

# KILL YOUR DARLINGS

Om et forestillingsarbeid med ungdom i fokus  
- forringet av pandemi

Christina Næss

# KILL YOUR DARLINGS

Om et forestillingsarbeid med ungdom i fokus – forringet av pandemi

Christina Næss  
Kandidatnr.: **566**

Emnekode: **MEST5900\_1**  
Emnetittel: **Masteroppgave**  
Institusjonsnummer: **215**

Masteroppgave i estetiske fag,  
studieretning Drama og teaterkommunikasjon

Institutt for estetiske fag  
Fakultetet for teknologi, kunst og design

Oslo Metropolitan University

The logo for Oslo Metropolitan University, featuring the words "OSLO" and "MET" in a large, bold, black, sans-serif font. The letters are arranged in a curved, arch-like pattern, with "OSLO" on the left and "MET" on the right, both slanted upwards from left to right.

Det er ikke lett å være i en brytningstid, i forandring, i en ommøblering.  
For sånn kan det faktisk føles å bli ungdom.

Linn Skåber, 2018

## TAKK

Først vil jeg takke ungdommene som deltok i prosjektet mitt, dere vil med dette ha en fremtidig påvirkning på hvordan jeg ser på skapende teaterarbeid med unge i min praksis. Det betød noe for meg, og jeg vet at det betød noe for dere. Takk fra hjertet.

Takk også til Eirik Brøyn og mine informanter som gladelig delte av sin erfarte kunnskap innenfor DUS og teaterproduksjon for ungdom.

Jeg vil takke min veileder Rikke G. Gjærum for at du loset meg gjennom kaoset, og dyttet meg i riktig retning. Dine spørsmål og krav til 'å rydde' var gull verdt. Takk for at du hadde troen på at det jeg ville formidle var av betydning. Takk Anders Hasmo for at du heiet på meg og viste meg DUS.

Mamma og Vibsen, deres støtte betyr alt. Takk for hjelp med innspurt!

Kjære Thierry. Excel-hjernen, mitt strukturerte alterego. Hvem hadde trodd at du skulle bli eksperthjelpen i min kunstneriske reise!? Uten deg hadde jeg ikke fått til dette, ikke bare fordi du var verdens beste ryddehjelp i et kaos jeg holdt på å drukne i – men fordi du kom til unnsetning i alle karantener, nedstenginger og prosjektkriser. Tok med deg barna for å gi meg skrivero, aksepterte og overså pappesker, teaterrekvisitter og bøker som hopet seg opp overalt hjemme. Og du visste at jeg ville greie det, selv om jeg ikke trodde på det selv. Kjære barna mine, Juliette og Alexandra. Det var verdt å miste nattesøvn til skriving så jeg kunne leke med dere innimellom. Dere har minnet meg på hva som *virkelig* betyr noe. Jeg lover en litt mindre trøtt mamma fremover!

Takk og heia alle på masterkontoret, stao pao! Kjøkkenkontoret; Bintang og Heidrun (ft. Elisabeth)! Hva SKULLE jeg gjort uten dere, tavla, podcast, sjokolade-ratings og kreative idéeksplosjoner som måtte bures inne. Jeg har bare en ting å si til dere, mine Kjøkengjøker: #etteralt #begynner #nå

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven henvender seg til pedagoger og andre som jobber med ungdom, spesielt innen drama og teater, men også generelt i dannelses- og utdannelsessammenhenger. Hensikten med studien er å undersøke hvordan bearbeiding av en scenetekst kan ta utgangspunkt i de deltakende ungdommene, og gjøres på deres premisser. Det er prosessen som studeres, der fremgangsmåter og arbeidsmetoder ble valgt ut ifra ønsket om å fremme ungdommers stemme og autonomi. En todelt problemstilling dannet utgangspunktet: Hvordan bearbeide manus på ungdommers premisser, og hvilke muligheter ligger i arbeidet mot en DUS-forestilling? Studien fant sted under Covid 19-pandemien, og som følge av dette resulterte ikke prosjektet i en forestilling. Desto mer fremtredende ble betydningen av prosessen og deltakelsen for de involverte. Gjennom kvalitative forskningsmetoder og et fortolkende forskningsteoretisk ståsted søker jeg sammen med deltakerne å utforske dannelsesprosesser, og improvisatoriske teaterprosesser, der kroppen og hodet må være likestilt og deltakende for forståelsen i arbeidet. Med en hermeneutisk, fenomenologisk forståelseshorisont og bevissthet på egen subjektivitet i forskningen ses de praktiske erfaringene progressivt i lys av valgte teoretiske perspektiver og vice versa.

## **Abstract**

This master thesis is aimed at pedagogues and others working with youth, especially within drama and theatre, but also generally in educational and self-development contexts. The purpose of the study is to examine how to adapt a theatre script focusing on the participative youths and creating it on their premises. The process is the focal point of the study, and the choice of approaches and working methods were led by the desire to promote the youths' voices and autonomy. The project had the following research question: How to adapt a theatre script on the youths' premises, and what are the possibilities within the work towards a DUS-performance? The project took place under the Covid 19-pandemic, and therefore did not result in a performance. The significance and value of taking part in the process therefore appeared even more prominent. Through qualitative research methods and an interpretive scientific position, I seek together with the participants an exploration of educational processes, and improvisational theatre processes where the body and mind must be equally participative for understanding the work. With a hermeneutic phenomenological horizon of understanding and awareness of one's subjectivity in research, the practical experiences are to progressively be seen in the light of the chosen theoretical perspectives and vice versa.

## Prolog

Trærne er nakne. Bladene på bakken har gått fra å være et tjukt teppe til å bli noe slibrig, råttent. Det er glatt å gå på. Alt er så annerledes enn i fjor. Ikke på grunn av bladene. Det lukter høst, *det* er likt. Jeg har tatt frem den grå kåpa i år også. Og det mjuke skjerfet jeg fikk av mamma. Ser noe annerledes ut her? Jeg har fått det på avstand. Ungdommene. Rekvisittene, lista med lydspor. Pappeskene som utgjorde en slags usensurert og rå scenografi – et bilde på ungdommen, røft men skjørt. Samtalene, de overraskende *ærlige* samtalene. De traff meg på et ømt punkt. Ikke et vondt et, mer som et fjernt minne jeg hadde lagt bort for lengst. Nesten glemt. Vi lagde oss en slags hverdag. Sjekke nettaviser og siste nytt fra pressekonferanser etter oppdateringer. Alltid være klar for endringer, avlysninger, nye kriser.

*-Hei Christina, hele tiendetrinn er i karantene de neste to ukene, men du kan jo møte dem på Teams! Slik starta det.*

Høstlufta er kald og klar. Det lukter blanding av bråtebrann og jord. Lukter det annerledes? I september åpna det igjen. Det er noe som er råttent, men jeg må ta noen dype drag og trekke det hele inn. Jeg lurte på hvordan prosjektet mitt hadde stått seg hvis jeg starta nå? Jeg ville bare lage teater. Skape. Utforske. Drive en prosess med ungdommene i sentrum. Og så kom viruset. Faen. Jeg har fått det på avstand. Men i bakspeilet ser jeg ikke det jeg ville gjøre. Jeg ser en-metern, munnbind, antibac. Alt lukter antibac. Spritdunsten som stikker i nesa og setter seg imellom laga i munnbindet. Jeg ser slitne ungdommer frakobla fra det ungdomstida handler om – den sosiale 'finne-seg-sjæl'-tida. Utfordrende nok fra før. Jeg ser angstanfallet på badet. Alt jeg prøvde på ramla sammen. En opplevelse av å bomme, drite seg ut. Jeg kan jo dette. Er egentlig ganske god. Mislykka. Bortsett fra samtalene. Jeg knytter skjerfet tettere rundt halsen, i protest mot oktobervindens nådeløshet. De samtalene tenker jeg på fortsatt. Gjør ungdommene det? Hva ser de i sine bakspeil? Vi lurte på hvorfor rollekarakteren uttrykte seg som hun gjorde, vi lurte på hvordan det føles å være så på utsida. Vi lurte på hvordan det føles å kjenne trangen til å bli en annen. Å hankes med styggen på ryggen. Er det alle andres blikk og meninger som gjaller – eller er det egne indre demoner man hører? Vi undret. Vi delte åpenhjertig.

Alt er annerledes nå enn i fjor. Lufta er ganske lik. Eller? Det er noe der også. Litt mindre pandemi i lufta, kanskje.

# Innhold

<i>BAKGRUNN</i> .....	8
<b>1 INNLEDNING</b> .....	8
1.2 Interessen for prosessen .....	8
1.3 Fokusområde og forskningsspørsmål .....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	9
1.4 Den Unge Scene .....	10
1.5 Etablering og gjennomføring av prosjekt.....	11
<b>2 VITENSKAPELIG FORSTÅELSESHORISONT</b> .....	12
2.1 Paradigmer .....	12
2.2 Et verdenssyn .....	13
2.3 Sosialkonstruktivisme .....	13
2.4 Kvalitativt forskningsdesign .....	14
2.5 Fortolkning .....	16
<b>3 FORSKNINGSMETODE</b> .....	21
3.1 Anvendt teaterforskning .....	21
3.2 Observasjon og samtaler .....	23
3.3 Analyse .....	26
3.4 Personvern og etiske betraktninger .....	27
<b>4 TEORETISK BAKTEPPE</b> .....	28
4.1 Devising .....	29
4.2 Improvisasjon og spontanitet .....	32
4.3 Dialogisk forståelse.....	39
4.4 Tekstens posisjon .....	42
4.5 Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse (ODA) .....	43
4.5 Læring, utvikling og danning.....	45
4.6 Autonomi og styringsbarometre for kvalitet .....	49
<i>FORMIDLING</i> .....	53
<b>5 PUBLIKASJON</b> .....	53
5.1 Pandemiens løvetannbarn.....	53
<b>6 PANDEMISKE RINGVIRKNINGER</b> .....	60
6.1 Digital konsekvens .....	60
6.2 Samtaleverktøy.....	61

ANALYSE .....	62
<b>7 FUNN OG DISKUSJON</b> .....	62
<b>8 LEDER OG DELTAKER</b> .....	64
8.1 Danningspotensialet.....	64
8.2 Selvutvikling og livskompetanse .....	66
8.3 Læringsaspektet .....	67
8.4 Pedagogens svømmemuskulatur.....	68
<b>9 ARBEIDSPROSESS</b> .....	70
9.1 Jakten på autonomien .....	70
9.2 Et styrt valg.....	71
9.3 Ukjent rom .....	73
9.4 Devising møter tekst.....	76
9.5 Vekselvirkning .....	83
<b>10 PROSJEKTRAMMENS PÅVIRKNING</b> .....	85
10.1 DUS-manus.....	85
10.2 Deltakelse i DUS.....	87
10.3 Vurdering.....	88
<b>11 OPPSUMMERING OG REFLEKSJON</b> .....	92
REFERANSELISTE.....	95
VEDLEGG 1: Bekreftelse fra NSD .....	100
VEDLEGG 2: Informasjon og samtykke til deltakere .....	103
VEDLEGG 3: Informasjon og samtykke til informanter .....	106
VEDLEGG 4: Intervjuguider.....	109
VEDLEGG 5: Refleksjonsspørsmål til deltakere.....	111



