



En beretning om  
**Funiculì Funiculà – en operafabel**

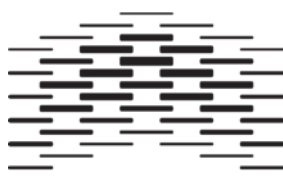
**Tor André Moritsgard**

Emnekode: MEST5900

Kandidatnummer: 519

Master i estetiske fag, Studieretning Drama- og teaterkommunikasjon  
Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag

15.04.15



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

**Sammendrag:**

Formålet med denne oppgaven har vært å gi et inntrykk av forestillingen *Funiculì Funiculà – en operafabel* gjennom en observatørs blick og dermed et blick inn i feltet. Forestillingen var et samarbeidsprosjekt mellom Formidlingsavdelingen på Den Norske Operaen og Teater Joker og femti sjetteklassinger fra fire forskjellige Oslo-skoler. Oppgaven har et fokus på det pedagogiske, kunstneriske og sosiale aspektet i selve produksjonsprosessen.

**Abstract:**

The purpose with this thesis has been to give an insight of the project *Funiculì Funiculà – en operafabel* through the eyes of an observer and thus a glance into the field. The project was a cooperation between the communication department of The Norwegian Opera and Theatre Joker and fifty sixth graders from four different schools in Oslo. The thesis has a focus on the educational, artistic and social aspect in the production proses.

**Takk til** veiledere Niels Peter Underland, Aud Berggraf Sæbø og studieleder Rikke Gürgens Gjørsum for gode råd, veiledning og uvurderlig hjelp.

*I vår skog er det folk, er det dyr.  
Vår kjære skog, den har mo, den har myr.  
Og hvis du blir med vil noe merkelig skje:  
Du slipper mas, slipper kjas.  
Og ditt liv blir fylt med magi!<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Nynnekoret – ”I vår skog” (fra ”Funiculì Funiculà – en operafabel”) - Nor. T.: Trond Lindheim

1.0. Introduksjon .....	6
1.1. Problemstilling .....	7
2.0. Kulturpolitikk for barn og unge .....	8
3.0. Teater for og med barn .....	11
3.1. Teater <i>for</i> barn .....	11
3.2. Teater <i>med</i> barn .....	12
3.3. Teater som danning .....	13
3.4. Teater som estetisk erfaring og responsløyfen .....	15
4.0. Vitenskapsteori og metode .....	17
4.1. Vitenskapsteoretisk forankring .....	17
4.2. Metode .....	18
4.2.1. Observasjon .....	19
4.2.2. Fokusgruppeintervju .....	21
4.2.3. Det kvalitative forskningsintervju .....	22
4.2.4. Transkripsjon .....	23
5.0. Empiri: et blikk inn i feltet .....	26
5.1. English Pantomime-opera .....	27
5.2. Produksjonsprosessen: det pedagogiske blikket .....	27
5.2.1. Førsamling .....	28
5.2.2. Oppstartsfasen .....	34
5.2.3. Midtdel .....	40
5.2.4. Intensivperiode .....	46
5.3. Forestillingen: det kunstneriske blikket .....	51
5.3.1. Om forventninger til prosjektet .....	51
5.3.2. Om forestillingen .....	53
5.3.3. Om hva de sa at de lærte .....	55
5.3.4. Om prosjektet i etterkant .....	56
5.4. Hverdagen i teateret: det sosiale blikket .....	57
5.4.1. Om fellesskapsfølelse og gruppesamhold .....	57
5.4.2. Om nye venner .....	58
6.0. Diskusjon .....	62
6.1. Det pedagogiske blikket .....	62
6.2. Det kunstneriske blikket .....	65
6.3. Det sosiale blikket .....	66
7.0. Svar på problemstilling .....	69
Epilog .....	70
8.0. Referanser .....	72

## 1.0. Introduksjon

Formidlingsavdelingen ved Den Norske Opera og Ballett tok høsten 2013 initiativ til et prosjekt for femteklassene ved fire skole skoler i Oslo. Hver uke i ti uker skulle de få en operatime med drama og sang på skolen hvor «(...) elevene lærer de fineste sangene fra operarepertoaret og utforsker de sterkeste følelsene i operaens verden» (Glette, 2013). Etter de ti ukene brukte hver skole tre sammenhengende uker på å lage en forestilling. Forestillingen bygde på sanger satt sammen til en operafabel hvor barna spilte sammen med profesjonelle sangere, skuespillere og musikere i skolens egne lokaler for resten av skolen og foreldre. I søknaden til Kulturrådet satt de noen mål for prosjektet både med tanke på barnas opplevelse og mer overordna mål retta mot sjangeruttrykk. Hovedmålet «(...) er å gi barn et eieforhold til opera ved at de selv synger sanger fra operarepertoaret og deltar i scenisk fremføring» (Glette, 2013). Videre ønsker de å «(...) vekke barna interesse for opera og gjøre opera til en del av kulturarven» (Glette, 2013) og på den måten sikre seg morgendagens publikummere i Operaen. «Det er også et mål å utvikle operaens uttrykk ved å gi sangene nye arrangementer og prøve ut nye sceniske samarbeidsformer» (Glette, 2013). Selve formen på forestillingen og samarbeidsformene knyttet det mye forventninger og forhåpninger til:

Forestillingen vil være inspirert av English Pantomime (panto), dvs en enkel historie fortalt med mye bruk av humor og fysisk aktivitet, der sangene er inkludert med originale og nye tekster, interaktivitet med publikum, overraskelser, enkel scenografi, enkle kostymer og rekvisitter, en opplevelse der man kjenner seg igjen, lunt og kult på samme tid, frydefullt for både barn og voksne. Ved å gi opera et nytt og mer uhøytidelig uttrykk ønsker vi å gjøre det tilgjengelig for flere og på den måten nå nye publikumsgrupper. Det er viktig for oss at både prosess og resultat har høy kvalitet (Glette, 2013).

Et av de planlagte sceniske virkemidlene var den fysiske teaterformen *band mime*, eller *seriemime*. Et uttrykk som er inspirert av film og kamerabruk hvor man spiller alt fra gjenstander, landskap og karakterer. Dette er det Teater Joker som bringer inn i prosjektet. I tillegg til seriemime er de også med som skuespillere, har regi og er med på manus. Allerede i prosjektbeskrivelsen før prosjektet startet på skolene var det planlagt en mulig videreføring av prosjektet som en forestilling på Scene 2 på Operaen høsten 2014. De mest interesserte elevene fra hver skole fikk tilbudet om å bli med videre til Operaen for sette opp forestillingen i et større format. Det er her prosjektet starter for min del.

## **1.1. Problemstilling**

Mitt interessefelt i barne- og operaprojektet var å undersøke: Hvordan tilrettelegges det i projektet, *Funiculi Funiculà – en operafabel*, for å ivareta det pedagogiske aspektet, det kunstneriske aspektet og det sosiale aspektet?

Jeg har gått inn i denne oppgaven som en praktiker og har hatt som fokus å lære av projektet. Oppgaven vil derfor ha et fylldig empirikapittel hvor jeg fremviser det jeg erfarte og et kortere diskusjonskapittel hvor jeg diskuterer det jeg fant.

## 2.0. Kulturpolitikk for barn og unge

For å se på hele prosjektet Funiculi Funiculà i en større sammenheng må det settes inn både i sin samtid, men også i forhold til det politiske synet som råder i kulturlivet. Skal kulturopplevelser være tilgjengelig for alle mennesker i samfunnet og hvordan kan man oppnå det? I *Morgenbladet* 26. September 2014 skriver Marius Lien om klassisk musikk som flyttes ut av konsertsalene og inn på klubbscener. Eksempelet er et konsept som har pågått en stund i Berlin og som turnerer rundt i Europa. Han setter det i sammenheng med hvordan debatten har pågått en stund i det klassiske musikkmiljøet og om hvorvidt det er en krise i miljøet eller ikke:

Hvorfor? Kanskje fordi de store institusjonene endelig har innsett noe resten av samfunnet lenge har tatt for gitt: Det er ikke lenger noen som mener klassisk musikk i seg selv er viktigere eller bedre enn annen musikk. Dermed må legitimiteten skaffes på nye måter. Det er ikke lenger nok å skryte av ”virtuose virtuosier” i konserthuset, og trekke på skuldrene av den av den uvitende allmuen som ikke har innsikt nok til å forstå alvoret. Likevel er det mange som gjør nettopp det, mens de hoderystende lukker øynene og håper at respekten ”nedenfra” skal komme tilbake av seg selv (Lien, 2014).

Det som skjer innen den klassiske musikken kan overføres til Operaen og de store kulturinstitusjonene generelt. I *Kulturbarometeret* fra 2012 er det kartlagt besøkstallene for de forskjellige kulturtilbudene i landet. Den viser at bare åtte prosent av befolkningen var på en operaforestilling i 2012. To av tre oppgir at de aldri før har vært på en opera eller en operette. Til tross for en økning på tre prosent de siste tjue årene er det fortsatt den kulturaktiviteten av alternativene i undersøkelsen som har lavest besøkstall. Tallene er ikke like lave innenfor resten av scenekunsten, men teater- og kunsttilbudene er allikevel de som har hatt mest sunkne besøkstall de siste årene (Statistisk Sentralbyrå, 2012). I kulturmeldingen som kom i 2008, *Bak kulissene*, kom det fram tre tydelige målsettinger for hva scenekunstinstitusjonene med statsstøtte skal oppnå: «Gjøre scenekunst av høy kunstnerisk kvalitet tilgjengelig for flest mulig. Fremme kunstnerisk utvikling og fornyelse. Målrette virksomheten og utnytte ressursene best mulig» (St.meld. nr 32, 2007-2008, s. 15). Selv om det er åpent for alle å kjøpe billetter til forestillingene på Operaen er ikke det det samme som at det er tilgjengelig for alle. Segmentet av befolkningen som utgjør publikumet på Operaen er til en viss grad ensidig. «Kvinner og personer med høy utdanning og høy inntekt er i størst grad kulturbrukere» (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Dette gjelder ikke bare i Operaen, men er også en generell trend i det øvrige kulturtilbudet. Kulturen, og da spesielt det som kan kalles høykultur, er rett og slett mindre tilgjengelig for deler av befolkningen. I 2011 kom Stortingsmeldingen *Kultur, inkludering og deltaking*. I kapittelet *Inkludering og mangfold i scenekunsten* kommer det fram mål som skal være med på å endre dette:



I praksis handlar mangfaldsarbeidet på scenekunstmrådet om spissa og oppsøkjande formidling, men det handlar også om å utvikle eit uttrykksmangfald som kan opplevast som relevant for eit stadig meir samansett publikum. Samarbeid er heilt sentralt i arbeidet for å fremje kulturelt mangfald – både i det kunstnarlege arbeidet og i publikumsarbeidet (St.meld. nr 10, 2011-2012, s. 53).

Institusjonene må med andre ord ut av sitt eget hus for å oppsøke andre deler av befolkningen. Det finnes mange eksempler hvor institusjonene har gjort det i det senere år og vidare i den samme stortingsmeldingen nevner de et prosjekt som Operaen har vært involvert i. Et samarbeid i Groruddalen, en bydel hvor er stor del av innbyggerne har innvandrerbakgrunn, endte opp med forestillingen *Crossover*:

Målet er å fremje kunstnarleg samhandling og kultur møte, og integrere eit breiare spekter av uttrykk i repertoaret. Ungdom, rotløyse og søking etter identitet var stikkord då Bydel Bjerke inngjekk i samarbeidet som den første av bydelane i Groruddalen, med framsyninga *Crossover* som eit resultat. *Crossover* betyr på kryss og tvers av religion, kjønn, alder og kunstuttrykk. Framsyninga hadde over 120 artistar, og bidrog til samarbeid mellom det frivillige og kommunale kulturarbeidet. Ifølgje bydelen bidrog *Crossover* til å løfte det kunstnarlege nivået og vise at kultur skaper ei felles plattform (St.meld. nr 10, 2011-2012, s. 54).

Dette viser at Operaen er i stand til å jobbe utenfor sin vanlige sfære og har kapasitet til å bidra til mangfoldet i kulturlivet utover sin vanlige drift. Operaen tilbyr omvisninger i samarbeid med Den Kulturelle Skolesekken (DKS) for femte- til sjuendeklasser i Oslo og det er også en mulighet for øvrigheten. I tillegg er Operaen også kjent for å ha både barnekor og barneballett. De øver og trener hver uke på Operaen året igjennom og er innimellom også med i Operaen sine forestillinger i tillegg til å ha egne forestillinger. Operaen har også forestillinger som er rettet mer mot barn og unge enn de vanlige opera-forestillingene og bidrar på den måten til opprettholdelsen av scenekunst for barn og unge. Hvor stort mangfold det er blant de besøkende på forestillingene mer rettet mot barn er vanskelig å si, men man kan anta at mangfoldet der ikke er mye større enn hva det er hos de voksne.

Kunst for barn og unge har ikke den samme statusen som kunst for voksne. I forordet til Kulturrådets artikkelsamling *Begreper om barn og kunst* hevder Ellen Aslaksen og Rolf Engelsen at «(...) kunst for det unge publikummet er ikke en naturlig del av de såkalte kunstdiskursene» (Aslaksen & Engelsen, 2014, s. 3). Videre skriver de at det er «(...) ulike historiske og maktrelaterede årsaker til det. Men gitt et nytt kulturpolitisk landskap og en økende tendens til å se på kunst for unge som like faglig relevant som annen kunst åpner det seg et rom for drøfting» (Aslaksen & Engelsen, 2014, s. 3). I mange år har fokuset på kunst for unge vært innenfor en tradisjonell pedagogisk tenkning, «(...) at unges deltakelse i kunst svekker kvaliteten» (Aslaksen & Engelsen, 2014, s. 3). Dette er det mulig å se en viss form for endring på i de senere årene. Gjennom satsningen på DKS har variasjonen i tilbudet økt betraktelig og

kunst for barn og unge trer nå «(...) fram som et særskilt område både i kulturpolitikken og i kunstlivet» (Røyseng, Pettersen & Habbestad, 2014, s. 7). At kunst for barn og unge er i vekst må sees som en positiv trend. Senest i januar kan *Periskop.no*, ett nettsted for kritikk av kunst av barn og unge, melde om en stor økning av teater rettet mot barn på institusjonsteatrene. Fra 2005 og frem til i år har antallet forestillinger på vårsesongen økt fra sju til trettien (Larsen, 2016). At institusjonene nå har en større satsning, ikke bare før jul, men året gjennom gjør at bredden i teater for barn øker og at tilbudene i større grad varierer.

## 3.0. Teater for og med barn

### 3.1. Teater *for* barn

Barn har rettigheter nedtegnet i en egen FN-konvensjon som i Norge er ratifisert og dermed gjort til norsk lov. Barnekonvensjonen henviser til at barn skal sees «(...) på som individer med egne rettigheter, ønsker, behov og meninger» (Hjermann, 2013, s. 26). Barn har ikke stemmerett og er derfor avhengig av at de voksne verner om deres rettigheter. I det ligger også at barn har rett til å oppleve og erfare god kultur. Med barnekonvensjonen oppheves det gamle synspunktet om at barn skal oppleve kunst og kultur for å bli et «gagns menneske» (Hjermann, 2013, s. 26). Nå har de rett til kunst og kultur «(...) fordi opplevelsene har en verdi i seg selv, mens barna er barn» (Hjermann, 2013, s. 26). Men til tross for at det står i norsk lov at barn har rett til kunst- og kulturopplevelser betyr ikke det at det automatisk blir tilbudt et meningsfullt kunst- og kulturtilbudet alle for barn, selv om kulturfeltet ble lovpålagt i 2007<sup>2</sup>. Voksne skal tilrettelegge, men barn bør «(...) også kjenne at de voksne rundt dem tar dem med i situasjoner der det er riktig å ta dem med» (Hjermann, 2013, s. 26). Barn bør involveres og høres på av de som skal være tilretteleggere.

For at barn skal få gode teateropplevelser bør det settes opp teater som er rettet spesifikt mot målgruppen. De første møtene med teater for et barn bør ikke være en alvorlig og tung Shakespeare-forestilling for voksne (Wood & Grant, 1997, s. 5-6). På samme måte som at det finnes barnebøker som har som hensikt å trigge barnas leselyst og eventuelt forberede dem på all den litteraturen som finnes for det voksne publikum, bør det finnes teater spesifikt rettet mot barn ifølge Wood og Grant (1997). «Theatre for children is a separate art form with qualities that make it quite distinct from adult theatre» (Wood & Grant, 1997, s. 5). Teater for barn er ikke og må heller ikke være forenklet voksenteater, men ha sin egen dynamikk og egne kvaliteter hevder Wood og Grant. «Quality theatre for children is valuable in that it opens the door for children to a new world of excitement and imagination» (Wood & Grant, 1997, s. 5). Via kunsten får barn altså en mulighet til å utvikle seg og oppdage nye sider ved den verden vi lever i. Kunsten gir også rom for annerledesheten og det særegne ved hver enkelt (Hjermann, 2013, s. 29). «Gjennom kreative uttrykk vil de unge kunne akseptere sider av seg selv som verdifulle og viktige» (Hjermann, 2013, s. 29). Om det er som deltaker i et prosessdrama eller

---

<sup>2</sup> <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2007-06-29-89>

som publikum på en forestilling vil møter med kunst gjøre noe med en. «Kunsten er en iboende del av måten mennesker fungerer i verden på» (Bamford, 2008, s. 19) Da bør også alle få ta del i den.

Barnas innganger til kunstfeltet må gjerne være varierte, men uansett inngang bør den ha en viss kvalitet og bli tatt seriøst. Men hvordan måler man kvalitet i kunst og teater for barn? Det kommer i stor grad an på hvem det er som bedømmer den. Hva som er god eller dårlig kunst er et skjønnsspørsmål og når alt kommer til alt «(...) er det opp til den enkeltes subjektive vurdering å avgjøre hva som er godt eller mindre godt» (Borgen, 2016). Men til tross for at kvalitet innenfor kunst er subjektivt er det allikevel meninger om hva som er bra og ikke. Enhver person kan ha sin subjektive mening, men de «(...) eneste innen kunstfeltet som virkelig *må* kunne underbygge objektivt hvorfor de mener noe er bra, er de som forvalter offentlige støtteordninger» (Hammer, 2016). Da havner definisjonsmakten for hva som er god kunst kunst hos de som styrer pengesekken og utfordringen for fagmiljøet blir å sette gode rammer for bedømmelse som forvalterne av midlene kan følge (Hammer, 2016).

### **3.2. Teater med barn**

Teater med barn er et felt med flere innganger og barn kan få sitt første møte med teater på flere mulige arenaer. DKS er en av de arenaene, og har «(...) vært en del av regjeringens kulturpolitiske satsing for grunnskolen siden 2001» (Ofteidal, 2012, s. 112). Kulturskolen er en annen arena, og det å få dramafaget inn i skolen har vært en kamp for det dramapedagogiske miljøet i flere tiår. Dramafagets tilstedeværelse i skolen har gått opp og ned, men i kjølvannet av de siste PISA-resultatene har de estetiske fagene blitt nedprioritert (Bamford, 2013, s. 55). Dette til tross for at «(...) høy kvalitet i kunst- og kulturoppfølgingen samsvarer med gode resultater i i PISA-testene» (Bamford, 2013, s. 55). I professor Anne Bamfords rapport *Arts and Cultural Education in Norway* som kom ut i 2012 «(...) framheves undersøkelser som viser at kunst- og kulturfagene ikke tar oppmerksomheten vekk fra teoretiske fag, men faktisk kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og og større grad av mestring» (Bamford, 2013, s. 55). Til tross for det har ikke kunstfagene en sterk posisjon i grunnskolen. Mye av det kommer av en «(...) manglende kompetanse blant lærere i grunnskolen i kunst- og kulturfagene» (Bamford, 2013, s. 54), men også av en generell mangel på faglærere «(...) med kompetanse innenfor de estetiske fagene i grunnskolen» (Bamford, 2013, s. 54). Fram til forholdene for de estetiske

fagene i skolen forhåpentligvis bedrer seg, skriver Bamford om hvilke fremtidige muligheter og utfordringer som ligger i kunstoppfølgingen utover drama som eget fag. DKS nevnes som et område hvor det fortsatt er et uutnyttet potensiale og det er også et forbedringspotensiale i det «(...) å styrke samarbeidet mellom skoler og kunstnere» (Bamford, 2013, s. 57). Jevnt over mangler det kompetanse i skolen og blant lærerne (Bamford, 2013, s. 54-55) og da må man benytte seg av andre ressurser for at elevene skal få oppleve og erfare gode kunstopplevelser.

Kvalitet er et uunngåelig begrep hvis man skal diskutere kunst både for og med barn. Barn må få det beste av hva de kan få. «We must fight the offhand attitude *It's only for kids*» (Wood & Grant, 1997, s. 7). Kunst med og for barn må bli tatt seriøst og kvalitet i det arbeidet er helt avgjørende. Men hva er kvalitet og hvordan er det mulig å bedømme hva som har høy kvalitet eller lav kvalitet? I *Teater med barn og unge* knytter Vigdis Aune kvalitet i teaterarbeid med barn oppimot kompetanse. Kompetanse er «(...) uløselig knyttet til oppfatninger av kvalitet» (Aune, 2013, s. 51). Innenfor teaterpedagogisk og kunstnerisk arbeid er kompetansen «(...) ofte i sin helhet ervervet gjennom estetisk arbeid» (Aune, 2013, s. 51) og kompetansen kommer til syne gjennom utøvernes praktiske virke. Selv om teater for barn ofte henter inspirasjon fra teoretisk kunnskap kommer kompetansen frem i det praktiske arbeidet og kompetansen er derfor «(...) kroppslig og ofte i mindre grad verbalisert» (Aune, 2013, s. 51). Aune skiller mellom to begreper for kvalitet; et *absolutt* og et *relativt* kvalitetsbegrep. Det absolutte begrepet «(...) forstår kompetanse i relasjon til noen godt innarbeidete standarder som fungerer som ideal for hva som er godt arbeid» (Aune, 2013, s. 51). Det relative kvalitetsbegrepet «(...) forstår kompetanse i relasjon til kontekst, egenart ved praksis og deltakere » (Aune, 2013, s. 51). Mens det absolutte begrepet om kvalitet legger til rette for en mer tydelig forståelse om hva som er godt arbeid er det relative kvalitetsbegrepet motsatt. Det må sees på som et mer åpent og søkende begrep.

