hadde ulike meninger om øvelsen. Noen så den som unødvendig og kunne ikke forstå hvordan det skulle bidra til å skape en karakter, mens andre så på det som en ny og spennende tilnærming til tekst.

*Jeg synes det var gøy men også utfordrende å gjennomføre fordi jeg aldri har gjort det før.*

*Det er faktisk en veldig bra metode til å øve på prøver til!» - Nicole*

Å bruke bevegelse for å tolke en tekst skaper rom for å uttrykke det som står mellom linjene. Teksten tilføres en ny dimensjon idet den er kroppsliggjort, men denne dimensjonen virket ukjent for elevene og muligens var de ikke modne for å eksperimentere i den.

Samtlige karakterer fikk prøve seg i en form for improvisasjon. Den aktive og et objekt som var typisk eleven var utgangspunktet de fikk, og i grupper skulle de lage et hendelsesforløp. Alle karakterene skulle være med, og minst et objekt skulle ha en betydning i forløpet. Objektet behøvde ikke beholde sin originale betydning, altså kunne en smarttelefon være en brødskive. Etter 30 minutters gruppearbeid inneholdt nesten alle scenene mord og selfie. Disse to elementene har dukket opp gjennomgående i denne prosessen. Det interessante er at når de dukker opp er det hånd i hånd. Min første tanke var at dette var for dem en billig utvei i mangel av en ordentlig avslutning på hendelsesforløpene, men da lærerne nevnte at spesielt mord var noe som dukket opp på tvers av klasser og trinn, ble jeg nysgjerrig. I mine yngre år som vgs dramaelev kan jeg ikke huske at mord ble brukt som element i dramaforløpene våre. Er det en trend, eller kan det være et symptom på et underliggende dilemma i tiden? Hollywood og spillverdenen glamoriserer vold, og samfunnsborgere bruker sosiale medier til å glamorisere sin egen hverdag, til en viss grad. Jeg har antatt at et fenomen i dramaverdenen er at en oppgave



kan gi svært varierte svar, men i denne prosessen gir samme oppgave variabler av samme svar. Til og med ulike oppgaver gir variabler av samme svar. Elevenes gjengivelse av virkeligheten, på stående fot, endte som oftest med mord og selfier. En av scenene var særlig orientert rundt dette; jeg kaller scenen «selfie-massacre». I en moske sitter en jente og tar selfies, noen ber henne slutte, men da tar hun heller bilder av dem, og idet bildet «snappes» blir portrettsubjektet skutt. Mobilen, nærmere bestemt kameraet på mobilen, massakrerer moskeen. Tilslutt står jenta igjen, tar en selfie, smiler og forlater scenen. Fremførelsen ble godt mottatt av de andre elevene som lo gjennomgående. Denne scenen oppsummerer på et vis flere av inntrykkene ungdommen fordøyer i dag. Terskelen for hva som gir sjokkfaktor er høynet, og ekstrem selvfremstillelse er fascinerende.



*"Selfie-massacre" (Privat, 2017)*

## 7.2 Kjønnssidentitet

Mitt opprinnelige motiv for å gjøre denne masteren var å utfordre kjønnsstereotyper i fiktive karakterer, ved å skape nye karakterer som er lettere å relatere seg til for den oppvoksende generasjonen. Som Oscar Wilde skrev i Lyvekunstens forfall «Life imitates art far more than art imitates life». Jeg mener vi trenger nye fiktive rollefigurer vi kan se opp til og idealisere. Nye rollefigurer som representerer de nye verdiene som kommer frem i samfunnet. I takt med internettets fremgang, har stereotyper blitt mer og mer ekstreme. Vi ser det i film, reklame, musikk, og selvsagt på sosiale medier.

La oss ta for oss filmklassikeren «Grease» (1978) med John Travolta og Olivia Newton-John (Kleiser, 1978). Musikalen forteller en historie om ungdomsforelskelse som ikke kan aksepteres av det sosiale miljøet de tilhører. Hennes identitet er å være en flink pike; hun defineres av å gjøre skolearbeid, hjelpe andre og kle seg anstendig. Hans identitet er å være en machomann; han henger med gutta, mekker på bilen og har selvsagt en kam i skinnjakka. Mange er uenige om dette er en sexistisk eller feministisk film, ettersom