## BAKGRUNN

### 1 INNLEDNING

Min intensjon med dette prosjektet var aldri å presentere ‘måten’ å gjøre noe på, snarere en utforskning av egne forestillinger om hva som kanskje kunne fungere i et arbeid der scenetekst og devising møtes. En utprøving av metoder jeg hadde brukt før, samtidig som jeg leste fagstoff, tidligere forskning og om andre liknende arbeid for å få flere impulser og inspirasjon. Med et tydelig hermeneutisk perspektiv på prosessens egenutvikling, ønsket jeg å lære; om ungdommene i prosessen, hva ville *de*, hva *mente* de, hva likte de (og ikke) og hvordan tolket de teksten inn i sitt univers? Det bør presiseres at denne oppgaven ikke etterstreber å svare på spørsmål i kvalitetsdebatten, som; ‘*hvordan* lage scenekunst av kvalitet’ eller liknende, på tross av at debatten blir nevnt. Kvalitet i scenekunst gjør seg i denne oppgaven gjeldende da det dukket opp noen interessante perspektiver, men er heller et sidespor. Intensjonen var som sagt å *lære noe*. Og hvis jeg kan lære noe gjennom mine utprøvinger, kan jeg forhåpentligvis finne en grad av gyldighet gjeldende for andre som arbeider med scenekunst for og med barn og ungdom. Begrepet ‘Kill your darlings<sup>1</sup>’ er brukt i oppgavens tittel både som en henvisning til at prosessen i et devised teaterarbeid ofte bærer preg av å begynne med en voluminøs idéflom som nødvendigvis må nedskjæres kraftig for å finne sin form – og det peker direkte på at denne studiens prosjekt fikk oppleve ekstremversjonen av å «drepe våre darlings» på grunn av en global pandemi.

#### 1.2 Interessen for prosessen

Min interesse for teaterprosesser er grunnleggende for denne studiens opphav. Spesielt interesserer jeg meg for forestillingsarbeid som tar utgangspunkt i det samskapende, kollektive og det impulsive og improviserte. Jeg har ofte opplevd at de virkningsfulle sceneuttrykkene er noe som oppstår i øyeblikket – der det bare «funker». Dette er uttrykk som gjør inntrykk, etter min mening. Det er vanskelig å peke på hvordan disse øyeblikkene alltid dukker opp, men jeg har med tiden begynt å forvente at de gjør det – fordi det skjer i hver produksjon. Med tiden har jeg også vært mindre og mindre involvert i de mer klassiske barne- og ungdomsteateroppsetningene, av gamle Egner-stykker eller andre tradisjonelle fortellinger

---

<sup>1</sup> Kill your darlings er et begrep som har sin opprinnelse fra skrivekunsten, og det henvises ofte til William Faulkner eller andre som i sin tid ytret liknende formuleringer for å beskrive den viktige prosessen med å redigere og kutte i arbeidet sitt. Det er imidlertid mange kilder som peker mot at frasen kommer fra Sir Arthur Quiller-Couch (1916) som i boken *On the Art of Writing* skal ha skrevet “Murder your darlings”.

vi kjenner godt. Dette må overhodet ikke misforstås, jeg elsker disse fortellingene! Og mener ikke nødvendigvis at man må lage noe nytt og ‘nyskapende’ ut av klassikerne. Det jeg imidlertid har vært mer opptatt av er andre former for teaterarbeid der forestillingen vokser frem ved hjelp av de unge skuespillerne involvert. De får sette sitt preg på det vi gjør. Men må det alltid bety at alt skal ‘lages fra bunn’? Dette leder over i fokusområdet jeg har valgt.

### 1.3 Fokusområde og forskningsspørsmål

Min erfaring med samskapt teater, som jeg også vil betegne og underveis forklare mer inngående som *devised* teater, er utgangspunktet for en sentrering av fokusområdet for studien. På mange måter kan en si at denne formen for forestillingsarbeid tilrettelegges for deltakerne og deres involvering, og noen ganger kan prosessen styres nærmest etter deres premisser. Jeg som pedagog og leder av det kunstneriske arbeidet må da vekte min rolle dynamisk med prosessen. Denne måten å arbeide på tar ofte utgangspunkt i et tema, eller henter inspirasjon fra noe konkret og improviseres videre derfra. Materialet blir altså generert underveis. Det jeg finner interessant å undersøke, er hvorvidt arbeidsmetoden kan fungere og forenes med å ta utgangspunkt i et ferdigskrevet, komplett manus. Da jeg begynte å planlegge, og å se meg om etter hvor jeg skulle rekruttere unge skuespillere, dukket det en spennende mulighet opp. Jeg ble presentert for Den Unge Scene (DUS), et nasjonalt ungdomsteaterprosjekt som hevdet å jobbe for å heve nivået på ungdomsteater i Norge. Her kunne en melde seg på med sin teatergruppe, og ikke nok med det; de tilbød både ferske manus, spesielt skrevet for ungdom, og veiledning og møtepunkter for alle som deltok. Til sammen utgjorde mine ønsker for hva jeg ville undersøke, og denne muligheten, en todelt problemstilling: *Hvordan bearbeide manus på ungdommenes premisser, og hvilke muligheter finnes i arbeidet mot en DUS-forestilling?*

### 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven har en overordnet inndeling i tre hoveddeler. Den første delen kaller jeg *Bakgrunn*, og her inngår kapittel en, med beveggrunner for hva jeg ville undersøke, forskningsspørsmål, en forklaring av Den Unge Scene og hvordan etableringen av prosjektet gikk for seg. Videre dannes denne første hoveddelen av kapittel to som gir en forklaring av den vitenskapelige forståelseshorisonten jeg inntar, og dermed posisjonerer prosjektet i. Dette danner grunnlaget for mine valg av metoder, som beskrives i kapittel tre om forskningsmetodologi. Det fjerde kapittelet består av utvalgt teori knyttet til mine funn. Midtre hoveddel kalt *Formidling*, består av en formidlingsartikkel, publikasjonen *Pandemiens løvetannbarn* (Næss, 2021) i kapittel fem, samt påfølgende refleksjoner i kapittel seks. Artikkelen ble skrevet med utgangspunkt i

forestillingsprosjektet denne studien undersøker, som på grunn av Covid 19-pandemien ikke ble utført helt etter planen. I oppgavens siste hoveddel, *Analysen*, drøfter jeg mine funn. Dette innledes i kapittel syv, og følges opp med en tematisk inndeling av drøftingen fordelt på kapittel åtte, ni og ti. Til slutt følger kapittel elleve med oppsummering og refleksjoner over oppgavens svar på forskningsspørsmålet.

#### 1.4 Den Unge Scene

Den Unge Scene, heretter forkortet med DUS, er et landsomfattende teaterprosjekt for unge i alderen 13-19 år. Prosjektet har som mål å heve nivået på ungdomsteater i Norge, og har i gjennomsnitt med seg ca 80 ungdomsgrupper fra hele landet som deltakere. Strukturen på prosjektet er slik at det over en toårs periode både produseres nye scenetekster og lages forestillinger som spilles på de ulike regionale festivalene omkring i landet. Styringsgruppen i DUS, som består av dramaturger, skuespillere og teatersjefer, reiser rundt og ser alle forestillingene. Deretter plukkes det ut noen forestillinger, som får spille på Det Norske Teatret i Oslo under den nasjonale DUS-festivalen (DUS, 2021).

DUS bestiller sine tekster fra både kjente og nyere dramatikere, samt at de utvikler åpne konsepter som gruppene kan velge å jobbe ut fra. Ønsket mitt var å kombinere erfaringen min fra devised teaterarbeid med det tekstlige, og å bruke et ferdigskrevet manus som et ekstra element inn i devisingen.

Videre, kunne deltakelse i DUS by på en rekke andre spennende elementer. I kraft av å være et landsomfattende prosjekt vil deltakende ungdomsgrupper få mulighet til å både spille for andre grupper, og å se forestillinger laget av andre. Implisitt ligger det også en mulighet til å møte ungdommer i egen region, som simultant jobber med samme manus eller konsept som utgangspunkt. Ideen om denne utvekslingen, og modellen DUS er formet etter, kommer fra Londonbaserte 'Connections'. Prosjektet ble grunnlagt i 1994 ved Royal National Theatre, og har siden den gang hatt en bred og internasjonal utvikling med visjon om å åpne for utveksling og nettverksbygging på tvers av landegrenser. DUS er en del av dette nettverket (DUS, 2021). Et annet element, var utviklingsmulighetene for meg som deltakende instruktør (jeg bruker i denne oppgaven begrepene pedagog og leder av teaterarbeidet om egen rolle) som kunne medfølge. DUS tilbyr helgeseminar hvor det er muligheter for å diskutere konsepter og manus med andre instruktører, dramatikere og dramaturger. Utprøving av ideer, både med deltakende voksne og tilknyttede ungdomsgrupper skulle være en del av opplegget.

### 1.5 Etablering og gjennomføring av prosjekt

For å anskaffe den tenkte ungdomsgruppen til prosjektet dro jeg nytte av nettverket mitt i skolen. Via en lærerkollega ble jeg satt i kontakt med en ungdomsskole der jeg kunne pitche prosjektet mitt for noen tiendeklassinger. Jeg hadde avtalt med læreren for valgfaget Produksjon for scene, og rektor, at jeg kunne bruke tid avsatt til valgfaget i elevenes timeplan samt den tiden vi måtte ha behov for utover det. De deltakende ungdommene skulle da få avspasere tiden jeg satt opp til ekstra prøver og langøvinger utenom ved prosjektets slutt. Den ansvarlige læreren for valgfaget hjalp til med rekrutteringen av ungdommene, ved at han henvendte seg direkte til de han mente kunne ha interesse av det. Vi avtalte at gruppen kunne ha en størrelse på 10-15 ungdommer, og at de skulle få en betenkningstid etter de to første møtene for å avgjøre om de ville delta. Prosjektet skulle etter planen ha et omfang på ca to prøver i uken fra september til februar, med ekstra forestillinger i mars. Under presenteres en modell med tentativ grovskisse til fremdriftsplan for produksjonen i venstre kolonne, og en oversikt over utfordringene som fulgte med Covid19-pandemien til høyre. Dette, for å gi leseren et omtrentlig inntrykk av forløpet til prosjektet.