### **3.3. Teater som danning**

Begrepet danning har en lang historie tilbake til antikken og ble tatt opp og vitalisert under den tyske *bildung-tradisjonen* på 1700-tallet (Østbye, 2007, s. 46-50). Da handlet ideen rundt danning om at mennesket er skapt i Guds bilde og at barnet gjennom oppdragelse skulle oppnå en «(...) erkjennelse ut fra og i forhold til *sin egentlige natur*» (Østbye, 2007, s. 47). Barnet skulle utvikles og «(...) lære seg å beherske sin første natur, uttrykt ved sin andre – sin

kultiverte – natur» (Østbye, 2007, s. 47). I dag har begrepet endret seg noe. Nå er det ikke lenger snakk om at det er naturen som må temmes, men at barnet skal skape noe og at det danner seg i møtet med samfunnet som det lever i. Tidligere var det også en tanke om at man var ferdigdannet når man sto med eksamenspapirene i hånden, men i dag kan vi sies å være på en konstant dannelsesreise (Østbye, 2007, s. 47-48). Innenfor de forskjellige dannelsesbegrepene som eksisterer er det ett begrep som skiller seg ut som vesentlig for alle mennesker; allmenndanning. Og innenfor det begrepet finner vi: «(...) mer spesialiserte områder som *kulturell danning og estetisk danning*» (Eriksson, 2013, s. 117). En ytterligere innsnevring av den kulturelle danningen er *teater som danning*: «Teaterprøvens komplekse skapningsprosess kombinerer kunnskap om innhold og form gjennom vekselvirkning mellom pedagogikk og kunst - et utviklingsarbeid som kan være en dannelsesprosess» (Eriksson, 2013, s. 115). Dualiteten i teaterarbeid skaper rom for flere former for erfaring. Stig Eriksson skriver at en av grunnoppfatningen i faglitteraturen «(...) er at den teatral grunnsituasjonens dobbelte lag av «virkelighet» er grunnpremisen for at man kan lære noe - og dannes – gjennom å spille en rolle» (Eriksson, 2013, s. 118). Skuespilleren spiller med ulike identiteter til enhver tid og det «(...) å være subjekt og samtidig objekt i en skapende prosess er en særegen form for estetisk erfaring (skue)spillere involvert i teatral formgiving opplever» (Eriksson, 2013, s. 118). De ulike identitetene gir ikke bare en erfaring rundt uttrykket, men også en erfaring rundt refleksjon. I det ligger «(...) teaterprosessens sentrale dannelsespotensial, som er potensielt tilgjengelig for både ikke-profesjonelle og profesjonelle aktører» (Eriksson, 2013, s. 118). På den måter ligger det en dannelsesmulighet i alle former for drama- og teaterarbeid. I Erikssons artikkel *Teaterprøven som dannelsesarena: perspektiver på skuespillernes danning* bruker han aktivt den svenske skuespilleren og teaterforskeren Alexandra Coelho Ahndorils rapport *Bildung och teater* (2005). Hypotesen i den rapporten bygger på «(...) at teaterformen har i seg iboende muligheter for det dannende» (Eriksson, 2013, s. 119). Fra Ahndorils rapport noterer Eriksson stikkord innenfor dannelsesperspektivet empati og innlevelse: «Leve seg inn, sette seg inn, levendegjøre, være virkelig, gjenkjenne, persipere, situere, transformere, få ny forståelse» (Eriksson, 2013, s. 126). Empati i skuespillerarbeidet defineres som «(...) evnen til å leve seg inn i andres situasjon» (Eriksson, 2013, s. 125) og er nyttig i den grad man skal sette seg inn i noe uten å selv ha opplevd det. Utover empati er det flere andre perspektiver innenfor teaterprøven som kan sammenfalle med danning. Det er en del av «(...) teatrets spesielle dannelseskarakteristikk å verdisette, ta del i andres erfaringer, akseptere nye omstendigheter, foreta perspektivskift» (Eriksson, 2013, s. 131). Innenfor det ligger det et spekter av kvaliteter, som «(...) innlevelse , fantasi og originalitet, interaktiv og kritisk tenkning, toleranse og

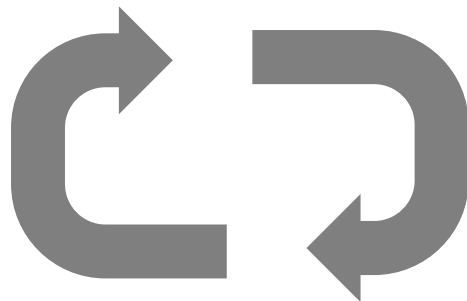
fordomsfrihet, beredskap – kunnskap om det å være menneske» (Eriksson, 2013, s. 131). *Teater som danning* er altså en estetisk form for danning og forbindes ofte med kjernen i det drama- og teaterpedagogiske arbeidet. Vi vet dermed at teatral utprøving i prøvesituasjonen og dramapedagogisk utforskning har mye til felles.

### **3.4. Teater som estetisk erfaring og responsløyfen**

Erfaringsbegrepet kan brukes på mange måter. Når Guri Lorentzen Østbye skriver om erfaring i boken *Barn + kunst = sant* refererer hun til John Deweys klassiker *Art as Experience*. Fordi det som kjent på engelsk ikke finnes et ord for *opplevelse* la Dewey vekt på begrepet *experience* (Østbye, 2007, s. 48). «Han skilte mellom *en* erfaring og erfaring *generelt* og han utdypet og diskuterte uttrykket en *estetisk erfaring*» (Østbye, 2007, s. 49). For Dewey blir en situasjons estetiske dimensjon og kvalitet tillagt betydning for både skaper og betrakter, men også for relasjonen mellom de involverte i kunstkommunikasjonen. Den estetiske erfaringen blir ofte i resepsjonssammenheng beskrevet «(...) som en ekstraordinær og skjellsettende opplevelse som gir et varig minne» (Ødemotland, 2013, s. 148). Opplevelsen av nærvær er viktig. «Sansning, tenkning og følelser er, i tillegg til formål og mening, inkorporert i denne erfaringen, og den estetiske erfaring kjennetegnes ved at fortid, nåtid og framtid er til stede som en integrert del av øyeblikket» (Ofstedal, 2012, s. 114-115). Den estetiske erfaringen skal være og oppleves som en helhetlig og avsluttet erfaring samtidig som den peker fremover mot erfaringer av samme kvalitet ved en senere anledning. Den estetiske erfaringen oppstår som en interaksjon med omverdenen (Ofstedal, 2012, s. 115). Det skilles mellom grader av estetisk erfaring, men en fullendt estetisk erfaring vil være en «(...) umiddelbar, eksepsjonell opplevelse» (Østbye, 2007, s. 50). I en teaterforestilling, om det er som skuespiller eller publikummer, handler erfaringen om de forskjellige gradene av interaksjon. Selv i en lite interaktiv forestilling vil det alltid være en form for kommunikasjon mellom publikum og skuespillere. «Det å bivåne noe, er ikke det samme som å være passiv. I møtet med kunst, bærer enhver publikummer på sin egen historie, en historie tilskueren allerede er aktør i» (Ofstedal, 2012, s. 115). Både de som er skapende av kunsten og tilskueren er med på å skape en estetisk erfaring.

Når tilskueren og de som skaper kunsten sammen har en estetisk erfaring gir de hverandre også en form for respons og har en kontakt. «For å beskrive denne kontakten bruker Fischer-Lichte (2008) begrepet *feedback loop*, som jeg her oversetter med *feedback-sløyfe*» (Hval, 2014) Det

finnes også en annen mulig oversettelse som Lise Hovik (2011) har foreslått; *responsløyfe* (Hovik, 2011, s. 125) I Erika Fischer-Lichtes bok *The transformative power of performance: a new aesthetics* skriver hun: «The bodily co-presence of actors and spectators enables and constitutes performance. For a performance to occur, actors and spectators must assemble to interact in a specific place for a certain period of time» (Fischer-Lichte, 2008, s. 32). Responssløyfen er en toveis-kommunikasjon som handler om at hvis du som publikummer gir en respons til skuespilleren vil skuespilleren respondere tilbake. Eller hvis det holdes en forelesning og elevene er engasjerte, kan de få en engasjert foreleser tilbake, og motsatt. Responssløyfen kan illustreres med en enkel modell:



Det man gir får man tilbake og det går i en loop eller en sløyfe. «The audience physically experienced and absorbed the energy mitted by the actors and transformed it back to them» (Fischer-Lichte, 2008, s. 59). Den fysiske tilstedeværelsen til både publikum og skuespillere i en forestilling vil spille inn på begge parters erfaring av opplevelsen.



## 4.0. Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, beskrive metoden og vise til hvordan jeg har bearbeidet mitt innsamlede datamateriale.

### 4.1. Vitenskapsteoretisk forankring

I denne oppgaven, med de metoder som benyttes, er det hensiktsmessig at den beveger seg inn mot et hermeneutisk perspektiv. I *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* av Karin Widerberg skriver hun at «(...) hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si» (Widerberg, 2001, s. 24). Begrepet kan anses å stamme tilbake den greske guden Hermes. Han var gudenes sendebud til menneskene og skulle oversette gudenes budskap (Widerberg, 2001, s. 24). Den hermeneutiske tradisjonen har i flere århundrer forsøkt å få forstå de ulike tolkningene av tekster og da spesielt Bibelen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216).

I *Det kvalitative forskningsintervju* av Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver de sju hermeneutiske prinsipper for tolkning. Den første av de er kanskje den mest sentrale for min del, nemlig den hermeneutiske sirkel. Det innebærer en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom helheten og mindre deler. «Med utgangspunkt i en en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut ifra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Sirkulariteten betraktes ikke som negativ men mer som «(...) en spiral som åpner opp for en stadig dypere forståelse av meningen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217).

En av de viktigste og kanskje mest sentrale navnene innenfor den hermeneutiske tradisjon er Hans-Georg Gadamer. Men han er ikke den eneste, og synet på og bruken av hermeneutikk har ofte vært i endring. På lik linje med hvordan den hermeneutiske sirkel åpner for en stadig dypere forståelse har også den hermeneutiske tradisjonen endret seg. Mye av det har vært i forbindelse med at humaniora ikke skal måtte tilpasse seg naturvitenskapene, men stå fram som en egen vitenskap. Og i det kommer diskusjonen om hvorvidt hermeneutikk er en egen metode i seg selv eller noe mer. Gadamer var ute etter å «(...) beskrive det fenomenet som vi kaller menneskelig forståelse, og som han anser som et grunntrekk ved det å være menneske» (Krogh, Egeland, Reinton, Iversen & Theil, 2003, s. 240). Vi mennesker «(...) er en del av det vi studerer

– samfunnet – og at vårt språk og våre forståelsesmåter er samfunnets språk og forståelsesmåter» (Widerberg, 2001, s. 25). Det er uunngåelig å komme bort fra at hermeneutikk er mer enn bare en metode, den er utgangspunktet for at man i det hele tatt skal kunne gjennomføre og sette seg inn i en metode. Det «(...)er altså både noe mer grunnleggende og noe mer omfattende enn metodene i de forskjellige vitenskapene» (Krogh et al., 2003, s. 241).

Helt fra første stund jeg hører om prosjektet jeg skal studere får jeg en første forståelse av prosjektet. Denne første forståelsen kaller Gadamer en førforståelse eller en fordom: «Ingen forståelse kan starte fra scratch, ifølge Gadamer. Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer fordom» (Krogh et al., 2003, s. 244). All forståelse av noe er avhengig av en tidligere forståelse. Fordommer er ikke noe negativt, men noe vi er avhengig av for å skape en bedre forståelse. «(...) det at vi tilhører vår egen tid og vår egen kultur, er en forutsetning for å forstå fortiden. Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse» (Krogh et al., 2003, s. 245).

Hermeneutikken er altså noe som vil være med i hele forskningsprosessen og er mer enn bare en metode. Det er den som gir de grunnleggende forutsetningene og selve ryggraden for diskusjonen (Widerberg, 2001, s. 24). Førforståelsen er essensiell og gir grunnlag for all videre forståelse. Det er med grunnlag i den at all videre forståelse trer frem. «Mening skapes, fremtrer og kan bare forstås i en sammenheng eller kontekst og (...) enhver tolkning forutgår av visse forventninger eller forutfattede meninger. (Widerberg, 2001, s. 24).» Mening oppstår i samsvar med en forståelse av de forskjellige delene i hele forskningsprosessen og alle deler av prosessen vil til en viss grad ha en betydning når delene settes sammen for å skape et helhetlig bilde.

## **4.2. Metode**

Helt fra starten av var det klart at jeg skulle inn i prosjektet som en observatør. Det var det som var invitasjonen min inn i prosjektet og derfor falt det seg veldig naturlig at det ble det. Sammen med observasjon valgte jeg også å gjøre intervju i ettertid for å komplementere observasjonene mine. Hvilken rekkefølge observasjon og intervju gjøres i kan problematiseres og Widerberg (2001) gjør det:

Hvis man observerer først, kjenner ikke intervjupersonen og forsker hverandre, og man har ingen referanseramme man kan forstå intervjupersonens atferd mot. Har man derimot gjennomført intervjuet først, kan på den annen side både forsker og intervjupersonen føle seg styrt og kontrollert. Intervjueren ser etter det intervjupersonen har sagt, og intervjupersonen føler kanskje at hun eller han må leve opp til tidligere uttalelser og påstander (Widerberg, 2001, s. 113).

Selv om jeg kun hadde observert barna i forkant av intervjuene vil jeg allikevel si at jeg hadde en referanseramme og kjennskap til intervjuobjektene etter observasjonsperioden. Den største grunnen til det er at jeg ble mer aktiv enn hva som planlagt i observasjonsperioden, noe jeg kommer tilbake til. Men selv om jeg ikke hadde blitt det, ville jeg nok allikevel hatt en referanseramme for intervjuene. Observasjonsperioden var ikke bare for eksempel en dag bakerst i et klasserom, men over flere måneder. Over en så lang periode ville det vært vanskelig å unngå å få kjennskap til de fleste i prosessen. Og de involverte ville også fått en form for kjennskap til meg. Jeg kunne ha utført intervjuer med barna også i forkant av prosjektet på Operaen, eller i tidsrommet mellom førsamlingen og selve oppstarten, men som fersk observatør og forsker falt det seg naturlig å gjøre det i etterkant. I valg av intervjuform gikk jeg for fokusgruppe i håp om å få en mest mulig åpen intervjuform med barna. I tillegg hadde jeg et intervju med prosjektlederen for prosjektet. Metoden min ble derfor observasjon av hele prosessen, fokusgruppeintervju med barna og intervju med én fra produksjonsapparatet.

#### **4.2.1. Observasjon**

Jeg gikk relativt åpent inn i observasjonsperioden uten å ha kjennskap til noen i prosjektet på forhånd sett bort ifra min veileder og at jeg hadde sett skuespillerne fra Teater Joker på scenen før. Den eneste kunnskapen jeg hadde om prosjektet på forhånd var den jeg hadde fått muntlig av min veileder og prosjektbeskrivelsen som var sendt et år i forveien til Kulturrådet. Før første observasjonsdag hadde jeg enda ikke landet på en problemstilling. Jeg visste ikke hva jeg skulle se etter, men prøvde å sondere terrenget for å finne innganger til oppgaven. Den første prøven var nesten en måned før neste, så det var og god tid til å spesifisere hva det var jeg skulle se etter fram til da. «Ordet observasjon kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. (...) Å observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe» (Løkken & Søbstad, 1999, s. 37). Den første gangen med observasjon holdt jeg på mange måter utkikk etter hva det var i dette prosjektet som kunne være verdt å observere videre.

Gjennom hele observasjonsprosessen var det et mål å hele tiden ha en åpen innstilling og å prøve å få med meg mest mulig av hva som skjer. Men det er selvfølgelig ikke mulig å få med

seg alt og hvis man ikke konkretiserer hva det er man ser etter kan man ende opp med å se alt og ingenting. Etter kort tid konkretiserte jeg problemstillingene og da ble tydeligere hva det var jeg skulle iaktta. De gangene gruppen delte seg mellom sangtrening og sceniske prøver prioriterte jeg de sceniske, men utover i prosessen endret rollen min seg gradvis.

I inngangen til prosjektet var planen at jeg skulle være en ikke-deltakende observatør. Det var jeg også gjennom mesteparten av prosjektet. Utover i prosessen fikk jeg gradvis flere og flere oppgaver utover min ikke-deltakende observatør-rolle. Det startet ganske tidlig med at jeg sa ja til å hjelpe til med å følge barn fra resepsjonen opp til prøvesalen når de ankom operaen. Dette vurderte jeg som helt problemfritt der og da. Det følte i bunn og grunn egentlig litt befriende. Inne i prøvesalene fant jeg fort rollen min, men under forflytning og venting i ganger kunne det føles litt rart å ikke gjøre noe. Derfor var det å ha litt ansvar for barna under forflytning på en måte befriende i min søken etter min rolle i prosjektet.

Hele den siste uka ble jeg omgjort fra å være observatør til en form for deltaker i prosjektet. Dette var ikke planen, men jeg så det som en nødvendighet for prosjektet sin del. Jeg tapte derfor den «nøytrale» posisjonen min til prosjektet. Det var ingen som kunne være sammen med de tjuefem guttene når de skiftet. Alle mennene var opptatt med å skifte selv og derfor endte jeg opp med den rollen som læreren mest sannsynlig hadde på skolene.

Var dette noe som ble krevd av meg eller var dette et valg som jeg selv tok? I intensivperioden, og spesielt i den siste uka, flyttet barna mye rundt på seg mellom scene, prøvesal, sminke, oppholdsrom og sidescenen. Det ble derfor vanskeligere å sitte stille i et hjørne da det ikke lenger var noe hjørne å sitte i. Var det å bli mer deltakende mot slutten derfor mer hensiktsmessig? Jeg fikk i hvert fall mulighet til å bli bedre kjent med barna, som kan være positivt med tanke på en senere intervjusituasjon. Etter å ha vært observatør i et prosjekt over lang tid og observert at andre gjorde en jobb ga det å bidra også en slags følelse av å være til nytte. Underveis i hele observasjonsperioden skrev jeg notater som jeg senere har renskrevet til et dokument som fungerer både som logg og refleksjoner underveis. Dette dokumentet følger prosessen dag for dag og det er med utgangspunkt i det at jeg fremstiller deler av min empiri.

### 4.2.2. Fokusgruppeintervju

Etter observasjonsperioden ble det utført fire fokusgruppeintervjuer med barna i prosjektet. Av praktiske årsaker ble inndelingen i fokusgrupper gjort på grunnlag av hvilken skole de kom fra. Det ga anledning til å gjennomføre intervjuene på hver enkelt skole i skoletiden til barna. I utgangspunktet var det alle barna fra hver enkelt skole som skulle være med på intervjuet, men det varierte fra skole til skole. På noen av skolene gikk det ikke opp med at alle var med på grunn av parallellklasser mens det ved alle skolene var barn som ikke var på skolen den dagen jeg var på besøk. Grunnet en teknisk feil med opptaket er det tredje intervjuet ikke med i oppgaven.

Før intervjusituasjonen skrev jeg en intervjuguide (vedlegg 1) med en del semi-strukturerte spørsmål som tilsammen dekte de temaene jeg ville innom. Guiden ble sendt ut til hver skoles kontaktperson for at de skulle få lese den og mulighet til å komme med kommentarer hvis de hadde innspill. Det var det ingen som hadde. Guiden var stort sett bare ment som en igangsetter for fokusgruppen og for å ha kontroll på at alle temaene ble snakket om. Flere ganger i løpet av intervjuene hoppet jeg over spørsmål eller omformulerte de fordi gruppen allerede hadde svart på spørsmålet eller vært innom temaet. På den måten fungerte jeg litt som en moderator for samtalen, ganske nært som det Kvale beskriver:

Fokusgruppen (...) kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Gruppemoderatoren presenterer emnene som skal diskuteres, og legger til rette for ordveksling. Moderatoren har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

Hvorvidt jeg klarte å være en god moderator for gruppen på den måten Kvale skriver om er vanskelig å si i ettertid. Hvert enkelt intervju levde til en viss grad sitt eget liv. I et av intervjuene svarte elevene stort sett i rekkefølge ut i fra hvordan de satt. De gikk på rundgang nesten hver eneste gang. Det gjør det veldig mye lettere å transkribere og vite hvem som sier hva, men på den måten ble også veldig mange av svarene tilnærmet lik hverandre. Når de derimot ikke snakket på rundgang var det vanskelig å passe på at alle sammen fikk sagt noe. På den ene skolen var det to elever som nesten ikke sa noe som helst. En elev sa bare ett ord gjennom hele intervjuet. En av utfordringene i denne formen ble derfor å se til at alle fikk sagt noe, samtidig som at det ikke skal virke kontrollert. En merkbar faktor i den sammenhengen var gruppedynamikken som var hos barna fra før og muligens hva de var vant med fra før i

skolehverdagen. I noen grupper snakket de konstant i munnene på hverandre, mens det i andre gikk pyntelig for seg på rundgang. På den skolen, skole B, hvor de nesten konstant snakket på rundgang fikk jeg av flere veldig utfyllende svar, men jeg satt ofte med en følelse av av de svarte det som de trodde at jeg ønsket å høre. Selve diskusjonen var i perioder helt fraværende, men tok seg opp når et av barna kom med en kritikk. Da oppsto det en diskusjon som omhandlet hvorvidt det var det det barnet som selv burde ha bidratt mer i prosjektet eller ikke. Dette skapte mer dynamikk i intervjuet, men det skjedde først når samtalen brøyt litt med hva barna tydeligvis var vant med.