*Danny er i ferd med å trakassere Sandy (Grease, 1978)*

avslutningen kan tolkes i begge retninger. På den ene siden bryter Sandy (Olivia Newton-John) med identiteten som samfunnet har forventet av henne idet hun transformeres til en «bad girl» i skinnjakke. På den andre siden kan transformasjonen tolkes som å gi etter

for det Danny (John Travolta) vil ha, og på den måten forlate sin egen identitet

til fordel for hans. Ser man på filmens helhet, mener jeg den er sexistisk og oppfordrer til negative kjønnsstereotyper. Måten karakteren Danny idealiseres på, både i filmen og i virkeligheten gjennom en plakat på jenteværelset, er bekymrende. En kjent scene fra filmen er når Danny og Sandy endelig drar på date (etter at Danny har oversett henne på skolen): de er på «drive-in-movie», og et ganske tydelig #metoo-øyeblikk oppstår idet Danny prøver å beføle Sandy til tross for at hun tydelig sier ifra om at det ikke er greit. Nesten samtlige biskarakterer fremstilles også veldig kjønnsstereotypisk, som «dumme» jenter og «tøffe» gutter. I den avsluttende scenen ser vi at begge hovedkarakterer har tatt et valg om å endre sin identitet for den andre, Sandy i langt større grad enn Danny, vel og merke. Mens Danny har gitt etter for «good-boy» stilen ved å ta på seg en baseballjakke, har Sandy tatt en helomvending. Ny stil, nytt hår, ny sminke, til og med et nytt tilbehør – sigaretten, for å passe som kvinnen for Danny. Man kan tolke Dannys kasting av baseballjakken som et symbol på at han vant Sandy (premien) ved å være seg selv, mens Sandy måtte gi opp en del av seg selv for å kunne være hans. Denne filmen er fra 1978 og historien er satt til 1950 - verden er en annen i dag.

Når jeg tenker på dagens karakterer i film, tv og drama, er det allikevel vanskelig å finne kvinnelige og mannlige karakterer som motsier kjønnsstereotypiene. Plottet hvor gutt møter jente er ikke noe unikt ved Grease. Kjente 90-talls filmer som «Girl next door», «Princess diary» og «How to lose a guy in ten days» imiterer alle hverandre. Vi kan snu oss begge retninger i kunsthistorien for å finne eksempler. I de fleste fiktive eksempler tilgjengelige for allmennheten, er det ofte det mannlige kjønn som representerer leder, utfordrer, eller opplever, og som stilles ovenfor universelle spørsmål, mens kvinnen kun

representerer kvinnen. Mannen er den ene, og kvinnen er den andre (Beauvoir, 1994). Mannen er den som gjør, og kvinnen blir gjort. Kvinnen er som regel i relasjon til mannen, uten en egen, separat identitet.

At kvinnen er underlegen mannen er gammeldags og utdatert tenkning. Dagens samfunn er i heftig omstilling, og man kan si at den fjerde feministbølgen har utrettet en merkbart understrekning av kvinnens kompetanse og verdi i ulike yrkesgrupper. Hvorfor ser vi ikke samme fremtreden i den fiktive verden? Hollywood tviholder på kjønnsstereotypene og overfyller underholdningsplattformene med glorifisert vold, sex og sjåvinisme. Å forsvare handlingene med at «dette er det folket vil ha» holder ikke mål.



*Alison Bechdel's regel (Bechdel, 1985)*

Det finnes flere aksjoner som jobber for å opplyse om kjønnskjevheten på film og scene. Alison Bechdel tegnet i 1985 en tegnestripe som ble utgangspunktet for det som i dag heter Bechdel testen, bestående av tre enkle spørsmål som definerer om aktive kvinnelige karakterer representeres tilstrekkelig nok i en film. De tre reglene er; 1. filmen må inneholde minst to (navngitte) kvinnelige karakterer som 2. snakker med hverandre om 3. noe annet enn en mann (Bechdel test movie list, 2018). I databasen til bechdeltest.com er det 57.8%, altså 4424 av 7652 filmer i databasen som består alle tre kriterier. Med tanke på hvor ekstremt lite testen krever, er det skuffende tall å se (Bechdel test statistics, 2018). En annen som har startet et motprosjekt til Hollywoods forskjellsbehandling av kjønn er stand-up komiker Marcia Belsky. Hun lanserte prosjektet «Headless women of Hollywood» i 2016. På sin egen hjemmeside forklarer hun at “The Headless Women