MÅNED	FREMDRIFTSPLAN	UTFORDRINGER
AUGUST	<i>Kontakt og påmelding til DUS. Etablering av gruppe.</i>	
SEPTEMBER	<i>Lese og velge manus. Bli kjent, jobbe med improvisasjon. Leker og øvelser.</i>	Smitteutbrudd på skolen. Hele 10. trinn i karantene. Øvinger på Teams
OKTOBER	<i>Bearbeide, tolke og reflektere over manus. Leker og øvelser. Jobbe med improvisasjon. Casting.</i>	Høstferie for ungdomskolen. Sykdom og høyt fravær i forb. med pandemien.
NOVEMBER	<i>Fortsette dramaturgisk analyse. Improviserer med utgangspunkt i manus, skape scener og situasjoner. Utforske scenografi.</i>	Trinnet avspaserer i prosjektuke. Rødt nivå på ungdomskolen. Møter i henhold til trafikklysmoell. Ungdommene tilhører ulike klasser, kohorter – og tilknyttes i tillegg ulike scener i produksjonen.
DESEMBER	<i>Fortsette bearbeiding av manus og improvisere frem materiale. Sette scenene sammen, finne logiske overganger. Sette scenografi</i>	Rødt nivå på ungdomskolen. Skolen jeg jobber på har smitteutbrudd, jeg i karantene. Øvinger på Teams.
JANUAR	<i>Improviserer, bearbeide og etablere scener. Stramme inn, fokus på forestillingens oppbygning og helhet. Gjennomgjøringer.</i>	Dårlig tid og etterslep i alt arbeidet.
FEBRUAR	<i>Generalprøve Premiere</i>	La opp til flere ekstraøvinger, bl.a. i vinterferie. Planla gjennomkjøring, generalprøve og visning for to repr. fra DUS i mars. Dårlig tid og etterslep i alt arbeidet.
MARS	<i>Forestilling for skolen Forestilling for DUS</i>	Ny nedstenging. Forestillingen legges ned pga. tidsaspektet i masterløpet.

## 2 VITENSKAPELIG FORSTÅELSESHORISONT

Dette kapittelet tar for seg vitenskapsteoretiske perspektiver relevant for studien. Jeg begynner ganske overordnet om vitenskapsteoretiske paradigmer, som leder til min forståelse av at dette handler om en måte å se og forstå verden på; et verdenssyn. Videre konkretiserer jeg studiens posisjon innenfor sosialkonstruktivistisk forståelseshorisont og avklarer et kvalitativt forskningsdesign med hermeneutisk tilnærming til ny kunnskap og fenomenologisk forståelse av egen rolle og subjektivitet i prosjektet.

### 2.1 Paradigmer

Vitenskapsteoretikeren Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), kjent for sine teorier om vitenskapens utvikling, trekkes her frem for sin popularisering av *paradigmebegrepet*. Siden hans tid, har flere med utgangspunkt i hans bok fra 1962 *The Structure of Scientific Revolutions* tolket, diskutert og skrevet om begrepets innhold og betydning. Ragnar Fjelland forklarer sin tolkning av Kuhns paradigmebegrep slik: «Et vitenskapelig paradigme bestemmer hva som skal gjelde som fakta, hvordan disse faktaene skal tolkes, hvilke konklusjoner man kan trekke av forskjellige fakta osv» (Fjelland, 2005, s. 112). Det Fjelland skriver her kan forstås som et sett med regler, der det innenfor et paradigme eksisterer en enighet om hvordan å forstå vitenskapen på. Videre skriver han om dette at paradigmet for en vitenskap er noe en sosialiseres inn i, og sammenlikner det med å lære normer og regler i et samfunn. Innenfor hvert paradigme kan en derfor si at det eksisterer en konsensus for hva som er fakta og hvordan en forholder seg til det, men også hvordan en betrakter verden og forstår ny kunnskap. Kuhn mente ifølge Fjelland at paradigmer følger etter hverandre i tid som følge av revolusjoner – et nytt paradigme erstatter det foregående. I videreutviklingen av dette, har hans paradigmebegrep også blitt mye brukt for å beskrive vitenskapens utvikling og oppdagelse av ny kunnskap som nye disipliner eller spesialisering innenfor ett fagområde eller paradigme. Det er derfor mange som bruker begrepet på en annen måte, for å dele inn ulike kunnskapssyn. Et godt eksempel vil være et naturvitenskapelig paradigme kontra et samfunnsvitenskapelig- eller humanistisk paradigme. Dette er paradigmer som eksisterer på samme tid, men baserer seg på ulike måter å fortolke kunnskap og måten å se verden på. Fjellands skildring av at et paradigme representerer en måte å se verden på, kan sammenliknes med May Britt Postholms (2010) beskrivelse av paradigmer, der hun bruker begrepet 'verdenssyn'.

## 2.2 Et verdenssyn

Postholm (2010) refererer også til Kuhns paradigmebegrep. Hun har forklart det slik at teorier som omfatter *all* teori kan kalles paradigmer, eller omfattende teorier, og representerer en måte å oppfatte verden på - et *verdenssyn*. Videre deler hun disse omfattende teoriene i henholdsvis kognitivism, konstruktivism og positivisme. Jeg vil heretter omtale de omfattende teoriene som paradigmer for enkelhetens skyld, når jeg videre gjør rede for hvilke verdens- og vitensyn de ulike paradigmene står for ifølge Postholm. En kort redegjøring: På den ene siden har vi kognitivismen, der kunnskap ses på som en forløsning av kapasiteter som allerede ligger latent i mennesket, og en skiller skarpt mellom menneskers kunnskap om verden og den faktiske *fysiske* verdenen. Her snakkes det om idealisme og rasjonalisme, mens det i positivismen på den andre siden snakkes om realisme og empirisk tilnærming. Innenfor positivismen sies det gjerne at kunnskapen er uavhengig av mennesket, og læring oppstår gjennom sanseinntrykk utenifra. I et konstruktivistisk paradigme kan en si at kunnskap ses på som noe som er i stadig endring og fornyelse, og at mennesket selv er aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap er en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling.

Måten jeg forstår både Fjelland (2005) og Postholm (2010) på, er at en forsker må orientere seg i, og plassere seg på dette overordnede nivået og dermed finne sitt forskningssyn. Dermed kan en tilegne seg de normer, regler og fakta en forholder seg til, og hvordan forstå ny kunnskap.

## 2.3 Sosialkonstruktivism

Dag Ingvar Jacobsen (2005) forklarer at det innenfor hvert paradigme finnes ontologiske, epistemologiske og metodiske perspektiver. Jeg vil, før jeg går videre til forskningsprosjektets metodiske tilnærming, gå gjennom en rask begrepsavklaring. *Ontologi* er læren om hvordan virkeligheten ser ut (Jacobsen, 2005, s.24). Hva en forsker på og ønsker å finne ut av vil derfor være styrende for hvilken vitenskapsteoretisk retning en velger. Handler det om generelle lovmessigheter, vil en bevege seg mot naturvitenskapen og positivismen. Søken etter forståelse i studier av mennesket kan ikke like lett følge de samme universelle lovene, og en vil trolig heller da plassere seg innunder konstruktivismen. *Epistemologi* handler mer om *hvordan* det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten, Jacobsen kaller det «læren om kunnskap» (Jacobsen, 2005, s.26). Eksempelvis vil det i positivismen handle om det generelle, og en objektiv virkelighet, mens en i andre retninger under konstruktivismen

snakker om at virkeligheten konstrueres av mennesker, og at det handler om forholdet mellom forskeren og deltakerne.

Argumenter for utformingen av mitt forskningsdesign bør ta utgangspunkt i hva jeg ønsker å finne ut av, og dermed utledes fra prosjektets problemstilling: «Hvordan bearbeide manus på ungdommenes premisser, og hvilke muligheter ligger i arbeidet mot en DUS-forestilling?» Kunnskapen jeg her søker er ikke opplagt, selv om det for noen vil være flere åpenbare alternativer en kunne utforske. Det er allikevel ingen generelle lovmessigheter som kan generere fasitsvar på undersøkelsens spørsmål, og ett *objektivt* svar er ikke å forvente. I en konstruktivistisk tradisjon vil en formodentlig si at kunnskapen er i stadig endring og fornyelse, noe som kan bety at selv om en finner svar på sine spørsmål er de ikke nødvendigvis permanente. Ting kan endre seg underveis i prosessen, både valg av metoder jeg tar i bruk, men også mine forutinntatte oppfatninger. Den sosiale og kulturelle settingen i området jeg gjør prosjektet vil også ha en betydning for hva slags svar jeg kan finne. Det er derfor nærliggende å si at mitt forskningsdesign plasserer seg innunder konstruktivismen, og at svarene jeg søker kun kan oppstå i en sosial samhandling med deltakere i forskningsprosjektet. I den grad vi går i interaksjon med det vi studerer, vil det ifølge Postholm og Jacobsen (2018) gjøre det umulig å skille forskeren fra objektet. Forskeren blir påvirket av omgivelsene, og omgivelsene av forskeren. En kan med andre ord aldri hevde å ha et nøytralt eller objektivt blikk på virkeligheten. «Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). En forståelse av virkeligheten skjer i dialogen mellom forskeren og det som forskes på, noe som i mitt tilfelle ville bety dialogen mellom deltakerne, meg selv, og kunnskapen vi søkte i arbeidet vi utførte sammen. «Virkeligheten konstrueres sammen med andre, noe som gir opphav til betegnelsen sosialkonstruktivisme» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). *Hvordan* jeg fant det hensiktsmessig å gå frem i konstruksjonen av forståelse og mening sammen med ungdommene i forestillingsarbeidet, vil jeg forsøke å belyse med mine metodevalg. Utformingen av forskningsdesignet har i den sammenheng en signifikant betydning for hvordan det skal forskes, og dermed hvilke metodiske valg som tas.

#### 2.4 Kvalitativt forskningsdesign

Proessen står sentralt i forskningen. Personlig hadde jeg naturlig nok et ønske om at resultatet av prosjektet skulle bli vellykket, at det var noe både deltakerne og jeg kan se tilbake på og være fornøyde med. Tilfredse med egen innsats og prestasjoner. Det er allikevel prosessen som står i mitt forskningsfokus, og forsøket på å løfte frem ungdommenes

perspektiver i forestillingsarbeidet. Dette gir retning for forskningsdesignet; «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2010, s. 17). Jeg finner derfor samsvar med mine interesser samt forståelsen for at kunnskapen jeg søker konstrueres i samspill med ungdommene og mitt forsøk på å forstå deres perspektiver. Slik plasseres denne studien innen det sosialkonstruktivistiske paradigmet, med et kvalitativt forskningsdesign.

Studien jeg ønsker å gjøre er av mennesker og organiske prosesser som vanskelig kan måles i statistikker og tall. Det er ikke å forvente at jeg skal finne enkle fasitsvar, men at jeg kan lære mer om mennesket, relasjonene oss imellom, og hvordan vi påvirkes av handlingene vi utfører. En kvalitativ forskers egne opplevelser og erfaringer vil sammen med teori på ulikt nivå påvirke forskningsfokuset. Postholm hevder på bakgrunn av dette at det er «... nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på» (Postholm, 2010, s. 17). I lys av dette vil jeg fremholde at min interesse for deltakerne og prosessen i et forestillingsarbeid, min erfaring med å jobbe devised og min bakgrunn som pedagog og lærer utgjør mitt teoretiske ståsted, og preger forskningsdesignet. Videre, har drivkraften for undersøkelsen bestått av ønsket om å forstå, ikke bare prosessene, men også menneskene. «Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå ”den andre” » (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Det å melde min gruppe på DUS som en del av prosjektet kunne risikere å komplisere og rote til min egen agenda, så det er viktig å rydde litt underveis; Jeg ønsket å utforske hvordan jeg kunne jobbe frem en forestilling på ungdommenes premisser, ved å lage en forestilling. Deltakelsen i DUS er en del av arbeidet, men er også med på å ramme inn prosjektet, og forme hva slags studie dette er med sine begrensninger. På bakgrunn av denne «DUS-innrammingen» velger jeg å definere studien som en kasusstudie. «En kasusstudie er definert som utforskningen av et «bundet system», et system som både er tids- og stedsbundet» (Postholm, 2010, s. 50). Mulig virker det motstridende å forplikte seg til DUS og hva denne deltakelsen innebærer, når målet mitt i hovedsak var å fremme engasjement og medvirkning fra ungdommene uten å bindes eller styre prosessen for stramt. DUS kan i så måte forstås som et bundet system med tidsfrister, utvalg av manus/konsepter, og bestemt spillested. Jeg meldte oss på DUS sammen med mange andre ungdomsgrupper i Norge, som betød at vi ville ha prøver i den tiden som var bestemt, og at vi etter planen skulle spille på festivalen hvor datoene var lagt for lengst. Tidsaspektet gjorde allikevel at en slik case ville være jamnførbar med formen på et masterprosjekt, som ikke har mye tid til rådighet.