I slike sammenhenger kan det oppstå situasjoner som gjør at intervjumaterialet ikke først og fremst handler om det temaet som er utgangspunktet for intervjuet, i vel så stor grad om forholdet mellom intervjupersonene, for eksempel elever i en klasse. Dette gjelder særlig fokusgruppeintervju, med hele eller deler av en klasse (Allern, 2012, s. 250).

Det siste intervjuet var på flere måter helt motsatt av intervjuet med skole B og dynamikken og relasjonene i klassen kom tydelig frem. Det var større urolighet og barna snakket mer i munnen på hverandre. De sporet hverandre av og svarte veldig løst på spørsmålene. Noen ganger kan virket det som at de misforsto spørsmålene. Eller så var det jeg som ikke var konkret og tydelig nok. Det var vanskelig å styre samtalen inn på de planlagte temaene, men barna viste mye energi og glede av å være med på samtalen.

En viktig faktor i mine fokusgruppeintervju var at jeg hadde kjennskap til alle barna på forhånd gjennom observasjonsperioden. Hva slags inntrykk barna hadde av min rolle og hvilken rolle jeg egentlig hadde i prosjektet er vanskelig å si siden min planlagte rolle delvis endret seg underveis i prosjektet. Men i alle intervjuene var det relativt enkelt å sette en løs og uhøytidelig stemning siden det var en tydelig gjensynsglede både hos meg og barna.

### **4.2.3. Det kvalitative forskningsintervju**

I intervjuet med prosjektlederen for hele prosjektet var planen å være mer konkret i spørsmålene, men allikevel holde den åpne tonen som fokusgruppeintervjuet hadde. Da var det kvalitative forskningsintervjuet en inngang for å lage en intervjuguide. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Jeg var ute etter å få innblikk i intervjuobjektet sin erfaring med prosjektet og også hvorvidt det samsvarte med mine erfaringer og observasjoner. Siden jeg hadde vært såpass involvert

i prosjektet gjennom min rolle måtte intervjuet helle mer mot samtale enn en et intervju hvor jeg kun stilte spørsmål. Målet var til en viss grad å skape «(...) en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

Som relativt fersk i det å utføre forskningsintervjuer kan jeg i ettertid se at målet om at vi skulle utveksle synspunkter i intervjuet ikke gikk helt som planlagt. Intervjuguiden var på mange måter heller ikke utformet for det. Spørsmålene la til rette for at jeg stille spørsmål, mens intervjuobjektet svarte. De øyeblikkene i intervjuet hvor det var mer en samtale enn et intervju var de gangene prosjektlederen kom med eksempler fra prosessen og jeg erkjente at jeg husket dem. Men på samme måte som med fokusgruppeintervjuene fungerte guiden mer som en veiledning til intervjuet. Den ble ikke fulgt slavisk da temaer flere ganger ble tatt opp tidligere i intervjuet. I fokusgruppeintervjuet var også etter alle fokusgruppeintervjuene, så jeg hadde som en referanseramme for intervjuet.

#### **4.2.4. Transkripsjon**

Etter både observasjon og intervju transkriberte jeg materialet som jeg samlet inn. I observasjonsnotaene handlet transkripsjon i hovedsak om å renskrive de håndskrevne notatene og fylle ut til å bli sammenhengende tekst. Men selv om det var en renskrivning av notater skrevet for hånd vil det alltid være en form for fortolkning med i bildet når noe endrer form. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Transformasjonen fra håndskrevne notater til maskinskreven tekst vil derfor være en form for første fortolkning av observasjonsmaterialet. En transkripsjon kan aldri være en nøyaktig gjenfortelling av den faktiske hendelsen. «En utskrift er en oversettelse fra én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Dette kan også overføres til transkripsjon av observasjonsnotater. Som observatør er det umulig å observere og notere alt som skjer og notatene blir derfor et utsnitt av en liten del av det som faktisk skjedde. Det blir et utsnitt av det som jeg i øyeblikket anser som viktig å notere. Når jeg igjen renskriver det supplerer jeg teksten og hendelsene med minnet mitt sånn som jeg husker det ut ifra notatene og skaper på den måten en ny fortolkning av det som da blir min faktiske empiriske data.

I transkripsjonen av intervjuene foregår transformasjonen på en litt annen måte gjennom intervjuopptak og så transkripsjon. «Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Mellomleddet blir opptaket og i det kan mye av intervjusituasjonen gå tapt. «Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra de samtalende personer direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Allerede i opptaket vil det derfor være en andregangsopplevelse av intervjuet og en første abstraksjon. Transkripsjonen vil være en enda en abstraksjon igjen av intervjuet.

Når det gjelder selve utførelsen av transkripsjon skriver Kvale at det første kravet er at det faktisk er gjort et opptak (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det høres veldig grunnleggende ut, men dette er noe som jeg selv fikk smertelig erfare viktigheten av. Hva som egentlig skjedde vet jeg ikke, om det var en ren menneskelig svikt eller en teknisk feil. Men det ble ikke mulig å utføre en transkripsjon av det ene fokusgruppeintervjuet. For at jeg selv skulle være mest mulig involvert i intervjuet hadde jeg ikke gjort notater underveis. En mulighet var å da å skrive en transkripsjon ut ifra minnet, men etter et kort forsøk på det måtte jeg innse at intervjuet var gått tapt. Fokuset under intervjuet hadde ikke vært å memorere hva som sagt, siden det skulle bli dokumentert gjennom opptak og jeg anså ikke minnet mitt til å være troverdig nok. Det eneste jeg kan si noe om er hvordan stemningen og atmosfæren var i intervjuet, men også det blir vagt uten at jeg kan dobbeltsjekke med opptak.

Opptakene i de tre andre fokusgruppeintervjuene og intervju med prosjektlederen var det derimot ingen feil med. I formen på transkripsjonene valgte jeg en formel, skriftlig stil. Det vil si at jeg unnlot å ta med «(...) pauser, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk som latter og sukk» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190). Jeg så det ikke som en nødvendighet å ha det med, men har med små kommentarer hvis det er noe som preger intervjuet utover det som ble normen i hvert enkelt intervju. I fokusgruppene var den store utfordringen å holde styr på hvem det var som snakket. Hvert barn fikk hvert sitt nummer og den eneste måten å vite hvem som var hvem på var å kjenne igjen stemmen og plassere de til riktig nummer. Når det ble tilfellet er det klart at det også kan forekomme feil, at noen barn har veldig lik stemme og at jeg ikke klarer å skille det når jeg ikke kan plassere stemmen til et ansikt. Men jevnt over i



transkripsjonene skal det stemme. I intervjuet med prosjektleder var det åpenbart ikke et problem.

## 5.0. Empiri: et blikk inn i feltet

Med bakgrunn i de kategoriseringene (Kvale & Brinkmann, 2009) jeg har gjort av intervjumaterialet vil empirikapittelet ha tre hovedkapitler som omhandler produksjonsprosessen, forestillingen og hverdagen i teatret. Kategoriene følger hvert sitt aspekt fra problemstilling: det pedagogiske, det kunstneriske og det sosiale. Før vi ser nærmere på feltnotatene og intervjuene innen de tre kategoriene er det nødvendig å kort beskrive prosjektet. I organiseringen av prosjektet var det en deling mellom formidlingsavdelingen på Operaen og Teater Joker. Alt som handlet om logistikk rundt det praktiske var det formidlingsavdelingen som tok seg av. Det kunstneriske arbeidet hadde Teater Joker i all hovedsak med tanke på manusutvikling, sammen initiativtakeren for prosjektet som ikke var med på Operaen. De hadde også det sceniske arbeidet, mens Operaen hadde det musikalske ansvaret. De som var involvert i prosjektet fra Teater Joker var: en mannlig skuespiller som var scenisk instruktør samt rollen Herr Skog i stykket. En kvinnelig skuespiller som var scenisk instruktør samt rollen Fru Skog i stykket og en regissør som fungerte som min praktiske veileder på master. Fra Operaen deltok: en prosjektleder, assisterende prosjektleder og en musikalsk instruktør som også var delvis med på det sceniske. Begge prosjektlederne fungerte også som musikalske instruktører. Fra freelance-markedet leide man inn: en kvinnelig operasanger som spilte Funiculà i stykket, en mannlig operasanger som spilte Funiculi i stykket, en mannlig operasanger som spilte Nattens Dronning i stykket og kapellmester med et lite orkester. Barn fra fire forskjellige skoler spilte:

- Gondol (seriemime)
- Farkostgrupper (seriemime)
- Hjerte (seriemime)
- Dyrehoder
- Bevegelig skog (seriemime)
- Akrobater/sjonglører
- Hindringer (seriemime)
- Guttekor
- Jentekor med jentesolist
- Seremonimester
- Prest med replikker
- Ansvarlig for hammeren
- Brudepiker
- Ingredienser og gryte
- Tysk oversetter
- Italiensk oversetter

De fleste i prosjektet hadde vært med på skoleprosjektene. Men prosjektlederen, assisterende prosjektleder, den mannlige operasangeren som spilte Nattens Dronning og noen i orkestret var nye i produksjonen da alle møttes i operaen. De sceniske instruktørene og regissøren som skapte

helheten fra Teater Joker hadde alle sammen lang fartstid i å jobbe scenisk med seriemime og kan derfor betraktes som pionerer i feltet i Norge. De musikalske instruktørene hadde en mer blandet kompetansebakgrunn, men alle har på en eller måte erfaring som musikkpedagoger.

### **5.1. English Pantomime-opera**

Oppbyggingen av stykket er basert på English Pantomime og bygger på en enkel fabel: Funiculi og Funiculà bor i operaskogen (som er i Ekebergåsen) og skal gifte seg. Men Funiculà sin onde stemor, Nattens Dronning, vil ikke det fordi hun vil regjere i skogen på egenhånd. I operaskogen bor også Herr og Fru Skog. De vil veldig gjerne at at Funiculi og Funiculà skal få gifte seg, for da kan de få slippe unna Nattens Dronning, som har regjert i skogen siden den gamle kongen døde. Skogen er også full av operavesener som følger Herr og Fru Skog rundt i skogen. Når Nattens Dronning får nyss om at Funiculi og Funiculà skal gifte seg bryter hun opp bryllupet og forhekser Funiculà med et kjærlighetsbrygg som gjør at hun forelsker seg i alt og alle. Funiculà glemmer da Funiculi og det er krise i skogen. Men sammen med Herr og Fru Skog klarer alle operavesenene å lage en motgift til Funiculà. Da blir Funiculà endelig forelsket i Funiculi igjen og det blir bryllup. Denne gangen klarer ikke Nattens dronning å ødelegge for dem fordi hun blir slått i hodet av en stor hammer og operaskogen er igjen et godt sted å være. Foruten om fabelen er fokuset i English pantomime på «(...) bruk av mye humor og fysisk aktivitet» (Underland, 2014, s. 40). Stykker baserer seg på at «(...) sanger fra operalitteraturen framføres med nye tekster, interaktivitet med publikum og enkel scenografi med enkle kostymer og rekvisitter» (Underland, 2014, s. 40). Mye av uttrykksformen er seriemime hvor barna selv bygger og lager bilder.

### **5.2. Produksjonsprosessen: det pedagogiske blikket**

Produksjonsprosessen omhandler alt fra den første samlingen høsten 2014 og fram til forestillingene to og en halv måned senere og kan også sees på som en prøveperiode. Jeg har valgt å dele produksjonsprosessen inn i fire faser. Første fase er den første dagen på Operaen. Dagen er nesten en måned før neste samling, så derfor skiller jeg den fra resten og kaller den en førsamling. Andre fase er oppstartsfasen. I den fasen er barna delt i to grupper, grønn og rød, og er en gang på Operaen i uka hver over to uker. Etter at begge grupper har vært to ganger på Operaen starter fasen som jeg kaller midtdelen. Den starter med en lørdag hvor begge gruppene

er samlet. Etter fellesdagen er gruppene en gang hver på Operaen i tre uker. I de to siste ukene i prosjektet er begge gruppene på Operaen hver dag og det er intensivperioden.

### 5.2.1. Førsamling

Det er lørdag 13. september og litt tidlig på dagen til å være lørdag. Byen er fortsatt ikke helt våken. Høsten begynner å slå inn i Oslo, men i det sola bryter skylaget kjenner jeg at det ligger an til dag med «Indian summer». Kanskje en av høstens siste. Jeg kommer gående fra Grønlandsiden av togskinnene. Over den nye flotte gangbrua og ned til den massive byggeplassen i Bjørvika. Målet mitt er personalinngangen på Operaen. Jeg vet ikke helt hvor den er, bortsett fra at den er ved sjøsiden. Jeg kommer gående på baksiden av bygget. Bortsett fra noen forvilla turister som ikke helt skjønner at de er på feil side av Operaen er det lite folk å se. I det jeg runder hjørnet ser jeg min veileder og jeg skjønner at jeg er på riktig sted. Jeg er nå klar for mitt første faktiske møte med «Funiculi Funiculà – en operafabel»-prosjektet.

Til tross for at jeg har fått høre litt om prosjektet på forhånd fra min veileder har jeg relativt lite kjennskap til prosjektet på forhånd. Veilederen min har sagt fra til de andre voksne at jeg kommer, men jeg har aldri møtt noen av dem før. Barna vet heller ikke noe om at jeg skal være der eller hvem jeg er. Jeg er spent. Spent på prosjektet og på å møte mange nye mennesker for første gang. Hvordan skal man te seg som en observatør i et sånt prosjekt? Dette er helt nytt for meg. Men etter at jeg hilser på noen av de voksne går det opp for meg at dette er nytt for alle sammen. Teater Joker har aldri jobbet på Operaen før. Formidlingsavdelingen på Operaen har aldri hatt så mange barn i et prosjekt på bygget før og dette er i hvert fall nytt for barna. Det er med andre ord ikke bare jeg som går igjennom personalinngangen for første gang.

Mens vi står og småprater ute i sola begynner det å strømme på med barn og voksne. Barna som kommer hilser på instruktørene og bak de småsjenerte smilene kan jeg se at de gleder seg. For noen av barna er det et halvt år siden sist de så instruktørene og det ser ut til at det er et gledelig gjensyn for alle parter. Det er heller ikke bare operabygget som er nytt for barna. De skal nå også møte sine nye skuespillerkolleger fra de andre skolene for første gang. I det de trekker inn i Operaen må de samle seg og de er ikke lenger fire store grupper på utsiden. Jeg går bort fra morgensolen og høstlufta og danner baktroppen inn i Operaen for å finne min nye rolle.

Denne første dagen i produksjonsprosessen har jeg valgt å kalle en førsamling. Det er en introduksjonsdag for både barn og voksne i prosjektet og den er nesten en måned før selve

produksjonsprosessen virkelig trer i kraft. Det er en «bli kjent»-dag for alle parter. Barna som skal være med i prosjektet møter barna fra de andre skolene for første gang og i det ligger det et pedagogisk aspekt. Vil de bruke typiske dramaøvelser for å bli kjent? «Enkeltstående leker og øvinger kan med fordel brukes når en ny gruppe/klasse skal bli kjent med hverandre, og det er mye sosial utrygghet i gruppen/klassen» (Sæbø, 1998, s. 80). Vil de legge vekt på å starte en så lang prosess som det barna skal inn med å bli godt kjent og trygge på hverandre? Det er også en slags test for de voksne for å se hvor i terrenget de ligger med tanke på den videre prosessen og for å få en oversikt. Hvilke praktiske utfordringer er det de ikke ha tenkt på enda og hvor går veien videre. Etter at alle har kommet seg inn i bygget samles de i prøvesal 3. Det er en stor prøvesal og langs veggene står det lagret rekvisitter fra en av Operaens andre oppsetninger. Salen er så stor at det ikke fysisk står i veien for å arbeide, men det kan allikevel være en potensiell distraksjon. Prosjektlederen har på forhånd satt ut stoler til alle barna i en stor halvsirkel og barna finner hver sin stol. Det blir ikke gitt noen restriksjon på hvor de skal sitte så de setter seg stort sett samlet ut i fra hvilken skole de går på.

Når barna har satt seg stiller jeg meg litt i bakgrunnen av de andre voksne som står foran barna. Det er vanskelig å finne en nøytral plass samtidig som jeg har overblikk over hele rommet, men jeg føler allikevel at jeg klarer å stille meg i bakgrunnen av det som skjer. Det er en del småprat i rommet og det virker som at flertallet venter spent på hva som skal komme. Prosjektlederen tar ordet. Hun ønsker alle offisielt velkommen til Den Norske Opera og Ballett. Hun gleder seg til prosjektet. Etter at hun er ferdig å snakke går runden blant de andre voksne. De er glade for å se alle sammen igjen og gleder seg til å jobbe sammen utover høsten. Etter at alle de voksne har fått sagt noe henvender prosjektlederen seg til meg. Hun forklarer for alle at jeg er en student som skal følge prosjektet og gir ordet til meg. Jeg skal presenter meg og forklare min rolle. Dette er noe jeg ikke har forberedt meg på. På sparket må jeg forklare en rolle som jeg selv enda ikke har formulert for meg selv. Jeg sier noe om at jeg går på skole og derfor er på linje med barna og skal skrive en oppgave om dem. Jeg synes selv det høres klønete ut, men det virker ikke som at noen tenker noe særlig over det. Noen av de andre voksne setter seg innimellom barna og jeg ser mitt snitt til å finne en stol på en av ytterkantene av halvsirkelen.

Når presentasjonene er ferdige ble det satt i gang en navnelek. Siden det er over femti barn ville det nok vært urealistisk med en lek hvor hver enkelt må huske alle navnene så den går ut på at du må huske navnet før deg og så ditt eget. Etter navneleken starter de med oppvarming ledet av instruktørene fra Operaen. De starter med en lek hvor de i en rytmikk skal plukke frukt som henger høyt. Alle barna har hatt denne leken på skolene, så de kjenner til den. De gjør også en stemme/konsentrasjonsøvelse som de kaller «Jammo». Jeg skjønner etter hvert at det er en

øvelse som har oppstått i arbeidet på skolene, da «Jammo» er en sang i stykket. Instruktøren sier «Jammo» i forskjellig styrkegrad og alle andre hermer. Når øvelsen har vart en liten stund kommer instruktøren med en utvidelse rettet mot konsentrasjon. Da skal barna gjøre det motsatte av instruktør. Hvis instruktør sier «Jammo» høyt skal barna si det lavt og motsatt. Det gjøres også vanskeligere ved at de resterende voksne springer rundt og gjør ablegøyer for å utfordre barnas konsentrasjon. Dette er også noe barna tydeligvis har gjort på skolene, men hvor pedagogisk er det? De får i alle fall trent på konsentrasjon. Bortsett fra navneleken er det ingen andre typiske «bli kjent»-øvelser. Den fysiske oppvarmingen går også ut på å stå med begge beina i bakken.

Siden jeg ble sittende helt ytterst i halvsirkelen følte det naturlig å delta i navneleken. I det navneleken skal til å starte får alle beskjed om å reise seg og gå inn i en stor sirkel. Jeg er med på leken, men når de går i gang med den fysiske oppvarmingen trekker alle seg ut av sirkelen og ser mot instruktøren som leder det hele. Jeg er fortsatt usikker på rollen min, så jeg blir med på å plukke frukt. Samtidig som jeg plukker mango som henger usedvanlig høyt sniktitter jeg rundt i forsamlingen. Nesten samtlige barn strekker seg så høyt de bare klarer, plukker frukten og legger den ned raskt ned kurven. Det er konsentrasjon i rommet. «Jammo» roper plutselig instruktøren. I starten er det bare noen få som svarer. Men etter at instruktøren har ropt «Jammo» noen ganger er alle barna helt med. Jeg trekker jeg meg litt tilbake. Først når instruktøren roper ut at de trenger litt distraksjoner er jeg med på det igjen. Observatøren springer nå rundt innimellom alle barna og imiterer apelyder og gjør ablegøyer mens barna gjør sitt beste for å ignorere spetaklet og følger intenst med på instruktøren.

Etter den fysiske oppvarmingen fortsetter de med stemmeoppvarming. Etter noen runder med skalaer går de over til å synge glissandoer og crescendoer. I begge øvelsene gjør instruktøren håndbevegelser for å signalisere tonehøyde og styrkegrad. Henholdsvis med hendene høyt oppe eller langt nede. I øvelsen med crescendoer får noen av barna lov til å prøve seg som dirigent og styre resten av gruppa. Dette må sees som et pedagogisk grep og kan skape en mestringsfølelse hos de som fikk prøve seg. Når oppvarmingen går mot slutten synger de åpnings sangen til forestillingen, Vår skog. Vår skog er hentet fra Nynnekoret til Puccini og er en sang hvor barna får synge ut i full røst. De husker tydeligvis også sangen godt fra forestillingen på skolene og synger med. Etter åpnings sangen starter instruktørene med gjennomgang av det nye manuset som er bearbeidet siden barna hadde forestilling på skolene. Instruktørene leser alle replikkene, også barnas, men er pedagogisk i det å forklare hvem sine

replikker de leser. De har også med alle sangene i stykket der de hører hjemme i manus. Barna er med på alle de sangene som de skal være med på og det virker som at de husker det godt.