Noen få eksempler på de hodeløse kvinnene i Hollywood  
(*Headlesswomenofhollywood*, 2018)

billig, lett og lavmåls underholdning. I stedet burde skapere bruke sin maktposisjon til å fortelle historier både kvinner og menn kan relatere til.

project seeks to bring attention to the still standard practice of fragmenting, objectifying and dehumanizing the images of women we see in film, television, and advertisement.” (Belsky, 2018). Den objektiviserte holdningen til kvinner som presenteres for oss gjennom film, tv og drama, fremstår som en måte å kapitalisere på

Det som bekymrer meg er hvordan disse fremstillingene påvirker dagens ungdom. De lever i en ny tid, hvor alt er øyeblikkelig tilgjengelig, kun et tastetrykk unna. Informasjon og inntrykk prosesseres raskt, og danner et bilde av hvordan man «bør være» i øynene til «den generaliserte andre». Elevene på Nissen VGS hadde ikke noe særlig forhold til teateret; det er strømmingstjenester de går til for underholdning. Film er dagens største kultur og underholdningsmedium. Oscar Wilde forklarer i essayet «lyvekunstens forfall» at livet etterligner kunsten langt mer enn kunsten etterligner livet og eksemplifiserer med at glassmaleriene fra middelalderens kirker ikke etterligner en mann eller kvinne fra 1000 tallet, men står som inspirasjon til datidens mennesker. Forskjellen på datidens glassmalerier og nåtidens hodeløse kvinner er hva de oppfordrer til. La oss si at glassmaleriets kvinne oppfordrer til sedelighet. Hva oppfordrer dagens hodeløse kvinner til?



Kunstens fremstilling av kvinner i glassmaleri  
(*Kjønnforskning*, 2017)

Jeg vil si livet imiterte kunsten når elevene skulle improvisere frem scener med karakterene de hadde utviklet. Og mangel på variert utvalg av karakterer skinner gjennom

når jeg sammenligner karakterene som ble skapt. Både på tvers av klassen, men også den manglende variasjon i rollene de skapte. Rikke Gürgens Gjærum og Venke Aure diskuterte hvordan iscenesatte kunstuttrykk kan bidra til forståelse av kjønnets eksistens i en artikkel i «Drama - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift». «Innhold og form fremvises med utgangspunkt i de erfaringer og verdier den som skaper besitter, og samtidig skaper betrakteren mening i møtet med kunsten ut ifra sin forståelseshorisont. Kunstneren produserer og betrakteren erfarer kunsten med et blikk som er preget av tid, kultur og rådende samfunnsforhold.» (Gjærum & Aure, 2016, s. 20). Altså, livet imiterer kunsten, mens kunstneren parodierer livet. Det hviler en dobbelthet over hvordan kunst sendes og mottas. Det fungerer som et ekko mellom tivolispeil. Wilde sier ikke bare at livet etterligner kunsten, men at livet etterligner kunsten *mer* enn kunsten etterligner livet - altså er begge parter refleksjoner av hverandre. Men kunstens unnskyldning ligger i dens navn. Kunst er kunstig. Kunst utgir seg ikke for å være ekte. Kunst lyver. Kunsten er en subjektiv tolkning, et subjektivt perspektiv. Fordi kunst ikke er ekte, har den muligheten til å overskride virkelighetens normer, kategorier og klassifiseringer (Gjærum & Aure, 2016).

Livet er virkeligheten. Man kan ikke bestemme seg for at «dette liker jeg ikke» og forlate det. Man må holde ut hele løpet. Kunsten er en nødvendig følgesvenn, fordi refleksjon er viktig. Men til tider kan kunsten late til å skape vrangforestillinger. Et nytt fenomen i dagens populærkultur er «reality-TV». Denne sjangeren kan ses på som en krysning mellom de to; kunstig virkelighet. Tar vi for oss den norske realityserien Paradise Hotel, som i år sender sin tiende sesong, kan serien se ut til å ha erstattet 80-tallets «Dynastiet». Magien skjer i klipperommet; det råe liveopptaket klippes og limes til en treenighet av virkelighet, situasjonskomedie og såpeopera (Rustad, 2016). Ser ungdommen forskjellen?