Videre skriver Postholm at en kasusstudie skal gi en detaljert og helhetlig beskrivelse av det som skal studeres i *sin kontekst*. De deltakende ungdommene går i 10. klasse, og prosjektet ble utført på ungdomskolen de går på. Noen av øvingene foregikk også i skoletiden, noe som gjør konteksten helt spesiell. Det er et krysningspunkt mellom to arenaer. En fritidsaktivitet der de helt frivillig har meldt seg på fordi de hadde en allerede etablert interesse, mens det samtidig forplikter på en annen måte fordi en del av det blir godskrevet som valgfag og «skole». Et annet aspekt er at dette ikke bare var forskning, men også 'mitt' masterprosjekt, noe ungdommene visste og muligens kunne bli påvirket av. En samvittighet og lojalitet ovenfor meg kunne prege konteksten prosjektet situeres i. Kasusstudier er, ifølge Postholm, en passende tilnærming der det er vanskelig å skille fenomenets variabler fra selve konteksten. Hva har hvilken påvirkning på ungdommene av de overnevnte aspekter? Måten gruppen er satt sammen på der ungdommene er fra 4 ulike tiendeklasser, den grunnleggende interessen for å skape scenekunst, gulroten som henger lenger frem i tid der de vil få avspasere for timene vi jobbet ekstra, forpliktelsene de har påtatt seg ved å melde seg på et slikt prosjekt? I tillegg til disse faktorene var det viktig å huske at gruppen bestod av 10 ulike personligheter med sine kvaliteter, behov og utfordringer som igjen kunne ha påvirkning på prosess og prosjektet i sin helhet.

Å forsøke å skille mellom hvilke variabler som hadde hvilken påvirkning var ikke et mål, snarere var det et mål å *gi rom* for påvirkninger, og således gi forskningen retning. Tove Thagaard (2009) skriver at kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. «Det innebærer at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen. Dermed blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkning» (Thagaard, 2009, s. 30). Videre skriver Thagaard at forskeren kan skifte innsamlingsstrategier underveis i forskningen, da teoretiske antakelser kan føre til endringer «Kvalitativ forskning kan altså knyttes til en syklisk modell» (Thagaard, 2009, s. 30). Et kvalitativt forskningsdesign vil med andre ord bære preg av en dynamisk fremdrift som følger utviklingen i prosjektet. Thagaards betegnelse på dette som en syklisk modell knyttes her videre til et hermeneutisk tankesett, og fortolkningens plass i forskningen.

## 2.5 Fortolkning

En konsekvens av å være åpen for at endringer kan skje i forskningens forløp, kan være at de ulike fasene eller aspektene av forskningsprosessen ikke bare overlapper, men må skje parallelt. «Særlig kan analyse og tolkning betraktes som gjennomgående aktiviteter gjennom

hele arbeidet, fordi forskeren reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes mens hun eller han er ute i felten». (Thagaard, 2009, s. 30). Denne studiens prosjekt ble utført med målsetting om å skape en teaterforestilling. Det var *veien dit* som skulle undersøkes og utforskes, noe som både fordret en bevissthet på egen subjektivitet i møte med ungdommene og arbeidet, en bevissthet på måten vi tilegnet oss ny kunnskap på og hvordan denne kunne forstås. Betydningen av fortolkningens plass i forskningen vil jeg forsøke å utdype med et hermeneutisk tankesett for forståelse og et fenomenologisk syn på subjektivitet i forskning.

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2009, s. 39). En fortolkning av folks handlinger vil i en generell oppfatning være naturlig der målet er å undersøke noe, og på dette viset forstå noe. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) argumenterte for at hermeneutikken ikke er en metodisk fremgangsmåte i forskningen; «Her dreier det seg primært slett ikke om å konstruere en sikker erkjennelse som tilfredsstillende vitenskapens metodeideal – men like fullt dreier det seg også her om erkjennelse og sannhet» (Gadamer, 2010, s. 21). Det handlet ifølge Gadamer altså mer om en forståelseshorisont, og et videre verdenssyn: «Forståelse og utlegning av tekster er ikke bare er vitenskapelig anliggende, men tilhører åpenbart menneskets verdenserfaring som sådan» (Gadamer, 2010, s. 21).

Historisk sett var hermeneutikkens fortolkning, som det fremgår her, knyttet til noe tekstlig. Thagaard forklarer hvordan tekster kan forstås på flere måter, særlig i samfunnsvitenskapen: «Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkninger av tekster. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan et hermeneutisk perspektiv knyttes til å «lese» kultur som tekst» (Thagaard, 2009, s. 39). Gjennom verket *Sannhet og metode* ble Gadamer i 1960 kjent for å utvide hermeneutikken. Han la vekt på at det i forståelsen av 'teksten' eller kunnskapen handlet mer om en forståelse av *overleveringen* eller formidlingen av kunnskapen enn selve kunnskapen. «Når vi forstår overleveringen, forstår vi ikke bare tekster, men tilegner oss innsikt og erkjenner sannheter» (Gadamer, 2010, s. 21). Videre skriver Gadamer om overleveringen som gjenstand for forståelse, at dette har en naturlig forbindelse til språklighet. Han hevder at forståelse utgjør den hermeneutiske horisonten hvor tekstens mening kommer til syne og gjør seg gjeldende. For å gi uttrykk for innholdet, «må vi oversette den til vårt eget språk, det vil si at vi må sette den i forbindelse med den helheten av mulig mening som vi i kraft av å være talende og uttrykksberedte beveger oss innenfor» (Gadamer, 2010, s. 436).

Det Thagaard innledningsvis beskrev som hermeneutikkens fokus på et dypere meningsinnhold enn det åpenbart innlysende, mener jeg i lys av Gadamer's teorier handler om å se ny kunnskap i et utvidet perspektiv – i *sammenheng* med hva vi allerede vet. Å forstå det på vår måte, på 'vårt eget språk'. Altså, at jeg ikke erstatter gammel kunnskap med nyervervet kunnskap, men jeg ser det nye *i lys av* det gamle. Gadamer skriver: «Når mennesket lærer fremmede språk, endrer det ikke sitt verdensforhold, slik det for eksempel er tilfellet med et vanndyr som forvandles til et landdyr. Mennesket fastholder derimot sitt eget verdensforhold, og kan derfor utvide og berike det gjennom den fremmede språkverden» (Gadamer, 2010, s. 495). Denne viten kan trekkes inn til studiens prosjekt og undersøkelse på to vis. Min kunnskap om devising i forestillingsarbeid vil ikke erstattes av erfaringene dette prosjektet gir meg, men jeg vil følgelig ha med meg erfart kunnskap inn i måten jeg forstår ny kunnskap om denne måten å arbeide på. I tillegg kan Gadamer's hermeneutikk knyttes til mitt ønske om å skape noe på ungdommenes premisser. Jeg ønsket et innblikk i ungdommenes livsverden, jeg ønsket å legge til rette for å ikke bare benytte deres fortolkning av en scenetekst – men å *forstå* deres tolkninger ut ifra deres ungdomsperspektiver. Kanskje kunne jeg tilnærme meg en forståelse av deres 'språk', og dermed utvide og berike mitt eget.

I sum betyr en hermeneutisk tilnærming til forskningen i denne studiens kontekst å være bevisst hvordan ny kunnskap overleveres, erfares, og dermed forstås, og at den alltid må sees i relasjon til omgivelsene og til etablert kunnskap og egen erfaringsbaserte kunnskap. «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten. I forhold til dette representerer hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass» (Thagaard, 2009, s. 39).

En bevissthet på fortolkningsens plass i undersøkelsen fordrer også at jeg som forsker har forståelse for min egen subjektivitet, og at *min* opplevelse alltid vil prege hva *jeg* forstår og hvordan jeg forstår det. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen» (Thagaard, 2009, s. 38). Med bakgrunn i dette, og vissheten om at utviklingen av studiens praktiske prosjekt tok utgangspunkt i mine erfaringer og interesser, finner jeg det nødvendig å bringe inn det fenomenologiske synet på subjektivitetens påvirkning av undersøkelsen.

«Fenomenologiske studier har som intensjon å kunne forstå alt som kan bli erfart i bevisstheten av mennesker i sin livsverden. Livsverden er vår hverdagslige verden som vi

lever og handler i» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Mitt ønske om å forstå de deltakende ungdommenes livsverden lå implisitt i forsøket på å tilrettelegge for et teaterarbeid på deres premisser. Studiens problemstilling forklarer at jeg ønsket å bearbeide en scenetekst med utgangspunkt i ungdommene – og følgelig deres livsverdener. Simultant mens jeg skulle lede prosessen med å drive produksjonen fremover mot forestilling, etterstrebet jeg en forståelse av ungdommene. Ikke bare hvordan de oppfattet og forstod sceneteksten og det fysiske arbeidet vi gjorde, men også hvordan de opplevde hele prosessen. Slik jeg forstår beskrivelsen av fenomenologiske studier forsøker forskeren å forstå *andres erfaringer*, med utgangspunkt i sine egne erfaringer.

Postholm og Jacobsen adresserer det problematiske med å forsøke å inneha et fenomenologisk forskersyn på fenomener som læring, hvor en forsøker å «forstå med utgangspunkt i perspektivet til den bevisste personen som erfarer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). Det å forsøke å legge til side egne antakelser og fordommer knyttet til fenomenet som studeres og være oppmerksom sin egen subjektivitet er vanskelig, men er ifølge forfatterne noe forskeren bør etterstrebe. «Forskeren bør prøve å bli bevisst sin subjektivitet og legge denne frem som en del av konteksten for funnene» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Med denne forståelsen for fenomenologien og bevisstheten på egen subjektivitet i forskningen, finner jeg det relevant å knytte inn det Bjørn Rasmussen omtaler som «Hawthorne-effekten» (Coombs & Smith, 2003, gjengitt i Rasmussen, 2012, s. 30). Effekten av forskerens og forskningens tilstedeværelse som igjen vil ha en påvirkning på det som forskes på. En bevissthet på egen subjektivitet fordrer en forståelse for at det nær sagt er umulig å gå inn i en kase studie lik min, med en forventning om å kunne tilby en objektiv beskrivelse av det jeg har opplevd, erfart og funnet ut av. «Virkeligheten endres idet forskeren interagerer med den» (Rasmussen, 2012, s. 30). Jeg vil med andre ord påvirke min egen forskning fra begynnelsen av, men samtidig vil også deltakerne påvirke meg og mine funn tilsvarende. Heri ligger utfordringen og ønsket om å både være utøvende og forske på egen praksis og kunst, men også på deltakernes opplevelse av prosjektet. Erkjennelsen av hvor påvirkelig både jeg og deltakerne er, synes viktig og ledende for hvordan jeg går frem. «Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (Thagaard, 2009, s. 38). Jamført denne studiens formål ønsket jeg å; forstå sceneteksten (fenomenet) på grunnlag av ungdommenes (de studerendes) perspektiver, og på denne måten beskrive en omverden fortalt gjennom et teaterstykke – slik den erfares av ungdommene. I et mer overordnet

retroperspektiv, kan en også dra paralleller til at jeg i tilbakeblikket på prosjektet forsøkte å forstå hvordan både ungdommene og jeg hadde opplevd hele prosessen.