Når oppvarmingen går mot slutten finner jeg tilbake til plassen min på den ene ytterkanten av halvsirkelen og kommer på at jeg jo er der for å observere. Jeg tar fram den splitter nye moleskin-boka og begynner å notere det jeg ser. De går igjennom manuset og synger sangene og jeg finner meg mer til rette i rollen min. Det føles mer naturlig å bare sitte der når de jobber med noe konkret. Barna veksler mellom å sitte når de voksne leser manus og stå når de skal synge. Denne vekslingen skaper noe uro i rommet og det største uromomentet er at en gutt har tatt med seg et skateboard. De har jakkene sine på stolen og sekkene bak, men skateboardet blir liggende under stolen og gutten har lett tilgang til det med føttene. Han sitter også ganske nærme meg. Skal jeg bryte inn og gjøre noe? Jeg gjør ikke det, men omtrent halvveis ut i manus gjør en av de voksne det. Skateboardet blir flyttet lengre bak stolen og gjennomgangen fortsetter.

Selv om denne dagen representerer noe nytt for alle i lokalet er det også elementer som er kjente. Kanskje gir dette trygghet for både barn og voksne. Hovedmålet med denne dagen må være at alle skal bli bedre kjent, både med hverandre og til at prosjektet nå er på et nytt sted. En av de største utfordringene må ligge i at det er fire grupper med barn som ikke kjenner hverandre fra før. I navneleken satt barnene stort sett gruppert ut i fra hvilken skole de går på. Når navneleken kun går ut på å huske navnet før ditt eget i sirkelen, er det ytterst få som faktisk må si et nytt navn. På den måten lærer de ikke automatisk nye navn. Men de får allikevel høre alle navnene høyt to ganger, så det blir i det minste en start på navnelæring. Både den fysiske oppvarmingen og stemmeoppvarmingen er preget av øvelser som de fleste har gjort før. Med det slipper instruktørene å bruke tid på å lære bort og det kan gi en form for automatisk fellesskapsfølelse. Men det å lære noe sammen er også en måte å bli kjent på, så med å kun bruke øvelser som alle har hatt før mister de det elementet. Allikevel er det å repetere noe noe som alle har gjort før, men ikke sammen, en form for læring. Det pedagogiske aspektet ligger da i en fellesskapsfølelse på grunnlag av at de lærer å gjøre det sammen som én gruppe.

Når de synger sangene og går igjennom manuset er det lite som er nytt for barnene bortsett fra endringene i manuset. De synger alle sangene sammen for første gang og det er kanskje først da at barnene får en følelse av at det nå er de som skal være én gruppe. Når de synger sangene og går gjennom manus fungerer det også som en oppfrisker for å huske selve forestillingen. Det er tross alt flere måneder siden sist, så det er viktig å bli kjent med stykket på nytt. Det at barna kan sangene delvis fra før må også sees som en viktig forutsetning for det videre arbeidet. Som i den didaktiske relasjonsmodellen er det en av deltakerforutsetningene og en rammefaktor for

hele prosjektet (Balterzen, 2014). Uten at den didaktiske relasjonsmodellen blir nevnt poengterer også prosjektlederen i etterkant av prosjektet viktigheten av det: «Det som var så bra med det siste gjennomføringen på Operaen i høst, var at alle barna kunne hele manuset, alle sangene og alle replikker. Derfor var det veldig lett for dem å gå inn sånn» (Prosjektleder, 2015). Det gjør at mye av øvelsene vil gå med til repetering av kjent materiale og i det ligger også utfordringer i å holde interessen oppe gjennom hele produksjonsprosessen.

Når gjennomgangen er over er det tid for lunsj. For å få en miljøendring er det planlagt at denne skal være i Operaens egen bakgård. Midt i bygget er det en stor åpning hvor det på bakkeplan er en liten hage i friluft. Det gir grunnlag for dagens andre transportetappe. En av de voksne fra Operaen går i front, med alle barna i rekke bak. Jeg velger nok en gang baktroppen i det vi beveger oss bortover gangene som for meg føles som en stor labyrint. I det vi kommer ut i hagen starter et mylder av sekker og matpakker utover plattingen. Noen er uhyre kjappe med å spise og går automatisk over i en fri lek som også kan kalles herjing. Hagen er i to plan og den nederste er hovedsakelig dekket av hvit singel. Mens jeg sitter og spiser blir jeg var på at det er mye støy fra det nederste planet og i samme øyeblikk blir også en annen av de voksne det. Hagen er i grunn veldig uoversiktlig og fra der jeg sitter kan jeg ikke se hva som foregår. Men etter en liten stund kommer alle barn og den voksne som var der nede opp igjen. Etter det griper jeg muligheten når det er snakk om å få en kopp kaffe fra kantina, og går opp. Når jeg kommer tilbake til prøvesalen kort tid etter er alle ferdig med lunsj og øvelsen begynner med en tale om hvordan man skal oppføre seg på bygget.

«På Operaen springer man ikke i gangene og på Operaen herjer man ikke». Sånn høres deler av talen ut som barna får etter pausen. Den er ikke veldig streng, men derimot tydelig på at man må oppføre seg når man er på Operaen. Pedagogisk sett burde den kanskje ha kommet tidligere på dagen, før det hele eskalerte. Etter den lille innføringen i hvordan man oppfører seg går de over i en ren praktisk del. Siden mange barna har vokst siden sist har de kostymeansvarlige bedt om nye høydemål av samtlige barn. For å gjennomføre det på en mest ryddig måte tar barna mål ut i fra skolene sine. Det gjør at barna i hele denne sekvensen nesten bare prater med barn som de har pratet med og kjenner fra før. De grupperer seg og uroen stiger siden alle som ikke blir målt egentlig ikke har noe konkret å gjøre. Nok en gang dukker skateboardet opp, og nå er det flere som har lyst til å holde på med det. Det at skateboardet er i rommet er en såpass stort uromoment at det er overraskende at det får lov til å bli der.

Siden det ikke er noe scenisk arbeid å observere vet jeg ikke på dette tidspunktet hva jeg skal gjøre. Og når jeg merker at det blir mer uro i rommet blir jeg mer usikker. Skal jeg prøve å roe ned på noen måte eller skal jeg bare observere at det



blir mer og mer kaos? Dramapedagogen i meg vil roe ned situasjonen. I min egen rastløshet begynner jeg så smått å vandre rundt i rommet og småprate med barn. Min egen logikk sier til meg at hvis jeg gjør det, så kan jeg ikke klandres for å ikke ha grepet inn når uroen steg. Det tar litt tid, men etter en stund griper en av de voksne inn og er høyløst tydelig på at skateboardet må ligge i ro. Jeg fortsetter å småprate med noen jenter mens jeg for andre gang denne dagen tenker for meg selv at det kanskje burde vært flere voksne involvert. De fleste voksne er naturlig nok opptatt med å ta høydemål og barna føler nok at de kan gjøre litt som de vil i mellomtiden. I en stor tralle i rommet er det også mange mindre kasser som nok er scenografi til en annen forestilling. Disse blir tatt ut og blir tidvis kastet rundt i rommet.

Etter at seansen med mål til kostymer er ferdig er det tid for brannøvelse. En av sikkerhetsvaktene på Operaen kommer og har en gjennomgang om hvor man skal gå hvis brannalarmen går. Det gir rom for tredje masseforflytning i løpet av dagen. Denne forflytningen går hakket bedre enn de to foregående. Vi blir guidet ut gjennom gangene og ned til resepsjonen og så tilbake igjen. Vel oppe i prøvesalen igjen nærmer det seg avslutningen av dagen. Den avrundes med at alle synger åpningssangen Vår skog nok en engang. Etter det kler alle på seg og finner sekken sin før det bærer ned til personalinngangen og ut.

Jeg følger etter barna ned til personalinngangen og ut av bygget. Sola henger høyt og det er varmt. Det ble sannelig en dag med «Indian Summer». Jeg ser på mens de blir hentet av foreldre og forlater bygget hvor de skal tilbringe utallige timer i løpet av denne høsten som nå er i anmarsj. Jeg får vite av de voksne at de skal ha et lite ettermøte, så jeg henger meg på. Grunnet det varme været ender møtet opp med å være ute ved et av de små bordene på uteserveringen med utsikt til havet. Igjen blir jeg smått usikker på rollen min. Jeg føler selv at det er veldig rart å være med på et møte uten å skulle si noe som helst eller delta. Jeg ender opp med å være delvis aktiv og stiller små spørsmål underveis, noe som også gjør at jeg selv får en bedre oversikt over prosjektet.

Mesteparten av møtet går med til å få en ny oversikt over alle barna som skal være med. Det var visst noen som ikke hadde møtt opp denne dagen og det kartlegges om de faktisk skal være med eller ikke. Og så planlegges neste samling som er om en måned. Ingen av barna fikk vite noe om hva slags roller og oppgaver de skal ha i forestillingen og det arbeidet starter nå. Det var et fokus på at barna skulle få andre oppgaver enn hva de hadde på skolene. De kommende øvelsene er det bare halve gruppa som skal være på Operaen hver gang og de deles inn i grupper ut i fra det. De starter fra starten av manuset og deler inn til barnereplikkgupper, seriemimegruppe, skogsvesener og dyremasker. Grunnlaget for hvem som kommer i hvilken

gruppe gjøres ut ifra hvordan instruktørene husker barna fra forestillingene på skolene. De blir også enige om at lunsjen fra nå av ikke skal være ute i bakhagen siden det ble for uoversiktlig. Hvis de ser behovet for frisk luft blir det heller en kort tur ut etter at de har spist.

Møtet går mot en avslutning og dermed også en avslutning for min første dag som observatør. Jeg sitter igjen med mange nye uttrykk og det vil jeg tro at også barna gjør. Tenker de nå at det her er mange potensielle nye venner? Har dette vært en dag som gjør at de gleder seg til å komme tilbake utover høsten? Har de blitt kjent med bygget og har de blitt kjent med forestillingen på nytt? Jeg vet i hvert fall betraktelig mye mer nå enn hva gjorde for bare fem timer siden. Ikke bare om prosjektet, men også om hvordan jeg skal være som observatør. Nå vet jeg i mye større grad hva som venter meg utover høsten og jeg ser fram til det. Møtet løses opp og jeg forlater Operaen. Denne gangen går jeg på andre siden av bygget, foran hovedinngangen. Her er ikke turistene like forvirret der de tusler oppover mot Operataket. Jeg ser hvordan bygget speiler seg i vannet idet jeg går over brua og i retning Jernbanetorget. Mens jeg venter på grønn mann snur jeg meg og ser Operaen på avstand. Den står der som en koloss og våker over den solfylte fjorden og jeg gleder meg til å komme tilbake til den.

### **5.2.2. Oppstartsfasen**

Omgivelsene har endret seg siden sist. I kontrast til den flotte høstdagen for nesten en måned siden er det en regnfull ettermiddag. Det er 9. oktober og klart for at prosjektet «Funiculì Funiculà – en operafabel» skal komme skikkelig i gang. Mens jeg manøvrerer meg bortover den glatte italienske marmoren på vei til personalinngangen ser jeg flere barn jeg kjenner igjen fra forøvelsen i september. I resepsjonen ligger det et låneadgangskort med mitt navn på. Jeg signerer for å hente det ut og kommer meg gjennom sperringen. Der står de andre voksne i prosjektet og venter på at barna skal ankomme. Barna må alle sammen skrive seg inn i en bok ved resepsjonen før de får komme inn. Dette er visst for å ha en oversikt ved en eventuell brann, men det tar lang tid å få alle barna gjennom sperringen. Når alle er inne tar prosjektlederen føringen og vi beveger oss oppover i bygget. Jeg plasserer meg selv i baktroppen og etter mange trapper og lange ganger ender vi opp i prøvesal 4. En betraktelig mye mindre sal enn sist gang.

Det er en mye mindre sal, men det er også halvparten så mange barn. Barna er delt inn i gruppe grønn og rød som nå skal være på Operaen en gang i uken hver for seg. Gruppen er delt sånn at det er barn fra alle de fire skolene på hver gruppe. Etter oppvarming blir gruppen delt i to for å jobbe hver for seg. Den ene gruppen jobbet først med sangrepetisjon i prøvesal 4 mens den andre jobbet scenisk i formidlingscenteret i første etasje. Jeg tok her et valg og observerte kun

det sceniske arbeidet med begge gruppene. Den første gruppen jobbet med skogsvesener og replikkgruppe. De var lettere ukonsentrerte men ble bedre etter hvert. Fire elever, to jenter og to gutter, fikk åpningsreplikkene for stykket. Den første av de replikkene ble gitt til det barnet som samlingen før skapte uro i gruppen med å ta med skateboard. Ifølge de voksne i prosjektet hadde de erfaringer fra arbeidet som hadde vært på skolene med at han fort ble ukonsentrert. Er det derfor et pedagogisk valg å gi han noe å gjøre og oppmerksomhet fra starten av? De to jentene leverte replikkene med mye stemme og selvsikkerhet. Den andre gutten leverte også greit. Gruppa jobba litt med skogsvesener også, men fokuset lå på replikkene, som de fikk overlevert muntlig. Det gjorde at de som ikke hadde fått utlevert replikker satt mye å så på. Gruppe 2 øvde serieskog i seriemime. Serieskog fungerer sånn at noen går på stedet, her den voksne skuespilleren, mens resten beveger seg i rekker og er skog. Siden de hadde gjort det før på skolene var det tydelig at de visste hva de skulle. De ble plassert i to rekker, balansert ut ifra kjønn og høyde. Det gikk bra og de fikk en ny utfordring. Instruktøren, som også er skuespiller i stykket, går på stedet i skogen, snudde og skogen måtte gå andre veien. Barna klarte dette bra og konsentrasjonen var høy. Her blir barna godt utfordret i i forhold til graden av mestring og i det er det et godt pedagogisk arbeid.

Veien fra formidlingssenteret og opp til prøvesal 4 er lang og går gjennom Operagaten, «gaten» som skiller bygget i to, og forbi bak hovedscenen. Gruppe 1 var urolige og hadde mye energi. Selv om vi er tre voksne på bare ti barn som går er det vanskelig å holde barna rolige. Det er mye rart å se på og selv jeg tar meg selv i å se meg mye rundt når vi går bak scenen og ser det gigantiske maskineriet. Det skal snart være forestilling på hovedscenen så det at vi kommer der og bråker kan forstyrre de som forbereder forestilling. Med den erfaringen i bakhodet fikk gruppe 2 i utfordring å være komplett stille hele veien opp. De klarte utfordringen og veien ned og så opp igjen gikk helt smertefritt.

Etter pausen, som denne gangen kun var inne på prøvesal 4, fikk barna utlevert fast plass på scenen. Siden det skal være nesten femti barn på scenen er dette for å kjapt organisere barnene for scenskift i det sceniske, men også for at de på kort tid skal samle seg etter en pause. Rød og grønn gruppe får faste plasser på hver sin side av orkestergraven i scenedekken og rød gruppe får fast plass som at de står på venstre side av orkesteret sett fra publikum. Etter fordelingen blir det en samlet gjennomgang fra starten av stykket. Det som gruppe 1 og 2 hadde øvd på kommer etter hverandre i manus. Barna med replikker husker teksten sin godt og de som har øvd på serieskog trenger bare et par forsøk på å klare det like godt som de klarte det tidligere.

Barna blir fulgt ned til resepsjonen hvor det er foreldre som venter for å følge dem hjem. Etter at barna har blitt hentet blir jeg nok en gang invitert til å være med på ettermøtet. I motsetning til møtet som var etter førsamlingen hvor vi satt ute i solen, går vi opp til kantina. Som sist gang er det fordeling av roller og oppgaver som er det viktigste som skal gjøres. Det ligger en tydelig utfordring i at alle barna skal få spennende oppgaver. De er nødt til å tenke på det samtidig som de tenker på hvordan få en best mulig forestilling. Det er ingen barneroller som er utpreget større enn andres, men allikevel er det små forskjeller. Målet må være å jevne ut forskjellene så godt som det lar seg gjøre. Denne torsdagen forlater jeg Operaen vel vitende om at jeg skal tilbake bare to dager senere. Jeg er tryggere i observatørrollen når de øver konkret på gulvet, men er fortsatt usikker på hvordan jeg skal være i alt utenom selve øvingssituasjonen.

Neste dag med øving er lørdagen etter. Selv om jeg er litt småtrøtt i det jeg beveger meg ned til Operaen, er det stor forskjell på ti om morgenen og fem om ettermiddagen. På forrige øving var det utover kvelden mange trøtte ansikter. Det er godt forståelig med tanke på at barna er på skolen hele dagen før de kommer til Operaen. Da er det vanskelig å unngå at det bli litt gjesping utover øvelsen. I dag vil det kanskje bli omvendt, at etter som barna kommer i gang, så blir de mer våkne. Etter at jeg nok en gang danner baktroppen opp fra resepsjonen går vi til prøvesal 2 som er mye større enn prøvesal 4. På lik linje som sist skal de deles inn i to grupper og denne gangen er det de som skal øve på sang som skal gå et annet sted. De har det som ser ut til å være den vanlige oppvarmingen, og også denne gangen får de barna som vil prøve seg som dirigent. Etter oppvarmingen deler de inn gruppene og jeg blir værende i prøvesal 2 for å observere det sceniske arbeidet.

Gruppe 1 jobber først scenisk. De skal jobbe med seriemime-farkoster og den farkosten som visstnok fungerte best på skolene, Gondol. Åtte av barna er selve gondolen og en er båtfører. Den lages sånn at den eventuelt kan utvides med flere barn senere. To barn får også i oppdrag med å gå med skilt bak gondolen som viser hvilket steder de reiser til. I selve gondolen skal Funiculì og Funiculà sitte, men de kommer ikke før senere i prosessen. De øver ikke bare på hvordan den skal se ut, men også på at den skal gyngre fra side til side som at det er bølger. Barna har utrolig god konsentrasjon. Etter at gondolen begynner å sitte øver de på overgangen fra fast plass til å så fort som mulig lage gondolen. Siden det går så bra spør instruktørene om det noe mer de vil gjøre med den. De blir bl.a. enige om når de skal ta armene opp på skuldrene til hverandre for å lage kantene på båten. Skal de synge sangen som går mens gondolen er og skal de ta hendene opp på slutten som resten av ensemblet? Det blir ingen avklaring på dette nå, men barna ble inkludert og oppfordret til å tenke på det.

I starten av økten med gruppe 2 får de en innføring i at noen i denne gruppen skal ha dyrehoder på i starten av stykket. Men de øver ikke på det, siden dyrehodene ikke har kommet enda. Etter det øves det inn replikker med de som har fått det i denne omgangen mens de andre ser på. Så øver en gruppe på å være et stort bandmime-hjerte som Funiculì og Funiculà skal stå i. Ei jente ble her sittende lenge uten å få en oppgave. Her hadde det skjedd en glipp og hun ble skuffet over at hun ikke fikk noen oppgaver. Senere ble hun flyttet over til gondolen. Den samme jenta sier også i intervju at hun var litt skuffa over at hun fikk litt lite å gjøre:

B9: Jeg følte ikke at jeg fikk være med på så veldig mye, eller jeg fikk jo være med på mye, men det var noen som fikk ganske mye ekstrating, mens andre fikk nesten ingenting.

Meg: Føltes det urettferdig?

B9: Nja...

Meg: Det er lov å si det altså.

B9: [veldig stille] ja... (Skole B, 2015).

Her har det tydelig vært en pedagogisk glipp. Selv om jenta senere blir flyttet over til gondolen har det å bli glemt tydeligvis satt seg fast i minnet og dermed ødelagt litt av opplevelsen. I arbeidet med hjertet kommer en gutt med en idé som han forklarer til instruktøren. Hun skjønner hva han mener og sammen forteller de den til gruppa. De er enige om at det er en god idé, men for å utføre den krever det flere barn som skal være hjertet.

Meg: Følte dere at dere var med på å skape det som skjedde på scenen?

D11: Jeg følte at vi var inne i stykket og gjorde det som de sa og at det ikke var noen som andre sa det.

D3: Det føltes som at vi skapte det fordi vi kom med forskjellige forslag.

D8: Vi var med på å forandre litt også. Og bestemme litt.

D5: Vi fikk lov til å bestemme litt om hvordan skuespillet skulle være og hva barn skulle gjøre.

D9: Vi kunne bestemme hvordan det skulle forbedre seg.

D1: Vi bestemte å gjøre alt sammen bedre.

D7: Vi bestemte at selv om vi greide hele skuespillet så skulle vi fortsette å øve.

D4: Det føltes som at vi skapte det fordi vi var med på å bestemme noen ting som skulle endres (Skole D, 2015).

Regissøren poengterer også at han er enig med ideen og dekker på den måten kanskje et anerkjennelsesbehov. «Vi har alle et behov for å (...) føle oss verdsatt av andre» (Imsen, 2005, s. 310). Han poengterer også at nå er samtlige barn viktigere for forestillingen enn hva de var på skolene siden de har fått flere replikker og mange replikker som er de som bærer stykket videre; «dere er artistene våre!». På grunn av praktiske årsaker med reise til og fra Operaen er gutten som kom med ideen den eneste gutten på grønn gruppe fra sin skole. Han hadde visst også droppet den siste fotballcupen for året til fordel for å være på Operaen denne dagen. Det er også bare ei jente fra den skolen i hele prosjektet. Ellers er det ganske jevn fordeling mellom skolene på gruppe grønn og rød.