Som jeg nevnte i teoridelen, er prosentandelen kvinnelige hovedroller i film skuffende. Når det ikke kan skyldes på mangel av historier med kvinnelige protagonister, er det vanskelig å ikke tenke at produksjonsteamene velger historier og protagonister basert på antatt utbytte, altså at en mannlig protagonist selger bedre enn en kvinnelig protagonist. Jeg mener at dette ikke bare er en vrangforestilling, men en refleksjon av noe som ikke

lenger er samfunnets virkelighet. Skuespiller Rolf Kristian Larsen har klar beskjed til dagens dramatikere.

Så, kjære manusforfattere og dramatikere: Gi oss historiene om kvinnelige karakterer. La de møte masse problemer, de samme universelle problemene som menn, og la de kjempe mot problemene selv, og til slutt løse de samme problemene selv, uten hjelpen fra menn, uten å være superseksualiserte eller overmaskuliniserte, uten å brette negler eller begå selvmord (Antigone, Anna Karenina, Hedda Gabler, Lady Macbeth, Ophelia(!), Julie Capulet og Thelma & Louise). Uten alt dette? Ja. Det er fullt mulig. (Larsen, 2015)

Det er altså ikke mangel det står på, det er hva som havner i mainstreamen, altså hvilke prosjekter det investeres mest kapital i. Det yrer av eksempler på kvinnelige protagonister utenfor mainstream underholdningen. Et eksempel er suksesserien «Skam» fra NRK. Prosjektet startet som en lavbudsjettets nettserie for 16 årige jenter, og nådde verdensberømmelse før siste sesong ble publisert. En serie som følger fem kvinnelige ungdommer med problemer som var større enn sin kvinnelighet, viste seg å appellere til mennesker på tvers av kjønn og alder. Denne serien åpnet virkelig opp for debatt rundt flere temaer som omfavner ungdommen; bruk av sosiale medier, seksuell legning, utenforskap og religion.

Min hypotese idet jeg begynte på masterprosjektet var at ved hjelp av devisingteknikker, kan man utvikle nye, moderne og samtidsaktuelle karakterer som både gutter, jenter og alle midt i mellom kan kjenne seg igjen i. Hollywood imiterer et binært samfunn, men er det ikke det vi ønsker å bevege oss bort fra?

I sluttintervjuet med elevene fikk de spørsmålet «Hvis du kunne spilt hvilken som helst karakter, hvilken ville du spilt (stereotype, eller en allerede eksisterende karakter)?». Svarene var svært interessante. La oss se på noen av jentene. Det var tydelig variasjon i svarene, en svarte at hun ville spilt James Bond, en annen svarte at hun ville spilt en dum og morsom jente. En tredje svarte følgende: «Da ville jeg spilt Katniss i Hunger Games, fordi jeg liker at det er en kvinnelig hovedrolle som blir framstilt som sterk og overvinnende, i en slik film som Hunger Games. Det er veldig typisk at menn leder

hovedrollen i slike filmer.» (intervju med Maiken 15.02.18.). Det er rørende å se at denne generasjonen er bevisst det samme som jeg var da jeg startet denne oppgaven. Selv om likestillingskampen har kommet langt, er den ikke ferdig. Kunsten har en svært betydningsfull rolle i hvordan vi velger å leve i et samfunn. At en superhelt «alltid» er en mann, og at premien «alltid» er en vakker kvinne, setter dype spor hos unge mennesker. Dersom en kvinne er protagonisten i noe annet enn en romantisk komedie, handler det gjerne om at hun er en mor. Og hvis ikke handler det fort om at hun er barnløs og rådvill. Ser vi på det store historiske og verdensomfattende arkiv av kvinnelige karakterer, er det kun et fåtall av karakterer som viker fra den «klassiske kvinnerollen».

I løpet av det siste tiåret har filmbransjen plukket opp dette fenomenet og gjort stor suksess av kvinnelige hovedroller som utfordrer noe annet enn eget utseende eller moderskap, som for eksempel Katniss fra *Hunger Games* (2012). Vi ser også at superhelter og skurker kan være kvinner. Kvinners historie kommer også mer og mer frem i spotlightsen, som for eksempel filmen *Hidden figures* (2016), som skildrer den sanne historien om tre damer som, tross seksuell og rasistisk diskriminering, bidro til og sikret USAs månelanding i 1969. Det er mange flere historier å ta av, og det er mange flere publikummere å nå ut til. Som for eksempel elevene jeg arbeidet med.