«... knowers can only be knowers when known by other knowers: knowing presupposes mutual participative awareness» (Heron & Reason, 1997, sitert i Rasmussen, 2012, s. 32). Utsagnet fra Heron og Reason som her løftes frem av Rasmussen mener jeg forklarer svært mye hva gjelder egen posisjon i forskningssituasjonen, og kan peke videre til det omdiskuterte begrepet 'kausalitet' i forskningen. Hvordan kan vi vite, i de tilfeller det ikke er mulig å finne lovmessigheter? En viktig grunn til at kausalitetsbegrepet er så omdiskutert, er ifølge Jacobsen (2015) at «kausalitet er noe annet i samfunnsvitenskapen enn i naturvitenskapen» (Jacobsen, 2015, s. 92). Istedenfor å forholde seg til kausalitet fremvist slik; hvis A (årsak), så alltid B (virkning), må de strenge kravene til lovmessighet modereres innen samfunnsvitenskapen, skriver Jacobsen. Han foreslår derfor en åpnere definisjon; hvis A (årsak), så x % sannsynlighet for at B (virkning) skal inntreffe. Dette kan være en måte å anerkjenne at vi i tråd med et fenomenologisk perspektiv aldri kan få oversikt over *alle* årsaker til et fenomen.

Hvorfor jeg velger å trekke frem dette, har å gjøre med hvordan studiens prosjekt ble planlagt. Mine erfaringer og min kunnskap innen devised teaterarbeid, bringer med seg noen antakelser. Jeg vil for eksempel kunne tenke at det er sannsynlig at; det å jobbe devised med teater gir mer eierskap til materialet, som fører til større grad av deltakernes involvering på et personlig plan, som igjen kan føre til både læring og utvikling – og muligens vil dette komme til uttrykk på scenen i et 'autonomisk uttrykk'. Det er imidlertid ingen lovmessigheter her, kun antakelser basert på min egen forkunnskap. Dette kan også knyttes til det problematiske med å nettopp studere fenomen som ikke er målbart; «Problemet med læring er at det ikke er et fenomen som lar seg observere eller sanse direkte. (...) Vi måler i beste fall resultatet av læring, ikke læringsprosessen i seg selv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19). Med andre ord er det ikke bare problematisk i utgangspunktet å forsøke å se etter kausalitet i forskningsprosjekter der menneskelig deltakelse studeres, men å skulle dokumentere at utvikling eller læring foregår, kan være vanskelig. Postholm og Jacobsen hevder at læring er et begrep vi mennesker har funnet opp for å betegne noe som ikke er direkte målbart, *men*; «At vi ikke kan måle læring direkte, betyr selvfølgelig ikke at læring ikke finnes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19). Det at det er vanskelig å peke på at læring eller personlig utvikling *skjer*, betyr jo ikke at det ikke gjør det – eller at det ikke ligger noe i mine erfaringsbaserte antakelser. Læringsteorier blir her også viktige holdepunkter for antakelsene. «Når vi mener

at læring faktisk finnes, så er det fordi forskning, gjennom en rekke ulike metoder, har funnet indikatorer på at læring har funnet sted» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19). Vi kan med andre ord, slik jeg ser det, sette sammen *årsak*, erfaringsbasert kunnskap, læringsteorier og *sannsynlige virkninger* og anta at det er gode muligheter for at læring og utvikling har funnet sted. «Til sammen danner alle disse indikatorene et ganske godt grunnlag for å påstå at læring faktisk er et reelt fenomen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19). I den grad det er svært sentralt i denne studien å tilnærme seg spørsmål om hvordan de deltakende ungdommene opplevde prosessen, vil det også være naturlig å nærme seg spørsmål om hvorvidt det oppstod læring, danning eller utvikling. Dette gjør nevnte betraktninger betydningsfulle.

### 3 FORSKNINGSMETODE

I dette kapittelet forsøker jeg å beskrive ytterligere min forståelse for hvordan kunnskap kan skapes ved å undersøke praktisk og kunstnerisk. Jeg beskriver et forskningsmetodologisk syn på anvendt teaterforskning, før jeg går nærmere inn på hvilke praktiske metoder jeg tok i bruk for å sikre materialet til studien. Med et fortolkende syn på hvordan å forstå ny kunnskap, setter dette preg på fremgangsmåter og valg av metoder. Til slutt løfter jeg frem noen refleksjoner vedrørende det etiske aspektet ved forskning.

#### 3.1 Anvendt teaterforskning

Den nevnte utfordring som handlet om mitt ønske om å både delta i og forske på samme prosjekt styrte utformingen av studien mot en praksisledet forskning. Erfaringene mine fra prosjektet ble altså sentrale. Rasmussen (2012) hevder at det i forskning i dag legges betydelig mer vekt på *kombinasjonen* mellom den sanselig-kroppslige, følelsesmessige erfaringen og fornuftmessig refleksjon og påstandskunnskap. Dette er viten som; «dannes i og med at erfaring og eksegese forbindes» (Rasmussen, 2012, s. 29). *Eksegese* brukes i denne sammenheng om kritisk fortolkning og refleksjon. For å oppnå denne typen viten kan en med andre ord forstå det slik at min oppfattede utfordring; nettopp kombinasjonen av deltakelsen og 'å forske på', faktisk var helt nødvendig. I dette ligger også forståelsen for egen subjektivitet, og tanken om at det ikke er *jeg* som skal skape ny viten – snarere dannes den i rommet mellom deltakerne, meg selv, våre opplevelser og refleksjoner. Rasmussen utdyper at dette fordrer en forståelse for at; «denne viten ikke splittes mellom den som erfarer og den som forsker. En sentral betenkning for denne posisjonen er kunstner-forskerens selvrefleksivitet, og dermed vedkommendes metodologiske bevissthet og prosedyre» (Rasmussen, 2012, s. 29). Viktigheten av en bevisstgjøring på egen rolle i forskningen, og

evnen til å reflektere over den, vil også komme til syne i valg av metoder og fremgangsmåter for forskningen.

Videre, vil det med bakgrunn i disse betraktninger være nærliggende å beskrive denne studien som *anvendt teaterforskning*, med utgangspunktet at jeg ønsket å både 'praktisere', utforske egen praksis og undersøke hvordan min praksis kunne utvikles: «Det internasjonale anvendte teaterforskningsfeltet rommer praktikere og forskere som utforsker egne og andres praksiser» (Rasmussen, 2012, s. 25). Rasmussen peker her på at vi både kan lære gjennom kunstnerisk praksis, og undervise med egen forskning som grunnlag. Kombinasjonen av å ha flere roller i kunstneriske forskningsprosjekter (som forsker, pedagog, kunstner), vektlegges altså i den anvendte teaterforskning.

Den sosiokulturelle delen av teater og forestillingsarbeid, samt min interesse for prosessen og deltakerne er et annet aspekt, som sågar peker i samme retning. Rasmussen og Gjærum forklarer det slik: «Den anvendte teaterforskningen er opptatt av å forstå hvordan uttrykket skapes i sin kontekst, og av hvilken verdi praksis har for den som erfarer uttrykket, enten man er deltaker/kunstner og/eller publikum» (Rasmussen & Gjærum, 2012, s. 12). Som jeg senere vil utdype, ble den personlige verdien av arbeidet for den enkelte deltaker i denne studiens prosjekt bortimot et likestilt fokus med selve teaterarbeidet.

I en historisk kontekst, hvor forskningsfokuset gjerne har vært på publikum, hevder Rasmussen og Gjærum (2012) i forbindelse med dette at vi mangler kunnskap om hva teater betyr for den som skaper og uttrykker seg gjennom teatrets medium. «Som konsekvens av den anvendte teaterforskningens interesse for den skapende og meningsgenererende prosessen, blir forholdet mellom praksis og teori svært sentralt» (Rasmussen & Gjærum, 2012, s. 12). Som tidligere anvist vil teori gjøre seg gjeldende i kausalitetsspørsmål, og som det her fremgår spiller også forholdet mellom det som skjer i praksis og hvordan teorien kan tilknyttes en stor rolle. Dette er noe Lise Hovik legger spesielt vekt på: «Jeg har alltid betraktet det som et mål og et ideal å anvende teori i praksis eller gjenkjenne praksis i teorien, og denne sammenhengen har vært et stadig tilbakevendende tema i mitt arbeid» (Hovik 2012, s.79). Videre forklarer hun at rollene i kunstneriske forskningsprosjekter vanskelig lar seg skille, selv om det kan oppleves å ha 'én fot i hver havn': «Praksis og teori henger alltid sammen, og uansett hvilken fot man står på, er det nødvendig å bruke hele kroppen for å holde balansen. (...) Å trekke skarpe skillelinjer mellom de ulike rollene i en slik prosess skaper unødvendige hindre i den skapende prosessen» (Hovik 2012, s. 80). Videre viser Hovik til Friberg (2010) som i den forbindelse mener at det ikke er mulig å skille kunnskap

fra erfaring. Denne sammenvevde forståelsen av praksis og teori, gjør seg gjeldende for min egen forskerrolle i denne studiens prosjekt. Erfaringen min fra arbeidet som lærer i mange år, og fra å benytte devising i flere teaterproduksjoner mente jeg gav meg kunnskap som var svært relevant å ha med seg i forskningsprosjektet. Det jeg har erfart, sitter allerede som en erfaringsbasert, ervervet kunnskap i hodet – og i kroppen. Hovik beskriver sitt forskerideal om et helhetlig menneskesyn der forskeren er en forskende *kropp*, med utgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys (1994) filosofi om forskning som en «kroppslig erkjennelsesprosess i fenomenologisk forstand» (Hovik 2012, s. 81). Med hodet og kroppen som en enhet, forstår jeg den erfarte kunnskapen og den teoretiske kunnskapen som mitt forente grunnlag for å *forstå* i en anvendt teaterforskningspraksis.

Rasmussen og Gjørum hevder med utgangspunkt i Smith og Dean (2009) at det å lage teater i seg selv er en vitensproduksjon, som på sett og vis kan betegnes som 'teoretisk'. Dette med utgangspunkt i at de teoretiske perspektivene som utforskes i praksis formgis og omformes på poetisk vis. «I det minste bærer teaterproduksjonen frem et vitenssyn hvor praksis og teori holdes sammen i en kunnskaps- eller erkjennelsesmessig dannende prosess» (Rasmussen & Gjørum, 2012, s. 12).