Helt til slutt i øvelsen går de igjennom starten av stykket som fører barna inn på scenen. Barna går bak den voksne skuespilleren og hermer etter bevegelsene hun gjør helt til de ender opp på fast plass. Det hele kan virke som en konsentrasjonsøvelse. Kan det være derfor introen er sånn? En pedagogisk metode for å se til at barna er konsentrerte i det de inntar scenen? Etter det viser de to gruppene til hverandre hva de har jobbet med.

Torsdagen etter er det klart for andre øvelse med gruppe rød. Jeg møter som vanlig opp i resepsjonen og det er nå nesten blitt en vane at jeg danner baktroppen bak barna opp til øvelsen. I dag er det tilbake til prøvesal 4 igjen. Den minste av prøvesalene. Etter oppvarmingen deler de på nytt inn i to grupper. De samme gruppene som forrige øving og jeg observerer igjen kun de sceniske prøvene.

Gruppe 1 starter med å gå igjennom replikkene som de lærte forrige øving. De husker replikkene godt. Han som hadde åpningsreplikken leverer også, men er veldig urolig ellers. Etter at den første replikkgruppa har øvd litt får tre nye barn replikker og blir dermed replikkgruppe 2 i denne gruppa. Barna får lov til å lage mindre variasjoner av replikkene, noe som kanskje gjør at replikkene føles personlige.

D4: Det følte som at vi skapte det fordi vi var med på å bestemme noen ting som skulle endres.

Meg: Som hva da?

D10: At de som hadde replikker kunne si de litt annerledes så lenge de mente det samme (Skole D, 2015).

Etter at de har øvd på replikker en stund forklarer regissøren hvordan den nye scenedekken kommer til å se ut. Dette er aktuelt for at barna skal skjønne hvorfor de er plassert i fast plass

som de er. Scenen er tilnærma lik den som var skolene, men utvidet. I et pedagogisk aspekt kan det også være viktig å holde barna oppdatert på endringer, for at de skal føle seg medskapende i prosessen. Barna får da en bedre forståelse av helhetsbildet rundt det de gjør og det kan skape et større engasjement og tilhørighet til prosjektet underveis. I tillegg kan det være med å øke forventningene til hva de med på. «Å ha forventninger er å se frem i tid» (Imsen, 2005, s. 337) og det kan være viktig at barna har et inntrykk av progresjon i prosessen de er i. Som avslutning for gruppe 1 går de igjennom replikkene igjen i rekkefølge i henhold til manus. Når replikkgruppe 1 går igjennom faller konsentrasjonen hos hele gruppa. Den nevnte gutten husker alle sine replikker, men fjaser og det påvirker alle. Instruktøren må da poengtere viktigheten av at alle øvingene må utnyttes til det fulle. Replikkgruppe 2 er mye mer konsentrert. Når de snakker om hvordan de skal si replikkene sier en av guttene: «Det er opera. Det SKAL være overdrevet».

I økten med gruppe 2 starter instruktøren med å dele gruppen i to mindre grupper. En gruppe skal være ingredienser og resten skal være en stor gryte. Ingrediensene skal etter tur mime at de putter en ingrediens opp i gryta og de velger selv hvilke ingredienser. Mimingen blir noe minimalistisk og de får beskjed om å prøve å gjøre det noe større. En gutt har nå blitt veldig ukonsentrert og ødelegger litt for de andre. Han får blant høre litt krast fra instruktøren at «Bæsj er ikke gøy», når han mimer at han bæsjer opp i gryta. Pedagogisk sett er kritikk et ømt tema og kan slå flere veier. Selv om det ikke ser ut til at gutten tar kritikken dårlig, er han mer reservert videre i øvelsen. Videre i øvelsen får også barna i den andre gruppa lov til å være gryte for å forstørre bildet. Etter det får alle barn nye faste plasser for at sceneskift skal gå raskere og for å skille barn som fort blir ukonsentrerte når de står sammen. Det merkes også godt at rød gruppe er større enn grønn gruppe, for når de er samlet er det mer uro enn med den andre. Som avslutning går de igjennom stykket fra start til dit de har kommet med sangen der den skal være og viser den bevegelige skogen for hele gruppa.

Dagen i dag har på mange vært en litt ustrukturert dag med tanke på logistikk. Forflytningene mellom salene gir en del dødtid og det er vanskelig for begge gruppene å være ferdig med de har planlagt å gjøre til samme tid. Hvis for eksempel gruppen som er igjen i rommet er ferdig før den andre blir det fort uro når de må vente på de andre. På ettermøtet får jeg vite at de profesjonelle operasangerne kom inn i prosessen mye tidligere ved de tidligere arbeidene på skolene og det påvirker scenene nå at barna må late som at de er der. Kjedsomheten blant barna kommer nå fort og det er tydelig at de lengter etter noe mer og nytt. Her er inkludering en utfordring. Det tas opp at oppvarming har vært en utfordring så langt. Det har ikke blitt lagt en rutine på hvem som gjør det enda. Når det bare er

de musikalske instruktørene som har oppvarmingen er ikke barna klare for å jobbe med det sceniske. Oppvarmingen må heretter deles opp i to. En fysisk oppvarming og en stemmeoppvarming. Det konkluderes også med at gjentakelser av scener fort kjeder barna og gjør de urolige.

Mandagen etter er de klart for den andre øvelsen med grønn gruppe i prøvesal 4. Oppvarming starter som avtalt etter forrige øving med en fysisk oppvarming med instruktør fra Teater Joker. Barna skal gå rundt i rommet og fylle det. Fryse på kommando og andre konsentrasjonsøvelser og andre fellesskapsøvelser. Etter det er det stemmeoppvarming. Jenta som er den eneste jenta fra sin skole får her skryt for sin beinstilling. De går igjennom «O Sole Mio» og husker godt. I motsetning til tidligere øvelser deles ikke gruppa inn i to grupper rett etter oppvarming. Regissøren jobber på en side av rommet med «hjertet», mens instruktøren jobber i en annen del med koreografi av koret som skal synge «hjertesangen» samtidig som seriemime-hjertet. Det fungerer overraskende bra å ha to grupper som jobber i det samme rommet. I denne lille økten er regissøren flink til å ta alle ideer fra barna seriøst og skryter av det.

Etter dette deles gruppa på nytt inn i to. Gondolgruppa blir igjen med Teater Joker, mens de andre går opp til korsalen for å øve sang. De øver på å lage en seriemime-svingdør som skal fungere som en hindring for Nattens Dronning. Barna klarer dette relativt fort og begynner å komplisere teknikken. Når de bytter gruppe skal den andre gruppa lage en vegg som også skal fungere som en hindring. Her får barna komme med forslag og tilslutt er det barnas forslag som former veggen. Det at det er barnas forslag som blir brukt tyder både på at barna sine ideer blir anerkjent og tatt seriøst og barna er dermed medskaper i det kunstneriske arbeidet.

Grønn gruppe har jevnt over mye bedre konsentrasjon enn rød gruppe. Det er også flere jenter på grønn gruppe. Barna kommer også med mye bra forslag denne kvelden. På ettermøtet planlegges neste øving lørdagen etter hvor alle barna skal være samlet. Nå har begge gruppene vært på Operaen to ganger hver og det blir besluttet å ha en gjennomkjøring fra starten av sånn at de to gruppene av barn ser sammenhengen. Neste lørdag er den eneste dagen begge gruppene er samlet før intensivperioden begynner.

### **5.2.3. Midtdel**

Det er nok en lørdag hvor høsten har et tydelig grep over byen og det er klart for at alle barna i prosjektet skal møtes igjen. Det har nå blitt en vane at jeg er en del av



følgeteamet opp og ned fra resepsjonen til prøvesalen. På den måten føler jeg meg litt mer involvert i de periodene hvor det ikke er noe scenisk å observere. I dag er det øving i prøvesal 2 med korsalen som alternativ hvis gruppa skal deles opp. I dag starter Teater Joker med fysisk teateroppvarming. De går i rommet med innlagte frys på klapp fra instruktør med fokus på tydelige skifter. Prosjektlederen gjør stemmeoppvarming og etter det er det gjennomgang fra starten av stykket. Fin konsentrasjon i gruppa og de holder på fra 10.00 helt til 11.30 før det var pause. I pausen grupperer de seg ut i fra hvilke skoler de går på. Det har ikke vært et like stort tilfelle på de tidligere øvelsene når de har vært mindre grupper. Mye urolighet og herjing i pausen. Det er også mange andre barn på Operaen denne dagen som er med på andre oppsetninger. Disse barna er fast med i enten barnekoret eller i barneballetten og er godt kjent med bygget.

Etter pause splitter de gruppa inn i rød og grønn gruppe igjen. Rød gruppe blir først igjen i prøvesal 2. Gruppa deles så i to og øver to steder i rommet samtidig. De skal øve på farkoster og steder for Funiculi og Funiculà sin bryllupsreise på slutten av stykket. Regissøren har den ene gruppa og spør om forslag til seriemime-bilder de kan lage. Barna ønsker å lage Eiffeltårnet. De prøver å lage det, men får det ikke helt til. De får i oppgave å tenke hjemme på hvordan de kan løse det. Etter det lager de et fly. Regissøren leder det, men barna kommer konstant med forslag og alle er involvert. Det går bra med to grupper i samme rom når de bare skal prate, men når de begynner å jobbe praktisk blir de fort forstyrret av hverandre.

Bytte av grupper. Rød gruppe går for å øve musikalsk, mens grønn gruppe blir igjen i prøvesalen. De deler gruppa i to hvor en gruppe jobber med regissøren på hindringer fra Nattens Dronning som en vegg og den andre jobber med instruktørene med hindringer som en svingdør. I begge gruppene blir det repetisjon for de fleste, men for de som ikke var der forrige gang blir det nytt. Repetisjon er en pedagogisk utfordring, men en nødvendighet for forestillingens del. Med kun repetisjon kan øvelsen fort bli kjedelig og barna miste konsentrasjon. Da er det bra at regissøren innfører nye hindringer, blant annet et spindellev. I arbeidet til instruktørene er det en gutt som melder seg helt ut av arbeidet. Han får også en annen gutt med på laget som skaper stor ukonsentrasjon. Den ene instruktøren setter de på plass, men hele resten av økten er konsentrasjonen lav. «Vi er forskjellige med hensyn til hvor mye vi kan feste oppmerksomheten på samtidig» (Imsen, 2005, s. 122) og det er sent på dagen og det kan ha noe med at konsentrasjonen er så lav. De hadde også en veldig lang økt før lunsj uten pause og barna er tydelig slitne. Da er det en utfordring å holde konsentrasjonen oppe.

Som avslutning på dagen samles hele gruppa igjen. Begge har øvd musikalsk på et helt nytt arrangement som de ikke hadde på skolene. Det er flerstemt og rytmikken

er komplisert selv for meg som spiller trommer. Kan dette være noe som gjør at forestillingen på Operaen føles som et skritt videre for barna? Og vil det hjelpe på å holde prosessen interessant? Det er i hvert fall noe som er helt nytt for både barn og voksne. Det vil kreve mye repetering å få til dette arrangementet, men det er allikevel repetering på noe som er helt nytt.

Mandagen etter er det på nytt øving med delt gruppe. I dag er grønn gruppe og vi er tilbake i den litt mindre prøvesal 4. Når jeg ser prøveplanen ser jeg at alle barna i dag skal gjennom kostymeprøver nede på systua. For at de skulle få en effektiv øving til tross for dette ble jeg spurt om jeg kunne følge barn til og fra systua. Uten at jeg egentlig tenker så mye over det sier jeg ja til det og i første runde ned i systua går jeg sammen med assisterende prosjektleder og fem barn som skal prøve kostymer. Systua er i første etasje mens prøvesal 4 er i fjerde, så jeg må i første omgang lære meg veien. Nesten med en gang vi er kommet ned går jeg opp igjen for å hente fem nye barn. Når jeg kommer ned igjen med dem går assisterende prosjektleder opp med barna som er ferdig og sånn holder vi på til alle på gruppa har prøvd kostyme. Det at jeg ble benyttet til å følge barna ned til systua har både fordeler og ulemper. Jeg miste deler av øvelsen, men jeg fikk muligheten til å bli bedre kjent med barna. Det kan bli positivt når jeg kommer til en intervjusituasjon.

Det øves på hindringene igjen, for første gang med Nattens dronning. Etter at de har øvd på veggene en stund diskuteres det sammen med barna om de skal ha flere. Barna kommer med forslag til hva de kan gjøre og sammen med instruktørene videreutvikler de scenen. De barna som ser på blir oppfordret til å komme med konstruktive kommentarer til forbedringer underveis. På den måten bli barna involvert selv om ikke alle er på scenen. Et barn kommer også med mange forslag til hva Nattens Dronning skal si og det blir tatt inn. Helt til slutt øver de på det nye sangarrangementet. Gjennom store deler av øvingen er det en del barn som blir sittende og se på. Noen av dem virket det som at ble lettere utålmodige. Dette er også første øvingen hvor Nattens Dronning er tilstede. Grunnet praktiske årsaker spilles den rollen nå av en ny operasanger. Barna husker derfor rollen godt ut ifra den forrige operasangeren som spilte rollen. De har derfor et tydelig bilde i minnet om hvordan den rollen skal spilles og kan derfor bli utålmodige av at han må lære rollen fra bunn av. Fra et pedagogisk perspektiv kan man spekulere i om operasangeren burde ha øvd inn rollen sammen med instruktørene alene før de øvde sammen med barna. Han er godt forberedt musikalsk og hvis det sceniske også hadde vært på plass kunne det ha gjort det lettere å øve det inn med barna. På den måtene ville man kanskje også ha sluppet utålmodigheten som barna viser.

Torsdagen etter var rød gruppe igjen men var jeg syk og kunne ikke møte opp. Jeg fikk allikevel et referat fra min veileder om hvordan det hadde gått. Ifølge han hadde det denne dagen vært tendenser til småerting mellom guttegjenger fra forskjellige skoler. En gutt fra en av skolene hadde også vært veldig urolig.

Neste øving er jeg derimot frisk igjen og klar for å observere. I dag er øvelse i prøvesal 3 med grønn gruppe. Det er oppstart med fysisk- og stemmeoppvarming. De voksne operasangerne som spiller Funiculi og Funiculà er på plass for første gang siden de var på skolene. De starter derfor med å synge gjennom alle sangene de synger sammen. Deretter øver de så langt de har kommet i stykket sammen med Funiculi og Funiculà. Det virker litt som at barna får en ny giv når de er der. Kanskje gir det også en større følelse av seriøsitet? Når de arbeider med gondolen, som Funiculi og Funiculà skal sitte i, er det en gutt som blir sjeleglad når han får lov til å spille krakk i gondolen som Funiculà kan sitte på. Kan bandmime som uttrykksform sies å være demokratiserende? Og da spesielt i arbeid med barn? Lærer det barn at alle roller er like viktige?

Etter pausen er konsentrasjonen mye lavere. Noen jenter er plukket ut av de musikalske ansvarlige til å være sologruppe på sangen «Mørket skal vike». I denne gruppa er det også ei jente som skal synge solo. Dette er første gang hvor de viser de andre hva de har jobbet med. Øvingen avsluttes som vanlig med å terpe på det nye musikalske arrangementet.

I det jeg kommer opp til prøvesal 3 torsdag 6. november får jeg vite at rød gruppe i dag skal få en overraskelse. De skal avslutte dagen med å se prøver på Romeo og Julie på hovedscenen. Det eneste de har sett av hovedscenen så langt har vært når vi har gått forbi bakscenen. Kan opplevelsen av at de ser noe på hovedscenen gjøre at de blir bedre kjent med huset? Når prosjektlederen deler nyheten med barna kan jeg se at flere blir entusiastiske og det dukker opp flere smil rundt i forsamlingen. Jeg gikk glipp av forrige øving med denne gruppa, så jeg tenker også at jeg må prøve å se etter tendensene til småertingen som veilederen min nevnte at hadde oppstått sist.

I oppvarmingen velger regissøren å stå ved siden av den gutten som hadde vært så urolig forrige gang. Urolighet kan komme av mye forskjellig, og noen ganger kan ekstra oppmerksomhet være det som stopper uroligheten. Samtidig kan ekstra oppmerksomhet fungere som en trigger og skape mer urolighet. I denne situasjonen handler det kanskje mest om å stoppe uroligheten før den oppstår. Etter det er det repetisjon av replikker og sang før gruppa deler seg i to. En gruppe blir igjen for å øve på seriemime-farkoster. De prøver å lage en hestevogn som Funiculi og Funiculà kan sitte i. Det har noen av barna gjort på skolen, så det går relativt greit. Men etter

det sier regissøren at de skal prøve å lage en bil. Det har ingen gjort før. Etter at de har formet et bilde av bilen får de beskjed om at bilen skal dreie rundt. Gutten som var urolig sist ser ut til å være helt med og konsentrert denne gangen. Under arbeidet med bilen er det en annen gutt som spør «kan jeg slippe å være sete på alle farkostene?».

Øvingen avsluttes med at vi beveger oss mot balkong 3 i hovedsalen. Prøvene har pause, så vi får dessverre ikke se noen sceneprøver. Men prosjektlederen får allikevel tillatelse til at alle barna kan gå gjennom orkestergraven og gå igjennom bak scenen. Barna får se danserne bak scenen i kostymer og en av guttene er så avslappet at han gir high-five med flere av dem. Jeg merker heller ikke noe til småertingen som var tilfelle sist.

A6: Jeg likte på en måte at vi var på operaen, for jeg har alltid lurt på hvordan det er rundt alle de stedene jeg ikke har vært og bak scenen og sånt og bare være på Operaen.

A3: Backstage liksom (Skole A, 2015).

På mandagens ferd fra personalinngangen opp til prøvesalen er grønn gruppe veldig urolige, men konsentrasjonen kommer seg utover i oppvarminga. I dag får de en ny oppvarmingsøvelse. Øvelsen heter «I min gave» og barna mimer at de har en gave og må selv komme på hva som er i gaven. Dette er en av de første øvelsene så langt hvor barna blir utfordret til å bruke fantasien. Mange sier bare ting de ser rundt seg, men mange er også kreative og kommer på nye ting.

De øver replikker med spill fra starten av stykket og til dit de har kommet. Den ene instruktøren forteller om sin jobb som skuespiller og om at man ikke må «dø» på scenen selv om man ikke har replikker. Det blir også gjort en endring i en replikk som alle barna sier samtidig, fra «Åneeei!» til «hva var det?». Dette fordi barna i fellesskap mente det var det riktige.

Rød gruppe fikk forrige øving en overraskelse og prosjektlederen har også denne dagen lagt til rette for noe ekstra og gjort en avtale med en bassanger fra Operaen. Han skal komme og snakke med barna. Dette både for at barna skal få vite mer om Opera, men også for å holde spenningen rundt prosjektet oppe. Han demonstrerte hvordan han synger og fortalte om hvordan det var å være sanger i Operaen og tok imot spørsmål fra barna. Etter pausen faller konsentrasjonen igjen. De øver på avslutningsmedleyen som er det sangarrangementet som barna ikke gjorde på skolene. Det er komplisert, og de musikalske instruktørene sliter også spesielt med en rytmisk del midt i arrangementet. Det at også instruktørene sliter med å få det til gir et usikkerhetsmoment i øvingen. På et tidspunkt prøver alle å komme fram med sin måte å innøve

det på. For mange instruktører kan fort gi mye søl. Innøvingen av dette arrangementet burde pedagogisk sett ha vært bedre planlagt og hatt en tydeligere leder som barna kan forholde seg til. På slutten av dagen får alle barna spørsmål om hva de gleder seg mest til. De svarer blant annet: «opp tre», «applausen», «at alle ser på meg». De gleder seg også til fredagsforestillingen for da kommer klassekameratene deres som var med på skolevisningen og får se hvor stykket har beveget seg videre.

I dag er siste dag før intensivperioden begynner og siste dag hvor gruppene er delt i rød og grønn gruppe. I prøvesal 3 er sceneelementene til scenedekken satt opp akkurat sånn som det var på skolene bortsett fra at den er gjort noen meter dypere. Den skal stå der helt til prøvene på scene 2 begynner den siste uken og den blir flyttet dit. At scenen tar form kan gi barna et ekstra gir nå når det nærmer seg innspurten. I dag er også dagen hvor rød gruppe møter de som spiller Funiculi og Funiculà for første gang siden skolene. I dagens fysiske oppvarming går barna rundt i rommet og skal være forskjellige elementer før de har stemmeoppvarming. Noen av guttene fra én skole er noe urolige og flørter hardt med jentene. Når Funiculi kommer stormer en av guttene bort og gir han en stor klem.

Funiculi instruerer barna musikalsk om hvordan de skal synge «hepp hepp» under «O sole Mio». Han poengterer viktigheten av at det må stemme overens med orkesteret. Han øver også sammen med guttene på delen hvor det er et eget lite guttekor som synger sammen med Funiculi. Her får guttene se at Opera også kan være maskulint og kraftig. I denne sekvensen sier en av guttene «Det er opera, det skal være litt stort.»