De fikk flere anledninger til å skape karakterer, både like og ulike dem selv. Det som stadig forundret meg var at nesten samtlige av jentene beskrev seg selv og karakterene som «jentete». I intervjuene i etterkant ble elevene bedt om å definere ordet «jentete», her er noen av svarene:



*Den aktive karakteren poserer «jentete». (Privat, 2017)*

*«Å være «stereotypisk» jentete er en som bryr seg om hvordan hun ser ut og er redd for å brette neglene. Er ikke sannsynligvis negativt.» - Maja, 14.02.18*

*«Jentete: Litt jålete og prippen.» - Edwin, 14.02.18*

*«en person som er en «ekstra» jente, liker jente ting, mye rosa, litt jålete, fnisete, glad i mote. Kan være en gutt som er veldig glad i jente ting, men like gjerne en jente som elsker å være jente.» - Mina, 14.02.18*

*«Vil si det er vanskelig å definere hva jentete betyr. I vår tid i dagligtalen så bruker vi beskrivelsen «jentete» om folk som ofte kan oppføre seg litt feminint.» - Odd, 14.02.18*

Noen av de samme jentene skrev også ord som selfie, make-up, posering, selvopptatt. Fysikken i karakterene reflekterte mye av dette, ettersom mange av jentene gav karakteren sin en overdreven, hoftesvingende gange. Mange skrev at de ledet med armen fordi de tok selfies. Det virker som om mobilen ble en forlengelse av armen, og dermed ble det mobilen som ledet dem. Hos guttene merket jeg meg at ord som skjult, trist og kul gikk igjen. Da elevene i ettertid ble bedt om å definere ordet «skjult» var noen av svarene som følger:

*«skjult er en person som liker å holde seg under radaren/liket å ikke skille seg ut, ikke snakke mye.» - Noah, 14.02.18*

*«å trekke seg tilbake, og være mer introvert enn ekstrovert.» -Maiken, 14.02.18*

*«en person som er redd for å vise seg selv. Det kan være at personen ikke har funnet seg selv enda. Personen kan ha vansker med å snakke med andre personer.» - Rita, 14.02.18*

*«noen som trekker seg litt tilbake.» Jens, 14.02.18*

Skjult kan late til å være et motsvar til den overmaskuliniserte mannen. Ingen av guttene nevnte «guttete» som et selvbeskrivende ord. Da jeg ba dem definere ordet svarte de at:

*«Guttete – noe maskulint, hardt» - Jens, 14.02.18*

*«Guttete- en guttete person kan være en jente eller en gutt som er veldig guttete, men jeg forbinder det oftest med en jente som liker å kle seg litt som en gutt, er glad i gutteting, skater kanskje, liker å henge med gutter. Denne personen er veldig motsatt av en jentete person.» - Mina, 14.02.18*

Det er kanskje selvforklarende at guttete er motsatt av jentete. Men guttenes valg av beskrivende ord indikerer at de ikke ser seg selv som en motsetning av jentete. Kanskje



indikerer beskrivelsen skjult at erstatning av guttete identitet er vanskelig å sette ord på. Når livet ikke har et kunstig eksempel å identifisere seg med, eller et speil å speile seg i, er det ikke så merkelig at man føler seg skjult.

Dagens ungdom har et nytt, høyteknologisk speil som reflekterer verden for dem, nemlig det sorte speilet. Det er sjelden man møter et menneske i Norge uten en smarttelefon i dag. Denne lille, skinnende klossen inneholder all verdens informasjon. Det er en genial oppfinnelse, og er sannsynligvis et viktig ledd i fremtidens videreutvikling av informasjonsdelingsalderen. Men det er fortsatt et speil. Verden og menneskene i den komprimeres til overskrifter, tweets og snapbilder. Vi får små utdrag fremstilt som en helhetlig og «sann» virkelighet.