### 3.2 Observasjon og samtaler

Innenfor hermeneutisk fenomenologi tar forskeren gjerne i bruk observasjoner da kroppen også oppfattes som en kilde til å kunne forstå hvordan fenomenet eller hendelsen er erfart (Van Manen, 2016). Forskeren beskriver erfaringer knyttet til fenomen eller hendelser som forskeren er interessert i. Kravet til deltakerne er dermed at de har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen 2018, s. 118).

Denne studiens prosjekt kan beskrives i lys av dette utsagn fra Postholm og Jacobsen. Observasjon hadde en naturlig plass i forskningen, i så måte at jeg forsøkte å forstå hvordan deltakerne i forestillingsarbeidet erfarte prosessen de var med på. Det jeg ønsket å utføre, et forestillingsarbeid forsøkt tilrettelagt på ungdommers premisser, var også det jeg gjennom observasjoner forsøkte å beskrive. Som tidligere fremvist, krever et hermeneutisk fenomenologisk forskersyn å være svært bevisst sin egen rolle i forskningen. Å observere eget arbeid kan være utfordrende, og jeg forsøker i det følgende å forklare og avklare min rolle i observasjonen.



Postholm og Jacobsen (2018) viser til Raymond L. Golds (1958) navn på observatørroller, plassert på et kontinuum. Fra «fullstendig observatør», «deltaker-som-observatør», «observatør-som-deltaker» og til «fullstendig deltaker». Betegnelsene på disse rollene viser til hvilken grad av deltakelse og avstand forskeren har til det som skal observeres. «Når forskeren er «fullstendig deltaker», er han eller hun en del av det som observeres. Fullstendige deltakere kan være lærere som observerer egen undervisning» (Postholm & Jacobsen 2018, s. 116). Med denne rolleforståelsen vil det være nærliggende å beskrive min rolle i prosjektet som «fullstendig deltaker». I den grad prosjektet var et forestillingsarbeid, og ikke ren ‘undervisning’ vil det allikevel være behov for nyansering i koblingen mellom denne teorien og min rolle. Jeg hadde et sterkt ønske om å tilnærme meg en mer kollaborativ form på arbeidet, på tross av at det allikevel var jeg som skulle legge til rette, fasilitere og i bunn og grunn styre prosessen. Postholm og Jacobsen (2018) viser til Adler og Adler (1994) som beskriver rollene forskeren inntar i observasjon som «medlemskapsroller». Det beskrives tre graderte roller; en «perifer medlemskapsrolle», en «aktiv-medlemskapsrolle», og en «fullstendig medlemskapsrolle». «I en «aktiv-medlemskapsrolle» er forskeren aktivt med i den observerte gruppens sentrale oppgaver. Noen ganger kommer forskeren også med forslag som kan bidra til å utvikle gruppens handlinger uten at han eller hun binder seg fullstendig til medlemmenes målsettinger» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Jeg finner denne nyanseringen riktig å ta med i min vurdering av egen rolle, og velger å plassere meg et sted mellom den «fullstendige deltakeren» og en «aktiv-medlemskapsrolle», all den tid jeg gjennom prosjektet stod i en slags limbo mellom å styre prosessen selv, og å la ungdommene og prosessen føre an arbeidet.

For å kunne observere seg selv i praksis kan bruk av filmopptak være et godt verktøy. Dag Ingvar Jacobsen (2015) problematiserer imidlertid tilstedeværelsen av selve kameraet i en observasjonskontekst. Faren for at ungdommene endrer atferd når de vet at de blir filmet bør tas med i betraktning når en vurderer metoden. På den andre siden kan filming av et forestillingsarbeid fungere ved at deltakerne forhåpentligvis, og mest sannsynlig glemmer at kameraet er der fordi oppmerksomheten er vendt mot arbeidet på gulvet. For et prosjekt likt mitt kan kanskje filmingen også være et hjelpemiddel der arbeid med utstrakt bruk av improvisasjon innehar en viss risiko ved at øyeblikket forsvinner, og en god idé kan gå tapt. Et annet problem er at jeg ville få enorme mengder materiale ved å filme alle øvingene med ungdommene. «Ingen kan se gjennom flere hundre timer med videoopptak og fremdeles påstå

at de har oversikt over alt det som skjer. Vi kan rett og slett drukne i informasjon» (Jacobsen, 2015, s. 169). Det måtte derfor bli en vurderingssak, hvorvidt alt skulle ses gjennom.

«Det kan imidlertid være en utfordring å observere mens en samtidig underviser, og lærerforskeren kan da eventuelt skrive observasjonsnotater rett etter undervisningens slutt, eller mens elevene eksempelvis har fått i oppgave å skrive en egenvurdering i en loggbok» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Det viktigste hjelpemiddelet i observasjonen av dette prosjektet ble umiddelbare, ustrukturerte observasjonsnotater. Der kunne jeg notere inntrykket jeg satt igjen med etter endt øving. Hvis jeg hadde en følelse av at opplevelsene fra en bestemt dag var av betydning for videre arbeid, for prosessen, for gruppedynamikken, eller for mulige funn, kunne jeg gå inn i videomaterialet for den aktuelle dagen og undersøke det nærmere.

Kort oppsummert, ville jeg altså benytte meg av filmopptak og feltnotater i utføringen av prosjektet. Jeg ønsket også å være konsekvent hva gjaldt hvilken tilnærming jeg hadde til det jeg ønsket å finne ut. Jacobsen (2015) løfter frem spørsmål om hvorvidt forskeren forholder seg *induktivt* eller *deduktivt*. Der du, med en induktiv tilnærming søker å gå fra empiri til teori, vil du deduktivt være styrt av teoretiske antakelser før du starter datainnsamlingen (Jacobsen, 2015, s. 29). Ved å ha en induktiv tilnærming som utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt, ønsket jeg å gå inn i arbeidet og observasjonene med så åpent sinn som mulig. Jeg ønsket å la min grunnleggende nysgjerrighet på teaterprosesser, og på mennesker være i fokus. Samtidig ble en bevissthet rundt forutinntatte teoretiske antakelser viktig. Mitt teori- og erfaringsgrunnlag fra arbeid med teater kunne komme til å styre både hvordan jeg observerer, og hvordan det praktiske arbeidet ble planlagt. Min pedagogiske bakgrunn legger føringer for grep jeg vet fungerer godt i en gruppe; hvordan håndtere ungdommer som blir usikre og useriøse, hvordan møte ungdommen som kommer til meg etter teaterøving og forteller meg noe svært personlig, hvordan ta opp utfordringer vi måtte støte på med ungdommene, for å nevne noe. En 'enten/eller'-tilnærming kunne med andre ord bli vanskelig.

Ifølge Postholm og Jacobsen kan observasjoner og intervju «fungere som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Det kan fungere dynamisk sammen for å finne og snevre inn fokus i forskningen. «Det som kommer frem i intervjuene, kan hjelpe forskeren til å videreutvikle forståelsen av forskningens tematikk. I denne prosessen vil det være en stadig pendling mellom forskerens antakelser i møte med datamaterialet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 30). Med andre ord, kan en forstå

det slik at en dynamisk variasjon av induktiv og deduktiv tilnærming til forskningen kan være fordelaktig, og at vekslingen mellom observasjoner og intervjuer eller samtaler kan fungere til dette formålet.

Det finnes mange former for intervjuer og samtaler, og mange navnebetegnelser å benytte seg av. I forskningsprosjekter der teaterarbeid utgjør den praktiske delen, vil det være naturlig å benytte seg av både de spontane samtaler som oppstår naturlig, men også stille mer (eller mindre) planlagte spørsmål underveis. Postholm og Jacobsen (2018) peker til en tredeling av måter intervjuer kan foregå på; som et *strukturert* intervju der forskeren stiller alle deltakerne de samme planlagte spørsmålene, som et *ustrukturert* intervju der ingen spørsmål er utformet på forhånd, og som et *semistrukturert* intervju der forskeren har med seg forslag til temaer og spørsmål uten å la det styre samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Denne studien tok i bruk alle disse tre formene for intervjuer eller samtaler. Samtalene som foregikk underveis i prosjektets prosess kunne oppstå umiddelbart i situasjoner, og fikk spontan og ustrukturert karakter. Andre ganger kunne det melde seg behov for å samle inn ungdommenes refleksjoner over en scene som ble improvisert eller tematikk vi snakket om som beveget seg over i personlig tankedeling. Her kunne det være nyttig å be om skriftlige svar på like spørsmål i en loggbok. I etterkant av prosjektet ble det utført en digital gruppesamtale, der jeg hadde med meg forslag til tema og spørsmål. Samtalen ble styrt av hva ungdommene selv ville snakke om. Det siste som ble gjort etter prosjektets slutt, var å sende ut like spørsmål som deltakerne så besvarte individuelt i digital form.

«Forståelsen utviklet på bakgrunn av de enkelte delene (observasjon og intervju) vil kunne bidra til at forskeren får utviklet helhetsforståelsen for fokusområdet som studeres» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Sagt på en annen måte, vil jeg forstå mer av hva jeg forsker på mens jeg forsker. For hvert steg i prosessen med forestillingsarbeidet, og for hver samtale, kunne jeg stadig nærme meg ny forståelse. «Forskeren befinner seg her i den hermeneutiske spiralen, en prosess som bidrar til å skape forståelse og mening» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). En videre framstilling av den hermeneutiske spiral følger innunder neste del, som omhandler analyse.

### 3.3 Analyse

Mitt forskningsteoretiske ståsted beror på det fortolkende tankesettet og det kvalitative utgangspunktet som ikke tar sikte på å finne evidensbasert kunnskap. Jeg søker å bygge ny kunnskap på fortolkningen av kunnskapen. Med denne tankegangen som fundament, baserer

jeg hvert nye steg i prosessen på det foregående. «Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, fordi arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås» (Thagaard, 2009, s. 30). Som tidligere omtalt, begynner i den forbindelse fortolkningen og analyseringen allerede i oppstarten av prosjektet. Min oppfatning er at hermeneutikk er en forståelseshorisont, og ikke en metode. Det er likevel mulig å se på det som metodisk fremgangsmåte i analysearbeidet. Jacobsen (2005) hevder at den kvalitative analysen av dataene forskningsprosjektet genererer vil være en veksling mellom å ta frem detaljer som kommer frem, og helheten. «Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles ofte for hermeneutisk metode» (Jacobsen, 2005, s. 185). Jeg vil nå forsøke å forklare litt nærmere hva metoden går ut på ifølge Jacobsen, med bruk av eksempler. Selve analysen starter allerede ved innsamlingen av rådata, samtaler og de første møtene med ungdommene. For å få orden på det jeg har samlet inn, deles helheten opp ved å se på de enkelte delene for seg. Det kan være den enkelte samtale, den enkelte deltaker, eller å se en dag eller ett steg i prosessen isolert. Hva jeg ser etter kan være forutbestemt i tråd med problemstilling, styrt av min opplevelse av arbeidet en bestemt dag, eller jeg ser den enkelte del i lys av de andre delene. På denne måten undersøker jeg helheten delt inn i deler, og forsøker så å se delene i lys av en ny helhet. Når systematiseringen av opplysningene foregår på denne måten, gis en ny oversikt. På denne måten kan metoden hele tiden tilpasses ny kunnskap jeg tilegner meg, og jeg endrer eller justerer prosessen videre etter dette. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012) kalles den hermeneutiske spiral; «(...) «*circulus fructosus*» eller en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 217).