Tre gutter fra den samme skolen kom ikke i dag. Moren til en av dem har sendt mail om at de er misfornøyd med mangelen av store roller til barna. Men er det morens oppfatning eller barnas at de ikke har store roller? Dette er uansett en utfordring. Spesielt siden det egentlig ikke er noen som har utpreget store roller. Her ligger det en pedagogisk utfordring i å gi alle barna en oppfatning om at hver enkelt er en like viktig brikke i puslespillet. Kanskje har barna hatt større forventninger enn hva som er mulig å oppfylle. Da vil i så fall den pedagogiske jobben videre bestå i å justere forventningene på en måte som ikke ødelegger lysten og gleden av å være med på prosjektet.

#### 5.2.4. Intensivperiode

Intensivperioden starter med et sideoppdrag. Prosjektet er invitert til å åpne Taliskonferansen 2014 på Oslo Plaza, en konferanse initiert av utdanningsdirektoratet om lærerens rolle med åpningstale av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Selv om dette er to uker før premiere og forestillingen på langt nær er ferdig vil det være for mange viktige mennesker i salen til at prosjektet kan takke nei. Åpningen skal være på rundt et kvarter så det vil være et fokus på det musikalske. De vil synge åpningssangen Vår Skog, Habanera og Toreador, en sang hvor Funiculà har blitt forhekset av Nattens dronning og blir forelsket i alt hun ser. I Vår Skog står barna i ro og synger og på Habanera er det Funiculì og Funiculà som har det meste av spillet bortsett fra en guttegjeng som synger sammen med Funiculì og tre brudepiker som følger etter Funiculà. Til denne åpningen vil også kapellmesteren være til stede. Han har ikke vært med siden skolene, men skal nå være med ut prosessen.

På dette punktet i produksjonsprosessen har min rolle som ikke-deltakende observatør begynt å gli over til at jeg har fått flere og flere oppgaver i form av å følge barna og derfor blitt mer deltakende. Dette er tilfellet også for oppdraget på Oslo Plaza denne dagen. De to voksne skuespillerne fra Teater Joker skal ikke være med og det gjør at det er mindre folk en vanlig til å rett og slett passe på barna. Jeg blir spesifikt spurt om jeg kan være med guttene når de skifter til kostymer og være med dem på venterommet. Dette er i utgangspunktet uproblematisk da jeg uansett skal være der. Siden det også ikke er noe scenisk arbeid er det ikke rom for at jeg kan sitte i et hjørne å observere. Da kan jeg like godt gjøre nytte for meg og på den måten også bli bedre kjent med barn.

Det er oppmøte på Oslo Plaza tidlig om morgenen mandag 17. november. Barna har fått fri fra skolen og Utdanningsdirektoratet har også bevilget midler til skolene som gjør at de denne dagen blir fulgt av en lærer. Når alle barna har ankommet blir vi fulgt inn på et stort konferanserom som skal fungere som oppholdsrom og skifterom for guttene. Etter at de har lagt fra seg sekker og ytterklær bærer det rett opp i salen for å øve på scenen hvor de skal opptre. Vi øver med en gang på den veien vi skal gå under åpningen, som er bakveien gjennom hotellets korridorer og så inn bak scenen. Før de øver har de en rask stemmeoppvarming. Selve gjennomføringen går godt og det kan virke som at det at de er på en scene gir ekstra konsentrasjon. Etter gjennomføringen går vi samme veien tilbake og guttene blir med ned for å skifte. Det er satt av en hel halvtime til å skifte til kostymer, men guttene er mye raskere enn det, så det blir en del dødtid. Det skaper mindre urolighet og herjing rundt i rommet. Kostymet til barna er tredelt. De har ikke sokker, en bukse, en genser som har en ring i sømmen rundt livet som er litt videre enn resten av genseren og en «buff» som skal dekke håret på hodet. Alt

i samme farge. Buffen blir i denne dødtiden fort til noe som blir kastet rundt og lett kan forsvinne. Barna husker på skolene at de må passe godt på den, men allikevel kommer det kommentaren som «hvor er buffen min?» ofte.

Når vi kommer til gjennomføringen er det jeg som skal gå i front og lede barna ned til scenen. Når vi kommer til en av dørene i gangen har alle fått beskjed om de skal være stille og det klarer barna ganske greit. Når barna går på scenen har jeg ikke mulighet til å gå rundt for å se på, så jeg står bak scenen og bare hører på. De synger ferdig og det virker som at det går bra. På veien tilbake til oppholdsrommet merker jeg at adrenalinnivået er høyt. Det er meningen at jeg skal først, men det er vanskelig å holde barn bak meg. De har også fått vite at de skal få boller etter at de har optrådt, så det er mulig det er derfor det haster å komme tilbake til oppholdsrommet. Når vi kommer fram starter et lite kostymekaos. Alle har hver sin pose med navn på som kostymet skal legges ned i, men det er vanskelig å få dette til å gå smertefritt. Det at alle har hver sin pose er det samme som de gjorde på skolene så de burde kunne det godt, men adrenalinnivået er fortsatt høyt. Etter litt om og men kommer kostymene etterhvert på plass og bollene ankommer rommet. Nå har også jentene kommet ned fra sitt omkleddingsrom. På kort tid er det boller over hele lokalet. Men det ser ut til at de koser seg.

Etter at de har spist dukker det opp en som jobber på hotellet for å sjekke at det står bra til med matbordet og han har med seg en standard mattralle. Under denne mattrallen var det visst en korg med hotelldrops. Dette er noe et barn får øye på og som ild i tørt gress ligger det plutselig ti barn oppå hverandre i kamp om drops. Det er få andre voksne i lokalet og den hotellansatte henvender seg direkte til meg for at jeg skal løse det. Jeg må derfor gripe inn og løse opp situasjonen. Det ser i et øyeblikk ut som at jeg rett og slett må løfte barn bort fra situasjonen, men heldigvis blir korga fort tom for drops, så da løser det seg naturlig opp. Den hotellansatte er ute før du vet ordet av det, og det hele løser seg fint. Men det er tydelig at det å opptre ga barna et adrenalinrush. Når de er ferdigspist begynner barna å kle på seg og gjør klart for å dra tilbake til skolen sammen med lærerne. Når barna har dratt spør jeg noen av de andre voksne om de fikk med episoden med dropsene og det virker ikke som at noen fikk det med seg. [Mulige sitatet om for lite folk] Vi drar fra Oslo Plaza utpå formiddagen, men skal møtes igjen på Operaen bare noen timer senere.

På Operaen senere på dagen er det merkbart at barna har hatt en lang dag allerede og de virker slitne og trøtte. Siden kapellmesteren er tilbake i prosjektet øves det mye musikalsk. Han gjør ikke forskjell på voksne og barn på hvordan han gir tilbakemeldinger. Alle kommentarer kommer i all offentlighet og likestiller de voksne og barna som aktører i forestillingen. Øvingen preges generelt av mye hysjing og konsentrasjonen er lav.

Det er bare en dag opphold før hele gruppa er samlet igjen og denne gangen i skoletiden siden barna har fått noen dager med fritak. I oppvarmingen har de en øvelse som de også har hatt noen ganger før. Den går ut på at på signal skal alle stille seg på en rett linje bakover på kortest mulig tid. Den kan sies å være veldig seriemime-vennlig siden de i fellesskap og på enklest og raskest mulig måte skal posisjonere seg i en formasjon. Etter oppvarmingen har de gjennomgang av Nattens Dronning og hindringer for første gang med riktig skuespiller. Fram til nå har regissøren spilt rollen når de har øvd, så barna må venne seg til et nytt spill. De har også alle sammen minner om skuespilleren som spilte Nattens Dronning på forestillingene på skolene. Det er også noe barna må venne seg til. «Burde du ikke tenke deg om før du sier den replikken?» spør et barn og referer til at Nattens Dronning ikke har en lang nok pause.

De to guttegjengene som det har vært litt småerting imellom tidligere preges i dag av lettere rivalisering. Selv om de kanskje har et behov for å vise seg fram og være den kuleste gjengen ødelegger det ikke betraktelig mye for øvingen. Et barn som nylig har fått en lang replikk som oversetter kommer bort til regissøren og sier at hun har øvd. Han reagerer med at de øver med en gang. De øver videre med farkoster til Funiculì og Funiculà sin bryllupsreise. Et barn kommer med et forslag til hestevognen og regissøren tar inn og bruker det med en gang. Den ene gutten som ikke hadde møtt opp og han som en mor hadde sendt mail om angående store nok roller får mye skryt i dag. Vil han få et følelse av at han er viktig i produksjonen bare på grunn av skryt? Skryt kan ihvertfall fungere som en anerkjennelse hvis den oppleves som genuin og ekte og øke mestringsfølelsen til barnet.

Før prøvene starter torsdag var det en gutt som tipset om at det var to andre gutter som hadde gått opp på operataket istedenfor å komme rett til resepsjonen. Jeg blir spurt om å gå og hente de. Jeg finner de sitte på en avsats på vei opp til taket. Når de ser meg reiser de seg med en gang og skjønner at de må gå inn uten at jeg trenger å si noe. Det var de to samme guttene som ikke hadde møtt opp for noen dager siden. Er det det samme som har skjedd når de har vært borte? Siden det nå er øvinger på dagtid har de ikke noen voksne som følger de ned til byen, men reiser ned på egenhånd. Den friheten kan sikkert være fristende å teste ut.

Det øves videre på farkoster med smågrupper. Alle farkostene er ikke enda satt og det kommer et forslag fra barna om å lage en luftballong. Det får de prøve og den blir brukt. Dagen etter blir stort sett brukt til å repetere, men de blir besluttet at lørdagen skal starte med en full gjennomgang fra start til slutt for å se hvor de ligger an før premiereuka.



Etter oppvarming lørdagen er det full gjennomgang fra start til slutt. I løpet av produksjonsprosessen har en del barna reagert på en av replikkene til Herr Skog. Replikken har ikke vært logisk, men det har ligget humor i akkurat det. Barna er nok så inne i stykket at det for dem er viktig at historien er logisk. Kanskje fordi det er så stor bruk av ikke-realistiske virkemidler er det viktig at stykket ellers har en logisk gang. Han velger å endre replikken, sånn at det ikke skal stjele fokus fra barna. Prosjektlederen har fått inn litt ekstra penger og det har i dag blitt brukt til at det har blitt hentet inn noen som skal holde et akrobatkurs. I den aller siste scenen skal det være en liten scene med akrobater. De som ville har på forrige øving fått vise fram noe for at de skal få være med på det. Nesten alle som viste fram noe fikk være med, men det var en gutt som ikke fikk være med. Han hadde ingen akrobatiske triks og vise til og har også en stor replikkrolle som prest rett før i stykket. Han ble åpenbart skuffet av at han ikke fikk være med og bruker litt av tida videre i øvelsen på å være sur. Hvorvidt han saboterer med vilje eller fordi han er oppriktig snurt er vanskelig å lese.

Akrobatgruppa har med seg en av instruktørene for å sikre at de lager noe som kan brukes i avslutningsscenen. De lærer blant annet å lage en menneskelig pyramide og sammen med noen flikkflakker og andre triks setter de sammen en rekkefølge som fungerer som et sammensatt nummer. Helt i avslutningen av øvingen viser de det de har øvd på for de andre med stor applaus.

Mandagen etter er hele scenografien flyttet ned til Scene 2. På mandag og tirsdag er det kveldsøving, men resten av uka har barna fått fritak fra skolen, så da skal de være på Operaen på dagtid. De tre første dagene går stort sett med til fulle gjennomganger av forestillingen og en del repetering av scener hvor det var nødvendig. Det var også fulle gjennomganger med stopp for å tilpasse at scenen nå er litt større enn tidligere. All øving foregår nå på scenen, så det er ingen parallelløving som tidligere. Dette gjør at når det er repetering av enkeltscener, så er det en del barn som må vente. Det gjør de enten i salen eller i omskiftningsrommet. Det er jevnt over mye venting den siste uka. Det fører tidvis til en del urolighet blant barna. Barna må også stå mye på scenen siden de er på scenen under hele forestillingen. Noen barn ser ut til å bli lei og slitne av det.

De to siste dagene var det kun forestillinger, to hver dag, og torsdag var det generalprøve som tok hele dagen. Disse dagene er det kun det det går i. Min rolle disse dagene ender med å være deltakende for at logistikken skal gå opp. Jeg er derfor nærere på barna og spesielt guttene i disse dagene og tidvis også helt alene. Det gjelder i hovedsak før og etter forestillinger. Alle barna skal sminkes hver dag og dette tar tid. Og det skal skiftes til kostyme. Imellom de to forestillingene på en dag må også kostymet av for at de skal spise. Etter forestilling måtte sminken vaskes bort. Veldig mange barn var opptatt av det med sminke og kostyme:

Meg: Hvis dere skulle vært med igjen. Hva skulle vært gjort annerledes?

A1: Annerledes kostyme og sminke.

Flere barn: Ja.

A1: Vi gikk rundt og så på alle i skikkelige kule kostymer og så gikk vi der med en ring rundt magen. De voksne hadde glittersminke, men vi hadde bare maling rundt øynene.

A9: Bedre sminkefjerner.

Flere barn: jaaaaa.

A4: Ansiktet mitt var helt rødt etter at jeg hadde tatt bort all sminken og hadde skikkelig irritert hud (Skole A, 2015).

Siden de voksne skuespillerne også måtte skifte var jeg veldig ofte alene med alle guttene når de skiftet. Da var det også mye uro. Før forestillinger var de kanskje nervøse og etter var adrenalinet på topp. Når de skulle på scenen sto jeg også i gangen sammen med dem. Da kunne det fort bli uro og spesielt kunne det bli høyt lydnivå. Men idet de gikk inn på scenen roet det seg alltid ned og konsentrasjonen steg.

Etter siste forestilling på premieren dagen er det gjort klart til en premiefest. Barna hadde også det på alle skolene, så det virker som at de forventer det nå også. Flere barn har spurt etter det i dagene før og på dagen. Under den andre forestillingen går jeg og de ansvarlige fra formidlingsavdelingen inn på formidlingssenteret for å blåse ballonger og knytter de i bånd. De legges inn på et lager for å være klare til å raskt henges opp når guttene har skiftet. Med en gang de er ute av rommet henges ballongene opp og det kommer en tralle inn med saft og boller til alle mann. Og kaffe og te. Det virker som at barna setter pris på å bli gjort stas på. Det kommer noen taler fra de voksne i prosjektet og alle bollene blir spist opp før barna må ta turen hjem.

I etterkant av prosjektet blir alle barna som var med invitert til å se «Nøtteknekkeren» på hovedscenen til Operaen. Hvor mange som var med på det vet jeg ikke, men når jeg gjør

intervjuene har mange av barna sett en stor oppsetning og har det med seg som referanseramme i intervjuene.

### **5.3. Forestillingen: det kunstneriske blikket**

Her vil jeg legge frem utvalg fra mitt intervjumateriale som har mer med selve forestillingen å gjøre. Materialet er delt inn i fire overskrifter som sammenfatter det som det ble snakket mest om i intervjuene: forventninger til prosjektet, forestillingen, hva de lærte og om refleksjoner rundt prosjektet i etterkant.

#### **5.3.1. Om forventninger til prosjektet**

I alle intervjuene spurte jeg barna om hvorfor de hadde lyst til å være med videre i prosjektet på Operaen. Dette var det første spørsmålet i alle gruppeintervjuene og var enkelt og greit «Hvorfor ville dere være med på prosjektet?»:

A1: Fordi jeg syntes det hørtet spennende ut å opptre på operaen.

A2: Fordi jeg syntes det var gøy på skolen og da hørtet det morsomt ut å fortsette og. Og det er gøy å opptre.

A3: Det var jo en veldig fin mulighet til å oppdage hvordan det var å spille skuespill som på en stor scene da (Skole A, 2015).

B1: Jeg er veldig glad i sang og skuespill så jeg tenkte at det var noe for meg og når vi var med på skolen var det kjempegøy og derfor hadde jeg veldig lyst til å være med på det.

B2: Det er så morsomt med sang, musikk og teater og så kan det hende man bare får sjansen en gang i livet så da må man ta den når den er der.

B3: Jeg har alltid ønsket å spille skuespill og synge så når det var en mulighet så måtte jeg egentlig bare bli med.

B4: Det var liksom noe nytt og spennende å være med på.

B5: Jeg synes teater er morsomt og så synes jeg det var gøy på skolen, så da ville jeg prøve det på operaen. Og så synes jeg det er gøy å ta bussen.

B9: Jeg synes det var veldig morsom når vi hadde det på skolen og så syntes jeg det hørtet ganske morsomt ut å opptre i operaen siden det er ganske stort (Skole B, 2015).

D1: Fordi det er veldig gøy. Det er gøy å være musikalsk istedenfor å bare skrive på skolen hver dag. Det var veldig gøy å bli kjent med andre barn og sånn. Jeg håper vi kan komme på operaen igjen.

D2: Fordi da blir vi populære og kjente og så får vi opptre for folk vi ikke kjenner.

D3: Fordi da blir vi populære.

D4: Jeg ville være med på operaen fordi jeg synes det var veldig gøy da vi gjorde det her på skolen.

D5: Jeg hadde lyst til å opptre i operaen. Jeg hadde hørt at det var veldig fin scene der og veldig mange som har fine stemmer så jeg ville se hvordan de sang.

D8: Jeg synes det å synge er gøy og jeg ville oppleve muligheten til å få lov.

D9: Fordi jeg elsker musikk og jeg ville se hvordan de som jobber på operaen har det.

D1: Jeg elsker å opptre. Og drive med skuespill og ha replikker.

D3: Jeg liker å synge og jeg ville stå på en scene.

D5: Jeg ville at alle skulle få vise fram talentene våre til våre mødre og fedre og hvordan vi har greid det og stykket og hvordan vi har øvd (Skole D, 2015).

I de fleste svarene er det mye av det samme som går igjen og det kan virke som at de ville være med fordi de hadde en god opplevelse med prosjektet på skolen. Men det er verdt å merke seg at noen svar noen ganger virker som å gå på rundgang. Spesielt i dette spørsmålet da en svarte «fordi da blir vi populære». Ellers er det et ønske om å drive med sang, musikk og teater som står i fokus og at prosjektet virket spennende. Som nevnt i kapittel 5.1.2. var noen av barna som følte at de ikke fått nok å gjøre. Dette tok jeg opp med prosjektlederen i intervjuet:

Meg: Ja, det er bare en jente jeg har snakka med som har sagt at hun fikk gjøre litt for lite, men da var de andre veldig på at alle var like viktige på scenen.

Prosjektleder: Ja, det var jo det vi også prøvde å si. Det er jo ikke noen tvil om at mange de som var med i høst var kjempeflinke elever og sikkert veldig faglig sterk på skolen og veldig talentfull mange områder. Og de hadde sikkert en forventning om noe mer eller noe større. Og den forventninga følte jeg at vi brukte en del tid på å flate ut. Ikke for å trække ned, men å justere forventningene til at alle er like viktige og at alle må få bli sett og få lov til å gjøre noe (Prosjektleder, 2015).

Forventninger til prosjektet og om hvorvidt forventningene ble innfridd eller ikke er vesentlig til hva slags opplevelse barna har hatt av prosjektet. Både kunstnerisk og

pedagogisk er dette en utfordring da det handler om å gi barna nok sceniske oppgaver til at det går opp med forventningene. Noen hadde kanskje forventninger om at siden forestillingen nå skulle spilles på Operaen, så ville alt det sceniske bli veldig mye større enn hva det var på skolene. Selve den fysiske scenen og rammen rundt forestillingen var naturlig nok mye større, men forestillingen i seg selv hadde fortsatt de samme kunstneriske og estetiske rammene.

### 5.3.2. Om forestillingen

Noe som går igjen både i min egen observasjon og i intervjuene er utfordringene med repetisjon i øvingssammenheng. I kombinasjon med lange dager og at det ofte var kveldsøvinger var det tidvis vanskelig å holde konsentrasjonen i gruppa oppe.

A7: Noen ganger så var det veldig kjedelig, eller slitsomt å trene hele tiden eller øve hele tiden.

A367: Det ble litt mye... Da var det veldig deilig når vi var ferdig.

A6: I starten så var det sånn at vi skjønte ikke hvordan det her skulle gå. Vi skjønte ikke for vi øvde jo bare på sånne små ting men så tok vi bare alt sammen på slutten og da blei det veldig bra.

A7: Det var veldig mye repetisjon av de samme sangene og de samme små snuttene som skjedde. Etter hvert ble liksom litt sånn kjedelig og på slutten av dagen ble vi skikkelig utmattet av de samme gamle tingene måtte gjøre så mange ganger

A6: Ståingen.

Meg: Ståingen ja. Det har jeg et spørsmål om. Var det noe som var utfordrende eller slitsomt? Og da sier dere at repetisjon er et av dem, at dere måtte gjøre det veldig mye om igjen og igjen?

Flere barn: ja.

A2: Og vi sto jo hele tiden og da var det deilig når vi endelig kunne sitte ned og snakke sammen og sånn. Men det var jo gøy, men kjedelig. Og slitsomt.

Meg: Å øve på ting om igjen og om igjen?

Flere barn: ja.

A5: Å stå (Skole A, 2015).

B1: Jeg synes kanskje aller mest det hvor vi måtte øve på det samme om og om og om igjen. Jeg ble sliten i hodet av det.

B3: At vi måtte holde på hele dagen.

B5: At vi måtte stå opp tidlig og at det hele tiden var jobbe jobbe jobbe, og så litt spise. Hver bidige dag.

B6: Å stå opp tidlig og å huske alle sangene når vi var så trøtt (Skole B, 2015).