### 7.3 Cyberidentitet

Utgangspunktet for å skape den aktive karakteren var elevenes eget profilbilde på et sosialt medium. Sosiale medier er den perfekte plattform for den aktive karakteren, fordi den vi er på sosiale medier er svært tilpasset de vi ønsker å skape nettverk med, og det samfunnet vi ønsker å tilhøre. Bildet skal representere individet, og innholdet i profilen skal reflektere den vi ønsker at offentligheten skal se oss som. Det er ikke en selvfølge at informasjonen vi deler på sosiale medier er sannferdig og komplett. Vi deler det som fremmer den vi prøver å være, og utelater det vi anser som «feil» eller «uinteressant» for samfunnet vi omringer oss av. Sosiale medieprofiler er «custom-made» for å fremme den aktive delen av identiteten vår. Overraskende nok ble de resulterende karakterene en slags metakommentar på SoMe-samfunnet i seg selv. Få til ingen av karakterene viste særlig dybde, og idet de laget en stillestående skulptur av den aktive karakteren, hadde nesten samtlige skulpturer en forlenget arm som var strukket ut foran seg. Selfie-time. Det handlet ikke om HVA man viste til samfunnet, men AT man viste. Man tar bilde for å ta bilde, bildet i seg selv har ikke dypere mening enn at det er dokumentert at man har eksistert i øyeblikket bildet ble tatt. Man kan spørre seg selv om de involverte i slike tilfeller eksisterer mer på sosiale medier enn i virkelige sosiale situasjoner. Telefonen er blitt en forlengelse av den menneskelige anatomi. På trikken er det nå uvanlig å kikke ut vinduet eller å observere øyeblikket. Man dokumenterer tilværelsen med bilder, fyller

venterommet med musikk eller underholdning, eller tekster. Mobilselskaper reklamerer for muligheten til å dele øyeblikk med telefonen, men ekskluderer man seg ikke fra øyeblikket i det man dokumenterer? Man transformeres fra integrert deltaker til observatør.

Strømmingstjenester opplyser om at med den og den appen kan man strøkke videoer hvor og når man vil. Denne konstante tilgangen til underholdning og deling av informasjon infiltrerer identitetsdannelsen vår. Ida Jackson, som skrev boka *Sosiale Medier* i 2010, er selv blogger, og i boka diskuterer hun de ulike aspektene ved internettets sosiale muligheter. «Mange av tenåringsbloggene kommer til sosiale medier og oppdager at de kan være *hvem de vil*. De bruker bloggen til å speile identiteten, ikke notatboka.» (Jackson, 2010). Fordi man har muligheten til å fremstille seg som hvem man vil på sosiale medier, blir nettprofilidentiteten noe som kan minne om en kunstig perfeksjon. Ser vi tilbake på Goffmans teatermetaforer, kan sosiale medier ses på som en maske. En maske som er enda lettere å opprettholde på nett enn i virkeligheten. Samtidig som internettet er en jungel, har man også full kontroll på det man selv velger å legge ut.

Internett gir unge muligheten til å perfeksjonere sin front-stage opptreden, i tillegg til å dele identiteten opp i flere profiler, avhengig av hvilken gruppe man ønsker å få anerkjennelse av. Gjennom å skape seg en cyberidentitet utvikler Goffmans maskespill seg til en karikatur av individet. Bekymringen hviler på hvorvidt ungdommen klarer å se gjennom maskespillet, eller om de overbevises om at karikaturen er naturlig og ekte.

## 8. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å forstå ungdommens oppfattelse av egen og andres identitet gjennom en samskapingsprosess. Ved å utforske problemstillingen «Hvordan kan devising brukes som verktøy for å iscenesette ungdoms forståelse av identitet?», sitter jeg igjen med masse erfaring og iver etter å samskape igjen. Grunnet ungdommens ferdighetsnivå innen drama, i tillegg til min egen manglende erfaring fra å jobbe i en skolesammenheng, har dette prosjektet blitt et slags utgangspunkt for hvordan man kan anvende devisingteknikker til å utforske både kompetanse og begrensninger. Gjennom en hermeneutisk og praksisledet forskning har jeg gjort meg opp en del erfaringer i feltet. Blant annet hvor viktig det er at ensemblet praktiserer samhold, engasjement og forpliktelse. Disse tre punktene var limet som holdt prosjektet intakt. Noen ganger ble det tynnet kraftig ut, men når premieredatoen stod for dør, satte ensemblet inn siste støt for å binde sammen erfaringer og nyvunnet kunnskap til en forestilling både jeg og elevene var stolte av å presentere for publikum. De forpliktet seg til en felles visjon om å iscenesette *Identitet gjennom tidene*, og engasjerte seg i å samskape denne forestilling.

Formålet ved å bruke devising som metode var å gi elevene mulighet til å skape noe de selv, og deres medelever, kunne relatere til. Teater er virkelighetens speilbilde, men speilbildet reflekterer ikke alltid rettferdig. Det er mange som ikke kan identifisere seg med speilbildet de presenteres for. Dersom livet etterligner kunsten mer enn kunsten etterligner livet, må kunsten bruke makten sin rettmessig.