I analysen og søken etter dypere forståelse av datamaterialet, vil det være naturlig å se etter mønster. Hva som utpeker seg eller gjentar seg. Postholm og Jacobsen henviser til Stake (1995) i det de betegner som *direkte analyse* og *kategorisk opphopning* i analyse av kasusstudier: «Både direkte analyse og kategorisk opphopning avhenger av letingen etter mønster. Noen ganger er disse kjent på forhånd, mens andre ganger vokser de frem i analysen (Stake, 1995)» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 158). Funnene som drøftes i denne studiens analyse vil bære preg av å både være tett knyttet til problemstillingens spørsmål, og å ha kommet til underveis – eller snarere i etterkant av prosjektets slutt.

### 3.4 Personvern og etiske betraktninger

Etiske utfordringer er noe en må ta stilling til hele veien i en undersøkelse der de deltakende menneskene studeres. Allerede i arbeidet med utforming av problemstilling kan avgjørende

etiske spørsmål melde seg. Olav Dalland (2012) løfter frem to spørsmål han mener bør besvares i denne fasen av undersøkelsen. «Hvem kan ha nytte av de nye kunnskapene? Kan vi bidra med noe overfor de menneskene som er involvert i prosjektet?» (Dalland, 2012, s. 97). Disse to spørsmålene mener jeg er svært sentrale i prosjekter som søker å undersøke ungdommers deltakelse i et forestillingsarbeid. Et svar kan være å ønske å bidra til drama- og teaterfeltet med kunnskap om forestillingsarbeid som søker å ivareta ungdommens autonomi i både utførelse og uttrykk. Svar på det andre spørsmålet ville i denne studiens fase med utforming av problemstilling være at man håpet på å gi dem en fin opplevelse. I retrospekt etter prosjektets slutt, kunne et annet svar på det samme spørsmålet være at man håpet at betydningen av teaterarbeid ville ha en dypere personlig betydning for deltakerne. «Vi kan ha ambisjoner om å utrette noe for andre med vår undersøkelse. Når det gjelder undersøkelser som utføres i utdanningsøyemed, er det nok likevel realistisk å innse at det oftest er den som gjennomfører undersøkelsen, som har mest igjen for arbeidet» (Dalland, 2012, s. 97). Det vil være vanskelig å hevde at denne studiens prosjekt bidro til noe av større betydning for deltakerne, noe jeg mener det i lys av Dallands utsagn er viktig å være realistisk ovenfor. Kanskje kunne det faktum at prosjektet ble utført i pandemitid allikevel besvare Dallands etikkspørsmål annerledes.

Det har vært viktig for meg å ta hensyn til regler for personvern og retningslinjer for datahåndtering i utføringen av denne studien. Skriftlige svar på spørsmål sendt til meg digitalt ble alltid anonymisert og oppbevart i tråd med gitte retningslinjer. Film og annet materiale ble oppbevart i låsbare skap når det ikke var i bruk. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD [Referansenummer 537545]. Deltakerne var innforstått med at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet, noe jeg mente var viktig å være tydelig på ovenfor dem. I forestillingsarbeidet ble det lagt opp til at deltakerne både skulle improvisere, assosiere og reflektere rundt scenetekstens tematikk som blant annet handlet om identitet, utenforskap, sjalusi og vennskap. Dette er tematikk en gjerne har et svært personlig forhold til. Det var derfor viktig for meg at de ikke skulle føle press på å dele ting de ikke ville dele, og at det både skulle føles trygt å delta – men samtidig uproblematisk å trekke seg.

#### 4 TEORETISK BAKTEPPE

Denne masteroppgaven undersøker hvordan bearbeiding av manus kan ta utgangspunkt i de deltakende ungdommene, og gjøres på deres premisser. Det er prosessen som studeres, der fremgangsmåter og arbeidsmetoder ble valgt ut ifra ønsket om å fremme ungdommers

stemme og autonomi. I dette kapittelet vil jeg presentere teori som har vært vesentlig for mitt arbeid. Først og fremst omhandler de devising og tilknyttet fokus på improvisasjon og spontanitet, samt dramaturgisk analysearbeid. Sistnevnte fikk kanskje større plass i prosessen enn jeg hadde tenkt, og tilknyttet teori ble ny og viktig kunnskap for meg. Jeg forsøker også å redegjøre for hva jeg mener devised arbeid rommer, ved blant annet å presentere teori om improvisasjon, spontanitet, og hva som skal til for å ivareta det spontane i arbeidet. Dette omhandler både pedagogens rolle, og hva teaterprosesser kan bety for dem som deltar. I søken etter å forstå erfaringer gjort i prosessen, gjør derfor teori om danning, læring og utvikling seg relevant. En dialogisk tilnærming til forståelse gjør seg gjeldende i samskapende teaterprosesser. Nevnte teorier kan ses i sammenheng med funnene som drøftes i analysekapitlene *Leder og deltaker* og *Arbeidsprosess*. I søken etter metoder og teori som vektlegger ungdommers autonomi, samt i orienteringen i DUS-systemet, gjorde noe teori om skuespillerteknikk seg gjeldende underveis. Når vi arbeider med å skape noe som skal vises på en scene, bryr vi oss følgelig om resultatet. Derfor mener jeg at kvalitetsdiskursen er av relevans for oppgaven og prosjektet. I den siste delen av kapittelet får leseren et innblikk i teaterfeltets kvalitetsdebatt, og får presentert noen relevante styringsbarometre for vurdering av ungdomsteater. Denne teorien kan ses i sammenheng med funnene som drøftes i analysekapittelet *Prosjektrammens påvirkning*.

#### 4.1 Devising

Milling og Heddon (2015) skiller mellom bruken av begrepet *devising* i britiske og australske kompanier, og bruken i USA. I de to førstnevnte landene brukes begrepet for å beskrive «their practice», måten de jobber på, eller enkelt sagt 'bare en naturlig del av arbeidet'. «Many companies see no contradiction between working on pre-existing scripts and devising work and move seamlessly between the two» (Milling & Heddon, 2015, s. 7). Dette sier nødvendigvis ikke noe om hvem som *styrer* prosessen, i motsetning til slik begrepet er i bruk i USA. Her sidestilles devising med «collaborative creation», noe som i begrepets forstand henviser til en samarbeidsform som involverer flere deltakere. I dette ligger implisitt ideen om flat struktur i arbeidet, altså at det ikke ledes av én – men av alle involverte. I forlengelsen av dette, mener Milling og Heddon også at denne sistnevnte forståelsen av devising antyder et forestillingsarbeid som 'bygges opp fra bunn' uten manus, eller *ex nihilo*. Min erfaring med devising som fremgangsmetode i teaterproduksjoner baserer seg på denne oppfatningen. Et tema eller en idè kan være fundamentet forestillingen bygges på, ved hjelp av en mer eller mindre strukturert utforskning og improvisasjon.

Jeg er av den oppfatning at det eksisterer to hovedsakelige syn på devisingmetodikkens historie og opphav. Et postmodernistisk syn som i større grad handler om utviklingen i teaterfeltet der flatere strukturer og samskaping blir mer vanlig, og at tekstens posisjon er i endring. Det andre er det historiske synet på devising, som en del av teaterkunstens begynnelse. Som en parallell til den britiske og australske forståelsen av begrepet der devising ses på som en naturlig del av et «hvilket somhelst» forestillingsarbeid innen teater og scenekunst, mener film- og teaterregissør Mike Leigh (2012) at det å lage devised teater er ‘as old as society itself’. Ifølge Leigh, brukte teaterkompaniene i det gamle Hellas og Roma metodikken i produksjon av Sofokles og Plautus. Videre skriver han at The Folios følgelig kan være et bevis på at improvisasjon og ‘samarbeidskreativitet’ allerede foregikk i Shakespeare’s teater. Dette skriver han i sitt forord i Jessica Swales (2012) bok *Drama games for devising*.

Med disse utsagn tatt i betraktning, kan devising ses på som en original skapelsesform i teatret. Denne studiens operasjonalisering av begrepet er å bruke det som et overordnet paraplybegrep, der de ulike syn på devising kombineres. Ved å forstå devising som et svært bredt paraplybegrep, kan en finne flere ulike tilnærminger og arbeidsmetoder tilpasset den enkelte produksjon. Noen tilnærminger, ofte sett i egenskapt barne- og ungdomsteater tar gjerne i bruk fremgangsmåter med utgangspunkt i forhåndsbestemte ideer eller tema, og styrer prosessen mot et narrativ innenfor gitte rammer. Andre definerte systemer som Building blocks brukt av kompaniet Frantic Assembly (Frantic Assembly, 2022) eller Anne Bogarts og Tina Landau’s Viewpoints (2005) åpner for fri flom av ideer, men styrer prosessen med en helt bestemt struktur. Jeg ønsket å bruke min kunnskap fra å jobbe devised og «fra bunnen», men søkte samtidig å benytte erfarte fremgangsmåter i møte med en ferdig skrevet scenetekst. Jeg lot meg inspirere av Jessica Swales form for strukturering av arbeidet.

Swales bok er en håndbok som presenterer hennes forslag til en devisingsprosess i fem steg, og tilbyr en rekke øvelser og leker til bruk i de respektive stegene. Swale har sin bakgrunn fra Central School of Speech and Drama and Exeter University, og har sitt virke i både regi- og dramatikerfeltet. Hennes beskrivelse av metoden handler i hovedsak om å ta avgjørelser, lage seg noen parametere og *planlegge*, men samtidig ikke være redd for å eksperimentere. Det viktigste, ifølge Swale, er å sørge for å gi nok tid til å jobbe med detaljene. «Devising should

be a constant process of expansion and contraction – generating a wealth of ideas and then rejecting some; creating scenes and then revising them; developing a narrative and then streamlining it» (Swale, 2012, s. XXIX).

I mitt prosjekt ønsket jeg å ha deltakelsen til ungdommene i fokus, samtidig som jeg inntok en tydelig lederrolle. I arbeidsprosessen ønsket jeg et kollaborativt samspill med ungdommene med bruk av improvisasjon, men med en scenetekst som utgangspunkt. Jeg ønsket å bruke egen kunnskap om devising som et utgangspunkt for måten jeg planla produksjonsprosessen med ungdommene på, men hadde behov for en plan for struktur. Jeg fant det nyttig å se til Jessica Swales måte å strukturere arbeidet på av flere grunner. I likhet med Building blocks og Viewpoints, er hennes *Five Stages of Devising* et forslag til hvordan strukturere prosessen, men det er allikevel en litt åpnere form som det var lett å gjenkjenne egne erfaringer med denne typen arbeid i. Modellen som presenteres er en sammenfattet gjengivelse av hennes fem steg i devisingarbeid, fritt oversatt av meg.