Repetisjon brukes aktivt, både for å forbedre og spisse det kunstneriske, men også for at barna skal huske skal huske sangene, replikkene og det sceniske. «Pugging er slitsomt og sjeldent morsomt» (Imsen, 2005, s. 132), men en nødvendighet for at barna skal huske alt i forestillingen. Barna er nødt til å huske alt, til tross for at de kanskje er trøtte eller slitne.

For å skape et størst mulig eierskap til forestillingen og det sceniske er det interessant å vite om barna følte de med på å skape forestillingen. Jeg stilte derfor spørsmålet om hva de selv følte at de bidro med eller om de følte seg viktig for forestillingen og om de hadde noen meninger om det sceniske.

A4: Jeg var jo rullestol og da var jo jeg selve setet og hvis jeg, eller hvis ingen hadde vært sete hadde det sett rart ut. Så man trengte jo alle for at stykket skulle gå.

A3: Hvis det var liksom en som ble borte, så kunne vi jo hente oss inn igjen. Men hvis det var veldig mange som hadde forsvunnet så hadde jo hele forestillingen blitt skikkelig rar. Så stykket er jo avhengig av at alle sammen er der.

Meg: Er det noen som har lyst til å si noe mer rundt prosessen og prosjektet?

A9: Jeg følte at de voksne hadde veldig mange replikker og kanskje vi burde fått litt mer.

Meg: Der fikk mer på Operaen, men dere ville hatt enda mer?

A2: Lit flere farger på scenene. Der vi sto var det grått og det var litt kjedelig.

A7: Lit mer farger på scenen og bakerst på scenene.

A4: Jeg har vært på forestilling på operaen før og da har hatt bakgrunnsteppe med bilder på. Men vi hadde bare et svart et pluss det røde som var bak musikerne. Det var litt kjedelig.

A6: De fleste rekvisitter lagde vi selv og noen ganger kunne det kanskje være vanskelig å se hva det var. Så kunne vi kanskje brukt litt mer rekvisitter.

A1: På den luftballongen kunne vi f. eks ha brukt et teppe eller noe som gjorde at det så mer ut som en luftballong. Jeg husker når vi skulle bruke den første gangen så var det ingen som skjønnte hva den var.

A3: F. eks i «Nøtteknekkeren» så hadde de jo ganske mange rekvisitter, men vi hadde veldig lite. Bare noen hoder, en sprøyte og en hammer.

A3: Det ble litt vanskelig å forstå hva alle tingene er. Når vi skulle lage alle tingene selv så føltet det mer som en teaterskole enn at vi skulle sette opp et stykke på operaen. [enighet blant flere]

Meg: Men var det dumt?

A3: Det er ikke noe galt med det, men var ikke helt den følelsen du ville ha når du skulle sette opp en forestilling på Operaen (Skole A, 2015).

Barna så «Nøtteknekkeren» kort tid etter prosjektet og hadde derfor den forestillingen friskt i minne i intervjuene. Når de skal snakke om sin egen forestilling kan det virke som at de bruker «Nøtteknekkeren» som en kunstnerisk referanseramme. Barna har åpenbart sterke meninger om forestillingen de har vært med på og det kunstneriske aspektet ved den. Her kommer nok også forventningene om hva det å sette opp en forestilling på Operaen ville være fram igjen. Det at en kommenterer at det føltet mer som en teaterskole enn en profesjonell oppsetning kommer kanskje av den estetiske rammen som seriemime gir. At de har innvendinger på rekvisitter og så videre har selvfølgelig med formen på stykket å gjøre. Hele poenget med seriemime er en minimalistisk bruk av rekvisitter og kan ikke sammenlignes med en mer typisk operaforestilling hvor det kan være en overdådig bruk av rekvisitter og kostymer.

### **5.3.3. Om hva de sa at de lærte**

Et annet aspekt med forestillingen og prosjektet generelt er hva de lærte av å være med. Siden intervjuene er et par måneder etter prosjektet avsluttet er det mulighet for at noen av de har gjort noen refleksjoner på det. Hvis ikke fikk de ihvertfall mulighet til å reflektere på sparket i intervjuet.

Meg: Hva lærte du?

A9: Jeg lærte meg å være tålmodig.

A1: Vi lærte jo hvordan det var å være med i et stykke med all den ventinga og sånn.

A10: Vi lærte hvordan Operaen så ut.

A3: Vi lærte hvordan man setter sammen et stykke helt fra starten av og hvordan alle trente og sånn. Jeg har aldri vært med på noe som det her før, så da lærte jeg hvordan alt foregikk.

A4: Når jeg har vært på andre forestillinger har jeg aldri tenkt at det tar så lang tid og at man må øve så mye hver dag.

A6: Vi lærte hvordan de hadde det bak scenen, hvor de gikk og at de måtte være der til riktig tid. Og så er det en dame som snakker i en ting (Skole A, 2015).

D3: At de som jobber på operaen har en veldig vanskelig jobb. At det er vanskelig å huske alt sammen.

D10: At det er vanskelig å jobbe på Operaen. Det er ikke bare å opptre hele tiden og hvis man øver så greier man veldig mye.

D11: Jeg lærte hvordan skuespillerne på Operaen var på jobben.

D5: Vi lærte nye sanger og replikker.

D6: Vi lærte at man kan få det til hvis man prøver.

D9: Jeg lærte hvordan musikk føles.

D10: Jeg lærte at det var ikke så enkelt å få til en operaforestilling. Det tar ikke bare en time, men flere uker (Skole D, 2015).

Man kan lese at noen av barna har fått et visst inntrykk av hvordan det er å jobbe på Operaen. Det er også mulig å lese at noen har fått ett inntrykk av hvor mye arbeid som ligger i å lage og spille i en forestilling.

### **5.3.4. Om prosjektet i etterkant**

I et stort prosjekt som dette vil det alltid være et forbedringspotensiale. Både på den kunstneriske og praktiske siden. Prosjektlederen for prosjektet har naturlig nok mye å si om den saken, og da spesielt om logistikken.

Meg: Hvis dere skulle gjort det her på operaen igjen, hva skulle dere gjort annerledes?

F: Da ville vi ha lagt det inn i planene mye tidligere for å sikre romtilgang. For det som var dumt nå var at vi måtte være på veldig mang ulike prøverom. Og det er klart det må man av og til, men vi måtte spre oss veldig.

Meg: Ja, mye gåing.

F: Ja, mye gåing. Og så ville jeg nok ha satt inn flere folk. På den biten. På å passe på dem. Når man er instruktør blir man sliten og har lyst på pause når det er pause, men det var ikke mulig her fordi vi ikke var nok folk. Men i starten ble det vurdert



som at vi ikke trengte å være flere folk. Vi følte jo at vi var, men det er den biten at vi blir slitne vi også. Så når barna har pause kunne også vi voksne hatt pause. Så da måtte vi nok ha leid inn korbakter som hadde ansvar for når de skifter osv.

Meg: Da ble det jo veldig mye gåing.

F: Ja, det måtte være med en voksen hver gang de skulle på do osv.

Meg: Ja, og når det er kortleser på hver dør. Der føler jeg også jeg at det kunne vært et forbedringspotensiale. Logistikken rundt det.

F: Det hadde jo mye å si med romtilgang. Men når det er sagt så har også barnekoret det sånn på operaen. De har rom oppe i tredje når de skal ned på scenen. Så da må det være korbakter som følger dem opp og ned. Sånn er det her, siden huset er laget som det er. Så det får man liksom ikke gjort noe med. Vi har ikke garderober til så mange folk ned i førsteetasje. For din rolle ble også litt sånn dobbel for du skulle jo være med som observatør, men vi brukte jo deg kjempemasse, særlig på slutten. Og det var jo kjempeflott at du tok på deg det ansvaret, for det hadde vi jo ikke noe garanti for. Men din veileder mente at det ikke burde være noe problem, så han gikk god for deg (Prosjektleder, 2015).

Med femti barn og mye forflytning kan man i etterpåklokskapen si at prosjektet til tider var delvis underbemannet. Hvorvidt det å ha flere voksne med i prosjektet hadde gjort noe med selve forestillingen er vanskelig å si, men all den dødtiden som oppsto kunne vært brukt til konstruktiv øving på scenen.

## **5.4. Hverdagen i teateret: det sosiale blikket**

Selv om hverdagen i teateret på mange allerede er delvis beskrevet gjennom mine observasjoner i kapittel 5.1. er det allikevel mye å hente i hva barna selv sier at de har opplevd. Jeg ser det sosiale aspektet i produksjonen i hovedsak ut i fra tre faktorer; nye venner, fellesskapsfølelse og hvorvidt de følte seg som ett ensemble og én gruppe.

### **5.4.1. Om fellesskapsfølelse og gruppesamhold**

En ofte viktig faktor i arbeid med en forestilling er at gruppa har en fellesskapsfølelse. Både på scenen, men også ellers i prosessen. Dette er særlig viktig i dette prosjektet siden en av forutsetningene for prosjektet er at det er barn fra fire forskjellige skoler som ikke kjenner hverandre fra før.

Meg: Følte dere at dere var en del av en teatergruppe/ensemble?

B1: Ja, i hvert fall på scenen. Bak scenen var det litt delt, de som var venner var sammen og så blandet man seg ikke inn i de forskjellige gruppene. Men på scenen så var vi ett. Det var veldig fint.

B2: Det var veldig deilig for vi gikk rundt bak scenen og du visste at akkurat her jeg står har kanskje den mest berømte ballettdanseren stått. Og så fikk du følelsen av at du hadde fått en jobb og at du var en del Operaen.

B3: Først var vi delt i grupper, men de siste ukene var vi sammen og da ble vi veldig mye mer forent og da ble vi én stor gruppe. Ikke bare to grupper.

B5: Jeg synes vi var én gruppe på scenen og jeg fant meg jo mange nye venner bak scenen også. Både jentevenner og guttevenner (Skole B, 2015).

A4: Ja, jeg følte det, men når vi gikk rundt så følte jeg jo at de andre var profesjonelle og at vi var litt skoletur-aktig. Men vi var jo det.

A2: Når vi gikk rundt der så var det folk i masse kostymer, så det føltes lit ut som at vi bare var på tur der (Skole A, 2015).

D10: Én gruppe bare.

D6: At alle sammen hadde et stort press på oss sammen.

D3: Det føltes som at vi var en gruppe fordi vi pleide nesten alltid å være sammen. Når vi gikk på scenen var vi en gruppe og ikke to.

D9: Alle samarbeidet.

D8: Vi begynte å bli en klasse sammen. Vi lærte akkurat det samme (Skole D, 2015).

Barna har litt delte oppfatninger om hvorvidt de var en felles gruppe eller ikke, men mange ser ut til å ha en oppfatning om at de var ett ensemble når de var på scenen. Det kommer kanskje av at de lærte det samme og at de i rød og grønn gruppe gjennom hele produksjonsprosessen var barn fra alle fire skolene.

### **5.4.2. Om nye venner**

Det sosiale aspektet utenfor scenen handler i stor grad om hvor godt kjent barna ble med hverandre. Det er da også mulig å se prosjektet som noe mer enn bare forestillingen, men også et sosialt prosjekt hvor barn fra fire forskjellige skoler fra hver sin kant av byen møtes. Det er stor forskjell på Oslo øst og vest og prosjektet kan da sees på både som et demokratisk og inkluderende prosjekt. Selv om denne oppgaven ikke har et sosialantropologisk utgangspunkt er det at barna ble kjent med hverandre en viktig faktor for at det sosiale aspektet opprettholdes. Det å bli kjent med nye barn og få nye venner kan da være en indikasjon på hvor godt det ble

tilrettelagt for det sosiale aspektet. Jeg har samlet sammen utklipp fra intervjumaterialet som omhandler det å få nye venner.

Meg: Hvorfor ville dere være med på prosjektet?

A4: Man får jo møte mange nye som man kanskje blir venn med.

Meg: Men siden dere alle sammen ble med, hva var da det beste med å være med i prosjektet? Hva var det som var morsomst og hva var det som var det beste?

A3: Jeg synes det beste var at vi var en gjeng med masse hyggelige barn som bare kunne være sammen dag etter dag og vi fikk bli godt kjent med hverandre (Skole A, 2015).

Om barna i forkant av prosjektet faktisk hadde tenkt på at de ville få nye venner er lite målbart, siden intervjuene er gjort i etterkant av prosjektet. Selv om noen sier det kan det være at de sier det på grunnlag av at de faktisk fikk nye venner og derfor har lært at det å være med i et prosjekt som dette kan gi nye venner. Men det at de faktisk fikk nye venner kommer opp i flere av spørsmålene, selv om jeg ikke spør spesifikt om det:

Meg: Hva synes dere var det beste med å være med på prosjektet? Eller hva likte dere best?

B10: Det var å endelig ha forestillingen og at vi fikk veldig mange nye venner. Og at vi lærte veldig mye nytt.

B9: Det var veldig mange hyggelige gutter og jenter fra andre skoler som vi ble kjent med og når vi hadde forestillingen hadde vi øvd lenge på det, så da var det deilig å endelig ha den.

B8: Jeg fikk veldig mange gode nye venner og etter å øvd i mange uker så var det deilig å endelig ha forestillingen.

Flere barn: Men det var litt trist også.

B5: Jeg likte veldig teater og å synge. Og så var det veldig mange nye gutter og jenter å bli kjent med og det var veldig gøy.

B3: Det var veldig gøy å bli kjent med nye mennesker og så var det gøy når vi endelig fikk opptre og vist fram det vi hadde øvd på kjempelenge.

B1: Det var å opptre foran vennene mine.

Meg: Hvis dere skulle gjort det igjen, eller vært med igjen, hva skulle vær gjort annerledes?

B10: Det var ikke så veldig mye som kunne blitt bedre, men det jeg kunne hatt veldig lyst til var at alle som ble kjent der møttes igjen en eller annen gang. Siden man får så gode venner er det litt trist at man aldri ser hverandre igjen (Skole B, 2015).

Meg: Hvorfor ville dere være med på prosjektet på operaen?

D1: Fordi det er veldig gøy. Det er gøy å være musikalsk istedenfor å bare skrive på skolen hver dag. Det var veldig gøy å bli kjent med andre barn og sånn. Jeg håper vi kan komme på operaen igjen.

D5: Jeg synes det var gøy på operaen og jeg ville være der fordi jeg ville lære hvordan dere i operaen hadde det og hvordan dere øvde for en forestilling og så synes jeg at det var gøy og det var morsomt og møte andre skoler og andre elever.

D6: Jeg synes det var gøy og spennende å dra dit hver dag og når du kom hjem hver dag hadde du alltid noe å snakke om.

Meg: Hva var det beste med å være med på prosjektet?

D4: Møte nye folk.

D5: Møte andre folk på andre skoler og ha det gøy.

D6: Bli kjent med andre.

D8: Å synge og bli kjent med andre folk.

D10: Synge og opptre og møte andre folk.

D4: Og synge og å møte nye folk og at alle kom og så på deg når du optrådte.

Meg: Er det noe mer dere har lyst til å si?

D1: Det var synd at vi måtte forlate operaen.

Flere barn: Jaaa.

D9: Jeg ønsker at vi en gang kunne besøke dem.

D4: Det var litt synd at vi måtte dra fra de vi var blitt venner med.

D2: Jeg har kontakt med dem (Skole D, 2015).

Meg: Er det noen flere som har lyst til å si noe?

B1: Jeg trodde ikke at jeg skulle få noen nye venner, men etter bare en uke hadde jeg fått en ny venn og vi ble med hverandre hjem.

B6: Jeg fikk noen nye venner og etter prosjektet så dro vi i Korketrekkeren og akte. Og så gjorde vi det igjen, så jeg har kontakt med de (Skole B, 2015).

Det at de fikk nye venner og fikk møte nye barn er gjennomgående i alle intervjuene uavhengig av spørsmålene. I kapittel 5.1.3. og 5.1.4. skriver jeg om to guttegjenger fra hver sin skole som til tider hadde en rivalisering gående. Det er disse guttene som etter prosjektet var i koretrekkeren sammen. Og opprettholdelsen av de sosiale båndene som oppsto gjennom prosjektene er det mange av barna som savner. Oslo er en stor by og det kan være tidkrevende og vanskelig å opprettholde kontakten. Men i løpet av prosjektet observerte jeg at barna utvekslet kontakt gjennom sosiale medier og det sa også noen av barna i intervjuene at de gjorde.

## 6.0. Diskusjon

### 6.1. Det pedagogiske blikket

For å diskutere det pedagogiske blikket må jeg gå tilbake til problemstillingen og plukke ut det som omhandler det pedagogiske aspektet. Spørsmålet for diskusjonen rundt det pedagogiske aspektet blir da: *Hvordan arbeider Operaen og Teater Joker med kunstpedagogikk i produksjonsperioden?* Før jeg kan diskutere kunstpedagogikk må jeg først gjøre en definerende av kunstpedagogikk-begrepet. I Elin Angelos bok *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: praksiser i musikkfeltet* bruker hun bevisst begrepet *pedagogikk* til fordel for *didaktikk*. En av årsakene til det er at: «(...) kunstundervisning ofte foregår utenfor eller på siden av formelle utdanningskontekster» (Angelo, 2014). Prosjektet, *Funiculi Funiculà* – en operafabel, er jo nettopp et eksempel på et slikt didaktisk prosjekt som fremstår som skapende, dannende og lærende for de unge aktørene, men utenfor den tradisjonelle skolekonteksten. Angelo hevder at: «(...) tenkning om kunst og kunstpedagogikk i mange sammenhenger (...) handler om *hele forholdet* mellom mennesker og kunst, og den kan derfor behøve en mer filosofisk åpnende refleksjonsramme enn den en tydelig intensjonell og *didaktisk* tenkning gir» (Angelo, 2014, s. 27). Begrepet kunstpedagogikk har blitt anvendt og utviklet innenfor bildekunst og visuelle kunsthøgskoler, men har også etterhvert blitt benyttet som et begrep for et «(...) overgripende perspektiv om yrke, utdanning, felt, teori, og praksis innen *alle* kunsthøgskoler» (Angelo, 2014, s. 28). Kunstpedagogikk kan sees på «(...) som et overgripende perspektiv for tenkning om undervisning, dannelse og sosialisering i kunsthøgskole» (Angelo, 2014, s. 29). Kunstpedagogikken skal dekke alle kunsthøgskolene og kunnskapsgrunnlaget må «(...) sies å genereres i møte med- og i samspill mellom elev, pedagog og kunsthøgskolen» (Angelo, 2014, s. 29). En problematikk i kunstpedagogikken er derimot å «(...) skille kunstneren fra kunstpedagogen, og dermed skille kunstutøvelse fra kunstundervisning» (Angelo, 2014, s. 29).

Jeg har i empirikapittelet i oppgaven kalt de voksne lederne i prosjektet for sceniske- og musikalske instruktører, men man kunne også omtalt dem som kunstpedagoger. Begrepene drama- og musikkpedagoger ville for så vidt også vært treffende, men ved å bruke begrepet kunstpedagog, slik jeg ønsker nå i diskusjonen, gir det en mer åpen tilnærming til deres virke i prosjektet. En kunstpedagog har stort sett sitt spesifikke fagfelt innenfor de forskjellige kunstdisiplinene og «(...) hvert av disse fagfeltene er i seg selv komplekse *yrkesfelt*, og ikke minst like komplekse *vitensfelt*» (Angelo, 2014, s. 32). Og innenfor de feltene er det et «(...)

mangfold av fagspesifikke teknikker og praksiser og en sammensatt teoretisk kunnskapsbase» (Angelo, 2014, s. 32). En kunstpedagog blir derfor et vidt begrep, men en «(...) fellesnevner i feltet er likevel hengivenheten og lidenskapen, og at arbeidet like gjerne oppfattes som en livsoppgave eller et kall, som en yrkesutøvelse som sådan» (Angelo, 2014, s. 33). Ofte brukes også benevnelsen kunstpedagog om de som gjerne heller vil omtale seg som kunstnere eller instruktører og på den måten passer begrepet kunstpedagog godt inn i diskusjonskapitlet i denne oppgaven (Angelo, 2014, s. 32).

Kunstpedagogisk arbeid handler om forholdet mellom kunst og menneske. For å forstå dette forholdet er det nyttig å ha noen teoretiske og analytiske referanserammer med seg (Angelo, 2014, s. 37). Når Angelo (2014) skriver om dette bruker hun begrepet *praksisnivåer* (Angelo, 2014, s. 37). Disse ønsker jeg å se prosjektet, Funiculi Funiculà – en operafabel, i lys av. Det er tre ulike praksisnivåer: 1. den konkrete undervisningen, 2. didaktiske refleksjoner rundt denne undervisningen og 3. etiske, teoretiske og filosofiske diskusjoner om det pedagogiske arbeidet, fra ulike metaperspektiv (Angelo, 2014, s. 37). For å kunne gjennomføre de tre praksisnivåene kreves en kompetanse som igjen kan benevnes som *kompetansenivåer* (Angelo, 2014, s. 37). Kompetansenivåene kan også deles inn i tre lag. Det første er de praktiske undervisningsferdigheter. Den andre er om å kunne diskutere hvilken kurs undervisningen skal ha, mens det tredje, som i praksisnivåer, handler om å kunne se undervisningskursen i et eller flere metaperspektiv (Angelo, 2014, s. 38-39).