Kunsten er løgnaktig og kommer i mange former. Er internettet i ferd med å ta over kunstformidlingen i den moderne underholdningskulturen? Internettet er nå ungdommens kilde til å reflektere over virkeligheten, gjennom strømmingstjenester og sosiale medier. Kilden representerer et verdensomspennende omfang av idealer og moraler. Men hjelper den ungdommen i å danne et sunt identitetsbilde? Ikke ofte nok. Snarere legger den flere rammer rundt ungdoms søken etter identitet. Underholdningsindustrien flyter over av aktive menn og passive kvinner. Dette er en pågående debatt, og foreløpig er det ikke nok fremgang i å rette opp i skjevheten. Så lenge sosiale medieplattformer og Hollywood-

industrien fortsetter med sine ekstreme stereotyper, vil virkeligheten fortsette å etterligne dem.

Eller er det vi som må klare å skille mellom fiksjon og virkelighet? Devising skaper et mulighetsrom for å diskutere dobbeltheten ved slike temaer. Uten å legge føringer og regler for hvordan noe skal utspilles, åpner samskaping opp for å utforske mulighetene innenfor elementer og fenomener som allerede er så infiltrert i hverdagen at de ikke kan unnværes. I det sceniske rommet kan man utforske fenomenets påvirkning på en selv og omverdenen. Kunsten skal ikke være moraliserende, eller fungere som en autoritær retningslinje. Kunsten skal kommentere det som allerede er. Kunsten skal utfordre oss til å nå nye høyder. Kunsten er det lille speilet på veggen der, velger vi å konfrontere det får vi svaret som det er. Ser vi på filmens overtagelse det siste århundret, er den kanskje ikke alltid forbildemateriale, men den springer ut fra tanker og ideer fra sin egen tid, enten den henger bak eller forut virkeligheten. Samholdet som oppstår gjennom en samskappingsprosess ga ungdommen et medium å eksperimentere gjennom, som gir dem muligheten til å fornye karakterbyggingen i kunst.

Proessen og produktet avdekket at ungdommen er bevisste produkter av sin tid. De er klar over mulighetene, og verdsetter kunst som utfordrer normer og oppfordrer til utradisjonell identitetsdannelse. De imiterer og latterliggjør den ekstreme populærestetikken. De tar eierskap til beskrivelser som «bitch» og «jentete», men lar seg kanskje også påvirke mye av det. Devising som verktøy kan bidra til å bringe et nytt spekter av protagonister, antagonister, og dem som er verken eller.

Oscar Wilde påsto at livet etterligner kunsten mer enn kunsten etterligner livet. Med dette mente han at kunsten skal være forut sin tilskuer. Kunsten skal være en drakraft i samfunnet, og bidra til utvikling av identiteter, både som individer, men også som den globale enheten internettet har bundet sammen. Kanskje er det på tide at kunsten titter opp fra pengebingen og justerer speilet sitt?

## Bibliografi

- Aagre, W. (2004). *Ungdomskunnskap - Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- About Forced Entertainment*. (2018, Mars 30). Hentet fra Forced Entertainment: <https://www.forcedentertainment.com/about/>
- Andreassen, T. A. (2011, Oktober 16). *Norge 200-2009*. Hentet fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/i/zg2w1/Norge-2000---2009>
- Beauvoir, S. d. (1994). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Beauvoir, S. d. (1994). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Bechdel test movie list*. (2018, April 2). Hentet fra Bechdel test: <https://bechdeltest.com/>
- Bechdel test statistics*. (2018, April 2). Hentet fra Beckdel test: <https://bechdeltest.com/statistics/>
- Belsky, M. (2018, April 2). *The Headless women of Hollywood Project*. Hentet fra Marcia Belsky: <http://www.marciabelsky.com/the-headless-women-of-hollywood/>
- Bjerkeland, I. (2016). *Hovedkarakterer og sentrale bikarakterer i norsk TVdrama*. Oslo: Norsk Skuespillerforbund.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Complicité. (2018, 03 05). *The company*. Hentet fra Complicité: <http://www.complicite.org/company.php>
- Complicité. (2018, April 5). *The company*. Hentet fra Complicité: <http://www.complicite.org/company.php>
- Eia, H., & Ihle, O. (2010, April 19). *Født sånn eller blitt sånn*. Hentet fra Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/kultur/fodt-sann-eller-blitt-sann/65072670>
- Eide, A. (2014, februar). *UngOrg sosiale medier rapport - web*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/2014-ungorg-sosiale-medier-rapport---web.pdf>
- Gjelsvik, A. (2013). "Hjemme er der mannen er?" Forhandlinger om kjønn og verdi i amerikansk samtidsfilm. I A. B. Rønning, & G. Uvsløkk, *Kjønnsforhandlinger: Studier i kunst, film og litteratur* (ss. 69-84). Oslo: Pax Forlag.
- Gjærum, R., & Aure, V. (2016, 3). Kjønn som væren - Hvordan kan iscenesatte kunstuttrykk bidra til forståelse av kjønnets eksistens. *Drama*, ss. 20-29.
- Goffman, E. (1992). *Vore rollespil i hverdagen*. Larvik: Pax Forlag.
- Heddon, D., & Milling, J. (2016). *Devising performance A Critical History*. London: Palgrave Macmillan.