Slik dataene fremkom under empirikapitlet ser vi spor av både praksisnivåene og kompetansenivåene i forestillingsproduksjonen. Jeg vil først se på eksempler i forhold til praksisnivåene, heretter P1, P2 og P3 (Angelo, 2014, s. 37). P1 er de konkrete øvingssituasjonene eller undervisningen. Etter hver øving hadde kunstpedagogene et ettermøte hvor de diskuterte øvingen som hadde vært og planla det neste. Her foregikk det da en didaktisk refleksjon (P2). Det siste nivået kan det noen ganger være vanskelig å si noe om fra kunstpedagogenes side, men jeg kan derimot se og diskutere metaperspektivet ut i fra mine egne observasjoner og refleksjoner. Det første eksemplet går på oppvarming. I startperioden av prosjektet var det hovedsakelig kunstpedagogene fra Operaen som ledet oppvarmingen. Oppvarmingen var da en fysisk oppvarming hvor alle sto på stedet, en stemmeoppvarming og av og til noen konsentrasjonsøvelser. Dette var den konkrete undervisningen og blir da P1. Etter

at prosjektet hadde vart i en periode reflekterte kunstpedagogene, og da spesielt de fra Teater Joker, på et ettermøte at barna kanskje ikke alltid var helt fysisk klare for å gå i gang med det sceniske arbeidet etter oppvarmingen. Konklusjonen ble at det ikke hadde vært nok fysisk oppvarming og de gjorde derfor en endring av neste dags P1 på grunnlag av P2-diskusjoner. Etter denne refleksjonen ble oppvarmingen delt i to, hvor kunstpedagogene fra Teater Joker sto for den fysiske oppvarmingen og kunstpedagogene fra Operaen sto for stemmeoppvarming. Sett fra et metaperspektiv utgjør de filosofiske og etiske betraktningene som teamet gjorde underveis i prosessen, P3-nivået. P3-refleksjoner bidrar dermed til kontekstuelle refleksjoner i P2 som igjen skaper endringer i den konkrete undervisningen (P1) med mål om å gjøre denne bedre.

Et annet eksempel er situasjonen med jenta som ble nevnt i kapittel 5.2.2. På grunn av en glipp i planleggingen hadde hun ikke fått noen planlagte oppgaver og ble derfor en passiv deltaker i øvelsen (P1). Dette ble oppdaget mot slutten av øvelsen og tatt med inn i ettermøtet. I den didaktiske refleksjonen (P2) ble det avslørt at glippen hadde skjedd i planleggingsfasen, men det ble også reflektert at det faktisk burde vært oppdaget tidligere i øvelsen. Etter P2-diskusjoner fikk hun oppgaver for den videre prosessen, men sett fra et etisk og filosofisk metaperspektiv (P3) satt denne opplevelsen tydelige spor for den videre opplevelsen. Det at hun i ettertid av prosjektet fortsatt satt med et inntrykk av å ha fått lite å gjøre kan tyde på at det kanskje burde ha blitt gjort flere didaktiske refleksjoner for å rette opp i undervisningsglippen på et tidligere tidspunkt. En annen situasjon som kan rettes inn mot praksisnivåer er gjennomføringer av pauser underveis i prosessen. Som nevnt i kapittel 5.2.1 hadde alle barna lunsj ute i atriet på Operaen den første dagen. Det var til tider kaotiske tilstander den første dagen, og kanskje mest kaotisk under gjennomføringen av lunsjpausen. Da ble det på ettermøtet gjort refleksjoner rundt gjennomføringen av lunsjen og avgjort at lunsjen fra da av skulle foregå inne i prøvesalen, etterfulgt av en kort luftetur på utsiden av bygget. Sånn ble det resten av prosessen og ingen av lunsjpausen kunne måle seg mot den som var den første dagen.

Siden kunstpedagogene i prosjektet hovedsakelig er kunstnere og den formelle pedagogiske utdanningen er variert velger jeg å betrakte Angelos kompetansenivåer under ett. Pedagogrollen kommer for mange av aktørene i andrerække etter kunstnerrollen, slik jeg som dramapedagog ser det. Den pedagogiske kompetansen er mer erfaringsbasert og ervervet gjennom å først å



fremst være kunstner. De fremstår mer som noe man kan kalle en teaching-artist (Ulund, 2015). Den kompetansen som står i hovedsete er kunnskapen om kunstfaget og det å være utøver i det. For å benytte kompetansenivåene er det hensiktsmessig å se på den samlede kompetansen i prosjektet utover å se på hver enkelt kunstpedagog sin kompetanse. Det er den samlede kompetansen til kunstpedagogene som legger grunnlaget for den endelige forestillingen. Som nevnt i det første eksemplet om praksisnivåer valgte de etter å ha reflektert over oppvarmingen at det måtte gjøres endringer. Før de gjorde endringen var den preget av at kompetansen til kunstpedagogene fra Operaen hovedsakelig ligger i i det musikalske og barna derfor ikke var fysisk klare for å jobbe scenisk. Etter endringene, gjort på bakgrunn av refleksjon, benyttet de i større grad den samlede kompetansen som var i prosjektet. Utover oppvarmingen gjorde de ofte delinger mellom det musikalske og det sceniske og benyttet seg dermed mer av den enkelte kunstpedagog sin spesifikke fagkompetanse.

## **6.2. Det kunstneriske blikket**

På lik linje som med det pedagogiske blikket trekker jeg ut et spørsmål fra problemstillingen for å diskutere det kunstneriske aspektet: *Hvordan arbeider Operaen og Teater Joker kunstnerisk i produksjonsperioden?*

Gjennom den kunstneriske prosessen lå seriemimen under som den bestemmende formen for det sceniske arbeidet med barna. «I denne formen er det skuespillernes kropp som anvendes både til å fortelle historien og å lage kulissene» (Aune, 2013, s. 97). Barna var alt fra trærne i skogen, gondolen i Venezia, gigantiske hjerter, fly, luftballong og spindelvev. Barna var bevegelige kulisser og selv om historien hovedsakelig ble drevet fremover via replikker og sangtekster, var seriemime-bildene den estetiske rammen i forestillingen. Barna arbeidet kunstnerisk i grupper sammen med kunstpedagogene, først på skolene og så på Operaen. Seriemime-formen er «(...) basert på gruppearbeid, og uttrykksformen danner derfor en faglig ramme for å arbeide med gruppedynamikk, trygghet, fysisk og verbal interaksjon og kontaktimprovisasjon» (Aune, 2013, s. 97). Formen er avhengig av godt scenisk samarbeid og timing. Den utfordrer også barna i fysisk samarbeid i form av plassering. Etter at bildene var ferdigutviklet lagde hvert enkelt barn sin egen rute på scenen for å komme inn og ut av bildene. Med veldig mange på scenen til enhver tid kan det være en stor utfordring å manøvrere seg rundt uten at det blir kaos. Et stykke ut i prosessen startet derfor en av kunstpedagogene med en øvelse hvor alle måtte stille seg på en rekke bak hverandre mens kunstpedagogene telte ned

fra ti. På den måten lærte barna seg å manøvrere uten at å kræsje inn i hverandre. Gjennom prosessen var barna stort sett skapende i form av at de fikk lov til å være med å utforme seriemime-bildene. Det var rom for å komme med forslag og som nevnt i empirien endret de noen replikker på grunnlag av barna ønsket det. I forestillingen på Operaen var det også flere barn som hadde bærende replikker i stykket enn det hadde vært på skolene. Men i intervjuene kommer det fram at barna gjerne skulle ønske at de hadde hatt enda flere replikker.

I tråd med English Pantomime ble en kvinnekarakterene spilt av en mann og i denne forestillingen var den rollen Nattens Dronning: «Han sang opera på en hylende grusom måte» (Underland, 2014, s. 44). Kombinasjonen English Pantomime og opera som form med seriemime som et aktivt uttrykk kan ikke sies å ha blitt gjort ofte, men kombinasjonen må allikevel sies å være vellykket. Men selv om det sceniske sluttproduktet fungerte godt var det flere utfordringer underveis. Det at Nattens Dronning på Operaen ble spilt av en annen karakter på Operaen enn på skolene var, som nevnt i empirien, en av dem. Det at operasangeren måtte lære seg rollen sammen med barna skapte en del utålmodighet hos barna. Det kunne, som også nevnt i empirien, vært delvis unngått med at kunstpedagogene øvde alene med Nattens Dronning i forkant, men de måtte uansett øvd den inn sammen med barna på et tidspunkt. Det som derimot hadde en positiv effekt var det tidspunktet i prosessen da Funiculì og Funiculà kom inn. Barna hadde tydelige gode minner fra skolene og spillegleden økte betraktelig med deres inntog. Det ga barna også et løft at de fikk spille scenene sånn som det skulle være i forestillingen med alle aktører involvert.

### **6.3. Det sosiale blikket**

Mot slutten av diskusjonskapittelet trekker jeg nå ut siste spørsmål fra problemstillingen for å diskutere det sosiale aspektet: *Hvordan arbeider operaen med det sosiale i produksjonsperioden?* Kunstprosjekter med barn starter ofte med barnets eget ønske om å delta. Barn er primært skapende og lekende individer og alt kunstpedagogisk arbeid som tilrettelegger for lekende og skapende trivsel, trygghet og relasjonsbygging vil derfor ha gode forutsetninger for å komme vel i havn.

Gjennom å ha seriemime som en ledene uttrykksform hadde prosjektet et virkemiddel som gir rom for å skape trygghet og gruppedynamikk. «Å leke er noe vi dessverre ofte fjerner oss fra

og glemmer betydningen av når vi blir voksne, men i virkeligheten gjør vi det hele tiden likevel» (Røed, 2014). Seriemime er et uttrykk som både fremmer og er avhengig av leken. Ikke bare kan det passe godt å gjøre seriemime med barn, men gjennom barnets lekne natur har de en forutsetning som ikke alle voksne har. Under ledelse av kunstpedagoger med stor fagkompetanse innen seriemime lå derfor alt til rette for at seriemime kunne være en ramme for sosial trygghet i prosjektet. Og i mitt datamateriale er det seriemime som oftest dukker opp når barna snakker om deler av forestillingen hvor barna selv var kunstneriske lekende og skapende. Det var også den delen av forestillingen hvor barna kom med flest ideer. Mange av de ideene ble tatt inn i forestillingen og seriemime må derfor kunne sies å være de delene av forestillingen hvor barna var mest skapende. Både med at seriemime i formen gir rom for trygghet, men også via at barna der var skapende var seriemime med på å fremme en sosial fellesskapsfølelse hos barna.

I kapittel 5.2.1., som er førsamlingen i produksjonen, skriver jeg kort om viktigheten og fordelene med å starte en prosess med å bli kjent med hverandre. Foruten om en kort navnelek ble det ikke fokusert på at barna skulle bli kjent. Likevel kommer det fram i intervjuene at mange av barna har fått nye venner og at de satt pris på å bli kjent med nye barn. Noen hadde til og med holdt kontakten etter at prosjektet på Operaen var over. Det må bety at prosjektet, selv om det ikke eksplisitt ble lagt vekt på det fra initiativtakernes side, hadde en sosial betydning for barna i form av at de ble godt kjent. Grobunnen for det kan ha vært det faktum at de spilte en forestilling sammen, men det kan også være i pausene, hvor barna hadde anledning til å snakke sammen. Kanskje hadde også de situasjonene som pedagogisk sett ikke gikk så bra, likevel en sosial betydning. Slik vi så i situasjonen ute i ariet på førsamlingen til prosjektet, for selv om det da var stor urolighet kan det ha skapt bånd mellom de barna som var involvert. Vi vet at drama og teater har innvirkning på barn og unges humor, empati og opplevelse av å «(...) feel better at home» (DICE, 2010), slik at de dermed kan delta mer som aktive medborgere og medmennesker for hverandre. I boken *The social impact of the arts* av Eleonora Belfiore og Oliver Bennett (2008) handler det grunnleggende sett om den estetiske erfaringens mulighetsrom. Et rom hvor barn og unge sammen kan utforske fiktive univers, roller og fabler ved å gå ut av virkeligheten og inn i teateret, i fiksjons verden (Belfiore & Bennett, 2008). Men i den estetiske erfaringens mulighetsrom er det muligheter for at det kan slå begge veier. Litt som i teatergaven som Helen Nicholson beskriver i boken *Applied Drama: the gift of theatre* (Nicholson, 2005). Denne teatergaven er dobbel, slik begrepet gift i seg selv antyder. Engelske

«gift» kan bety gave, altså en present, eller gift i betydningen «poison». Som kunstpedagogene ved Operaen erfarte er «the gift of theatre» både en potensiell velsignelse og fallgrube, fordi godt kunstpedagogisk arbeid fordrer et reelt og ærlig møte mellom de involverte. Først da kan skapelsen og kommunikasjonen faktisk munne ut i gode relasjoner eller relasjonsbygging på tvers av aktørene i teamet.

## 7.0. Svar på problemstilling

Hvordan tilrettelegges det i prosjektet, *Funiculì Funiculà – en operafabel*, for å ivareta det pedagogiske aspektet, det kunstneriske aspektet og det sosiale aspektet? Slik vi i empiri- og diskusjonskapitlet nå har sett så tilrettelegges det på følgende måte for barna gjennom kunstnerisk, pedagogisk og sosialt arbeid:

- ✓ Barna forberedes på prosessene som de skal ta del i ved Operaen gjennom lokale førprosjekter på skolene.
- ✓ Operaen gir tid, rom og penger til satsning på kunstpedagogisk arbeid både øst og vest i Oslo.
- ✓ Teater Joker samarbeider med den nasjonale institusjonen for opera ved å bringe inn sine innovative og demokratiske arbeidsformer.
- ✓ Skolene samarbeider med operaen for å bidra til kunstdidaktiske møter barna ikke får i en vanlig skolehverdag.
- ✓ Elever fra helt ulike sosiale klasser, etnisiteter og religioner lærer å spille på samme lag.
- ✓ Praksisrefleksjon, meta-refleksjon og god planlegging skaper en prøvesituasjon som er fleksibel og tar hensyn til barnas innspill.
- ✓ Profesjonelle og amatører skaper kunstpedagogiske møter der operaen makter å nå ut til nye målgrupper.

De tre aspektene problemstillingen fremmer ser vi i oppsummeringen av studiens funn faktisk henger helt nært sammen. De har likevel vært presentert og diskutert mer adskilt for lettere å sette fokus og avgrense blikket. Men kunst-pedagogiske møter har klare sosiale og kunstneriske elementer som alle er likeverdige deler av et hele, slik jeg ser det i ettertid som observatør og dramapedagog ved *Funiculì Funiculà – en operafabel*.

## **Epilog**

Forestillingen ble nominert til og vant i klassen «accessibility» under Opera Awards i London våren 2015. Høsten 2015 startet prosjektet opp igjen, men denne gangen med bare en skole og uten planer om videreføring på Operaen.

*Jammo! Jammo!*  
*Hipp, hipp, hipp, hurra!*  
*Jammo! Jammo! Dette blir så bra!*  
*Funiculì, Funiculà! Det er det alle helst vil ha!*  
*De er kjær'ster nå: Funiculì, Funiculà!*  
*Nå har de sagt ja: Funiculì Funiculà!*  
*Funiculì! Funiculà! Hurra!*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Funiculì, Funiculà – (fra ”Funiculì Funiculà – en operafabel”) - Nor. T.: Haakon Strøm

## 8.0. Referanser

**Forsidebilde:** Foto: John Andresen

### Litteratur

- Allern, T.-H. (2012). Å forske i kommunikasjonsverden IR. G. Gjørum, & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 249-269). Trondheim: Akademika.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Aslaksen, E. & Engelsen, R. (2014). Forord. I S. Røyseng, A. T. Pettersen, & I. K. Habbestad (Red.), *Begreper om barn og kunst* (s. 3). Oslo: Kulturrådet I kommisjon hos Fagbokforl.
- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge: en studie av Barne- og ungdomsteatret ved Rogaland teater*. Oslo: Akademika.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (M. Espeland, & M. Nymoene, Overs.). Oslo: Musikk i skolen.
- Bamford, A. (2013). Arts and Cultural Education; Sammendrag på norsk av kartleggingen «Kunst- og kulturoppføring i Norge» (E. U. Savstad, Overs.). I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur*. Oslo: Universitetsforl.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2008). *The social impact of the arts: an intellectual history*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Eriksson, S. (2013). Teaterprøven som danningsarena: Perspektiver på skuespillerens dannelse. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson, & B. Rasmussen (Red.), *Teater som dannelse* (s. 114-132). Bergen: Fagbokforl.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London: Routledge.
- Hjermann, R. (2013). Kunsten er barnas språk, kulturen deres arena. I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, kunst og kultur* (s. 23-30). Oslo: Universitetsforl.
- Hovik, L. (2011). Grenser og terskler i braneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse : å improvisere med de yngste barna* (s. 119-142). Bergen: Fagbokforl.
- Hval, O. (2014). *Når virkeligheten invaderer teatret* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling for estetiske fag). Oslo: Ole Hval.



- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T., Egeland, T., Reinton, R. E., Iversen, I. & Theil, R. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs., 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen* (2. utg. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*.
- Oftedal, K. H. (2012). Den kulturelle skolesekken: Passiv tilstedeværelse eller aktiv danning? *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 112-124.
- Røyseng, S., Pettersen, A. T. & Habbestad, I. K. (2014). *Begreper om barn og kunst*. Oslo: Kulturrådet I kommisjon hos Fagbokforl.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ulvund, M. (2015). In the age of the teaching artist: What teaching artists are and do. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 4(1), 19-36.
- Underland, N. P. (2014). Mestring og musikalske svingdører. *Drama*, 51(2), 40-45.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok* (K. Bolstad, Overs.). Oslo: Universitetsforl.
- Wood, D. & Grant, J. (1997). *Theatre for Children; A Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting*. London: Faber and Faber Limited.
- Ødemotland, S. (2013). Små barn møter teater - teater møter små barn. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson, & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 148-161). Bergen: Fagbokforl. .
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning: fabulering og filosofering kunstmøter*. Oslo: Gurilo forl.

### **E-bok**

- Balterzen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. Hentet fra <http://praksisveilederen.pressbooks.com/>

## **Stortingsmeldinger**

St.meld. nr 10. (2011-2012). *Kultur, inkludering og deltaking*. Oslo: Kulturdepartementet.

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-10-20112012/id666017/>

St.meld. nr 32. (2007-2008). *Bak Kulissene*. Oslo: Kultur- og Kirke departementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-32-2007-2008-/id517753/>

## **Nettsider**

Borgen, M. S. (2016). *Løfter diskusjonen om kvalitetsbegrepet*. Hentet 11.04.16 fra

<http://www.periskop.no/lofter-diskusjonen-om-kvalitetsbegrepet/>

DICE. (2010). *Key results*. Hentet 14.04.16 fra [http://www.dramanetwork.eu/key\\_results.html](http://www.dramanetwork.eu/key_results.html)

Hammer, E. (2016). *Definerer seg inn i et hjørne*. Hentet 11.04.16 fra

<http://www.periskop.no/definerer-seg-inn-i-et-hjorne/>

Larsen, I. L. (2016). *En oppmuntrende teatervår*. Hentet 31.03.16 fra

<http://www.periskop.no/en-oppmuntrende-teatervar/>

Røed, K. (2014). *Uten lek dør verden* Hentet 14.04.16 fra

<http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-richard-sennett-kjetil-roed>

Statistisk Sentralbyrå. (2012). *Norsk kulturbarometer, 2012*. Hentet 29.03.16 fra

<http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/kulturbar/hvert-4-aar/2013-05-21>

## **Avisartikler hentet fra internett**

Lien, M. (2014, 26.09). På vei ut av snippkjolen. *Morgenbladet*. Hentet fra

[https://morgenbladet.no/samfunn/2014/pa\\_vei\\_ut\\_av\\_snippkjolen](https://morgenbladet.no/samfunn/2014/pa_vei_ut_av_snippkjolen)

## **Transkripsjon og søknad**

Glette, G. (2013). *Søknad til Kulturrådet for Funiculi Funicula - Opera på timeplanen*.

Prosjektleder. (2015). Intervju med prosjektleder, transkripsjon. I T. A. Moritsgard (Red.).

Skole A. (2015). Intervju med Skole A, transkripsjon. I T. A. Moritsgard (Red.).

Skole B. (2015). Intervju med Skole B, transkripsjon. I T. A. Moritsgard (Red.).

Skole D. (2015). Intervju med skole D, transkripsjon. I T. A. Moritsgard (Red.).

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide for alle fire skolene.

Vedlegg 2: Intervjuguide til prosjektleder på DNO.

## Vedlegg 1:

### Intervjuguide for alle fire skolene:

- Hvorfor ville du være med?
- Hva var det beste med å være på prosjektet/hva likte du best?
- Teaterprosessen
  - Øving/trening
  - Selve forestillingen
- Hva bidro du med/følte du deg viktig for forestillingen?
- Hva ble krevd av deg?
- Fikk du bli med på det du ville?
- Var det noe som var utfordrende eller slitsomt?
- Hva lærte du?
- Følte/erfarte du at du var en del av en teatergruppe/ensemble?
- Hvis dere skulle gjort det/vært med igjen, hva skulle vært gjort annerledes?
- Ville du blitt med igjen?

## Vedlegg 2:

### Intervjuguide til prosjektleder på DNO 18. Mars 2015:

- Erfaringer/opplevelser
  - langtekkelig?
- Eget utbytte av prosessen?
- Hva gikk bra?
  - Hva er du og hva er operaen godt fornøyd med?
  - Hva er du aller best fornøyd med?
- Hva slags utfordringer/problemer oppsto i prosessen?
  - Hva gjorde dere eventuelt med det? Kunne dere gjøre noe med det?
  - Av dette, hva var den aller største utfordringen/problemene?
- Hvis dere skulle gjort det/vært med igjen, hva skulle vært gjort annerledes?
- Ville du gjort det igjen?
- Har de gjort noen skriftlig evaluering av prosjektet?