- Hvidsten, S. (2018, Mars 3). *Jeg var i harnisk. Rollen var faen meg rasert*. Hentet fra Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/kultur/jeg-var-i-harnisk-rollen-var-faen-meg-rasert/69572219>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, I. (2010). *Sosiale Medier - Hvordan ta ove verden uten å gå ut av huset*. Oslo: Ascheloug.
- Kershaw, B., & Nicholson, H. (2011). *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Kleiser, R. (Regissør). (1978). *Grease* [Film]. Hentet fra Imdb.
- Larsen, R. K. (2015, April 22). *Problemet med kvinner og fiksjon*. Hentet fra Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/kultur/problemet-med-kvinner-og-fiksjon/60184381>
- Lorentzen, J., & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nermoen, L. (2018, April 9). *Kvinneandelen i norsk film for 2017*. Hentet fra Norsk filminstitutt: <https://www.nfi.no/statistikk/rapporter/kvinneandel-i-utviklings-og-produksjonstilskudd/kvinneandelen-i-norsk-film-for-2017>
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook*. London: Routledge.
- Overlie, M. (2017). *About the six viewpoints*. Hentet fra Six Viewpoints: <https://sixviewpoints.com/thesstems/>
- Rasmussen, B., & Gjerum, R. (2012). *Forestilling, framføring, forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rustad, G. (2016, 4). Paradise Hotel – en reality-situasjonskomedie-såpeopera - En historie om reality-fiksjonsgenrehybridisering. *Norsk Medietidsskrift*, ss. 1-19.
- Smith, H., & Dean, R. (2009). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, April 6). *Barn og unge i befolkningen*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/a/barnogunge/arkiv/2003/bef/main.html>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, April 13). *Læreplan i teaterensemble - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama (MDD6-01)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/MDD6-01>
- Wilde, O. (1988). *Lyvekunstens Forfall*. Oslo: Solum Forlag.
- Wilshire, B. (1991). *Role Playing and Identity*. USA: Indiana University Press.

Bilder: Carl Jungs archetypes (2018): <https://www.papermasters.com/archetypes-literature.html>, Eriksons 8 aldre (2018): <http://slideplayer.no/slide/2043785/>, Edward Munch; «Pikene på broen» (1901): [http://www.nasjonalmuseet.no/no/samlinger\\_og\\_forskning/vare\\_samlinger/kunst/edvard\\_munch\\_i\\_nasjonalmuseet/Pikene+p%C3%A5+broen%2C+ca.+1901.b7C\\_wljQ5i.ips](http://www.nasjonalmuseet.no/no/samlinger_og_forskning/vare_samlinger/kunst/edvard_munch_i_nasjonalmuseet/Pikene+p%C3%A5+broen%2C+ca.+1901.b7C_wljQ5i.ips), Grease (1978): <http://whatculture.com/film/10-extremely-uncomfortable-moments-in-classic-movies?page=11>, Alison Bechdel (1985): <http://dykestowatchoutfor.com/the-rule>, Headless Women of Hollywood (2018): <http://skepchick.org/2016/05/quickies-sexy-headless-women-of-hollywood-angry-bible-woman-and-when-to-use-fancy-salt/>, Glassmaleri av kvinner i middelalderen (2017): <http://kjonnsforskning.no/nb/2017/12/vant-pris-artikkel-om-fransk-feministpoet>, Character development sketch (2018): <http://ladryden12-13.blogspot.no/2013/01/11713-spelling-bee-classroom-level.html>