Jeg fulgte ikke disse stegene slavisk i vår prosess, men brukte boken som inspirasjon – kanskje aller mest for å systematisere erfaringene mine slik at jeg lettere kunne nyttiggjøre dem i dette prosjektet. Måten hun foreslår å strukturere arbeidet på, hjalp meg også til å forstå en del av de tingene jeg allerede gjør mer eller mindre ubevisst – bare fordi ‘jeg vet at det fungerer’. Den gav meg en ny innsikt i hvordan prosessen fungerer, og bidro til flere nye perspektiver på noe som i utgangspunktet var kjent for meg fra før. Det interessante i Swales beskrivelse av prosessen, mener jeg er fokuset hennes på struktur og avgjørelser

## Devising i fem steg

### **Steg En: Forberedelse**

Her er det få regler som gjelder! Fokuset bør være på å ha det gøy, bli godt kjent og finne et felles språk. Forberedelse på å hoppe utfor, varme opp og klargjøre hode og kropp.

### **Steg To: Generering**

Generere materiale. Ved bruk av lekpregede teknikker settes idemyldringen i gang. Målet er å generere et vell av ideer og kreative utgangspunkt eller mulige byggeklosser. «Imagining, improvising, exploring» Alle ideer testes ut!

### **Steg Tre: Utforskning**

Velge ut ideer, utvikle og utvide ideene. Ta de mest inspirerende ideene fra Steg To, og utforske dem! Dette er fortsatt en genererende fase, men her begynner vi å sette parametre og pinpointe grunnelementene i narrativet, karakterene og scenene. Etter denne fasen bør vi ha en tydelig idè om form og tema for forestillingen.

### **Steg Fire: Destillering**

Når vi har konturene på plass, vil denne fasen handle om å fylle tomrommene, redigere, revidere og prøve ut på nytt. Her kan vi eksperimentere med struktur, vurdere dynamikken, form og spenning, dramaturgien, og utbrodere karakterene og deres relasjoner. Det begynner nå å bli klart for gjennomgang.

### **Steg Fem: Presentasjon**

Nå beveger vi oss fra øverommet og ut på vingene. Mer ordinære prøver med fokus på formidlingsteknikk, stemmebruk, språk og diksjon, karaktertrekk tillegges detaljer, ensemble- og samarbeidsferdigheter og publikumsbevissthet.



allerede fra arbeides oppstart. Dette vitner om at devising som metode, tross dens frie form, i grunnen er et svært strukturert arbeid. Balansen mellom struktur og fri flyt er kanskje nettopp metodens gullkant. Her kunne jeg som leder av arbeidet tjene på å være bevisst dette fra begynnelsen, for en mulig effektivisering av arbeidet. I sum, kan en si at devising er friere enn en ordinær teaterproduksjon der manuset *kan* sette begrensninger for hvilke retninger prosessen kan lede til – men samtidig settes det muligens større krav til struktur for prosessens fremdrift og formål.

Tina Bicat og Chris Baldwin (2002) understreker fantasiens plass i devisingarbeidet; «However, in a devising process the starting point is not necessarily, indeed not usually, a script. The seed of a devised piece always sprouts its first root in one imagination (...)» (Bicat & Baldwin, 2002, s. 8). Utfordringen jeg i denne studiens prosjekt søkte, gikk ut på å ta i bruk et ferdig skrevet DUS-manus, og på denne måten forsøke å forene to nær sagt motstridende faktorer. *Sceneteksten*, med sin noe lukkede og forutbestemte ramme, møter fremgangsmåten *devising* med fokus på fantasi, assosiasjoner, improvisasjon og generering av eget materiale.

Et viktig premiss for denne typen arbeid er at aktørene kjenner hverandre svært godt. «Often the company who work together regularly are so familiar with each other's creative process that no one really knows where the idea starts» (Bicat & Baldwin, 2002, s. 8). Gruppen som ble satt sammen til forestillingsarbeidet, og mitt masterprosjekt, hadde ikke disse forutsetningene. Sabina Netherclift (2002) skriver at det å jobbe devised er noe ganske annet enn arbeidet med å tolke og gestalte en rolle fra et manus, og at skuespillerne ikke bare må være komfortable med *improvisasjon*, men de må innta 'lagfølelsen'. «(...) – devised theatre is not for those who want to play lead parts with fantastic amounts of lines. It is, more than any other type of theatre, about being part of a team» (Netherclift, 2002, s. 47).

Ved å ta i bruk teknikker hentet fra improvisasjonsteatret, skulle jeg altså sørge for en trygg atmosfære for kollaborativ utforskning som dermed kunne frembringe lagfølelsen hos deltakerne i prosjektet.

#### 4.2 Improvisasjon og spontanitet

Devisingarbeidet i denne studiens praktiske prosjekt skulle utføres med mål om å generere ideer til forestilling basert på et manus – men aller viktigst, basert på ungdommenes *tolkninger og assosiasjoner* til manuset. Ved å arbeide med de tre første stegene i Swales (2012) modell, ønsket jeg både at ungdommene skulle bli godt kjent, men også at dette ville generere ideer vi kunne jobbe videre med og utvikle til scenisk materiale. For å kunne oppnå

dette, fordret det at ungdommene deltok i improvisasjon. Forfatter og teaterdirketør David Farr sier; «In improvisation I am always looking for an actor who has true openness» (Farr, 2002, sitert i Netherclift 2002, s.47), og hevder at det er denne åpenheten som skal til for at improvisasjon skal fungere i en samskapingsprosess. Videre forklarer han at åpenheten krever tillit fra de involverte. Deltakerne må både kunne stole på hverandre, men også ha tillit til deg selv i utforskningen. «Trust in the other performers is dependant on those performers. But trust in the actor's own presence is down to him or her alone» (Farr, 2002, sitert i Netherclift 2002, s.47). Når vi utforsker improvisatorisk, hender det at vi må bevege oss i ukjent terreng, og det hender at utforskningen leder deltakerne inn i absurde situasjoner. Et viktig prinsipp for at utforskningen skal kunne fortsette, er jo at vi 'går med på det'. Farr utdyper: «To trust that all you have to do is to be true to the situation you find yourself in, however absurd or unreal, that is the great challenge in the uncertain world of improvisation» (Farr, 2002, sitert i Netherclift 2002, s.47).

Keith Johnstone, kanskje et av de mest kjente navnene innen teatersport og improvisasjonsteater, trekker frem at å improvisere handler om å være *spontan*. For å kunne forvente slik deltakelse understreker Johnstone at det krever noe av pedagogen eller lederen av improvisasjonsarbeidet: «If you're going to teach spontaneity, you'll have to become spontaneous yourself» (Johnstone, 1999, s. 55). Han utdyper viktigheten av at insentivet og spontaniteten må *genereres* i deltakerne ut ifra pedagogen eller lederens fremtreden, væremåte eller måte å innlede arbeidet på. «If you're teaching mantras you have to be serious and 'stable', and to make the students feel 'awe'. If you're teaching clowning you might have to be a lunatic. It's never enough just to explain the games carefully and correctly, and then – if the students are unenthused – wish that you had better students» (Johnstone, 1999, s. 55).

Spontanitet som et grunnleggende prinsipp for improvisasjon, er noe også Viola Spolin (1999) belyser i boken *Improvisation for the theatre*. Hun forklarer at spontaniteten er sterkt knyttet sammen med hvordan vi forvalter den iboende intuisjonen, noe hun fremhever som en essensiell, og undervurdert del i arbeid med teater. «Intuition is often thought to be an endowment or a mystical force enjoyed by the gifted alone. Yet all of us have known moments when the right answer "just came" or we did "exactly the right thing without thinking" » (Spolin, 1999, s. 3). Denne beskrivelsen vil trolig de fleste som har jobbet med teater kjenne seg igjen i; dette øyeblikket hvor noe simpelthen bare fungerer – og alle i rommet kan merke det. *Øyeblikket* er på mange måter et nøkkelord i improvisert teater, noe Spolin utdyper i sin forklaring om intuisjonen; "The intuitive can only respond in immediacy

– right now. It comes bearing gifts in the moment of spontaneity, the moment when we are freed to relate and act, involving ourselves in the moving, changing world around us” (Spolin, 1999, s. 4).

Spolin forklarer spontanitet som et øyeblikk av “personal freedom” hvor vi havner i et slags gjensidig møte med virkeligheten, hvorpå vi må se, oppleve, utforske og handle ut ifra det. “In this reality the bits and pieces of ourselves function as an organic whole. It is the time of discovery, of experiencing, of creative expression” (Spolin, 1999, s. 4). Målet er, slik jeg ser det, å la våre personlige erfaringer, tolkninger og assosiasjoner munne ut i spontane kreative uttrykk.

Et spørsmål å stille seg i forlengelsen av dette, kunne være hvorvidt det går an å øve på spontanitet? Eller mer konkret, hvordan legge til rette for å øve seg på å ‘spontant følge egen intuisjon’. Spolin legger i denne konteksten frem *Seven aspects of spontaneity*, aspekter hun mener må være tilstrekkelig gjennomtekte for at spontaniteten kan blomstre. Disse består av: *Games, Approval/Disapproval, Group Expression, Audience, Theatre Techniques, Carrying the Learning Process into Daily Life* og *Physicalization*. I den grad jeg forstår spontaniteten som et grunnprinsipp for improvisasjon, og derfor også for devising, velger jeg i det følgende å benytte Spolins syv aspekter som utgangspunkt for å forklare det jeg mener er kvaliteter ved å jobbe devised.

#### 4.2.1 Games

En helt essensiell del av devised arbeid generelt, og av denne studiens prosjektutføring, bestod av ulike former for leker; oppvarmingsleker, konsentrasjonsleker, improvisasjons- og assosiasjonsleker, og mer tradisjonelle dramaøvelser. Dette skulle gi deltakerne muligheten til å bli kjent, og gi meg muligheten til å bli kjent med dem; hvordan de tenkte, fungerte som gruppe, og uttrykte seg i det Spolin kaller for ‘problem solving’. I leker, i improvisasjon og i devising, er det alltid et rammeverk av regler, men innenfor dette må problemer løses på ulikt vis, spontant og «her og nå». «In this spontaneity, personal freedom is released, and the total person, physically, intellectually, and intuitively, is awakened” (Spolin, 1999, s. 6). Spolin mener at energien som brukes på å løse problemene innenfor spillets regler, rammer og restriksjoner, sammen med gruppens vedtatte enighet skaper en «explosion»; spontaniteten kommer til syne. Hun fortsetter: «(...) and as is the nature of explosions, everything is torn apart, rearranged, unblocked. The ear alerts the feet, and the eye throws the ball” (Spolin, 1999, s. 6). En «ommøblering» av antatte sannheter, kan i et teaterarbeid være fruktbart for å

skape nye uttrykk, tenke nytt, og det jeg inspirert av Spolin velger å kalle 'teatral problemløsning'.

#### 4.2.2 Approval/Disapproval

For å kunne erfare de beskrevne godene av leker (Games), er *deltakelsen* en nødvendighet. For at ungdommene i gruppen skulle kunne oppleve det Spolin betegner som «personal freedom», fordret det at de følte seg trygge nok til å delta. Personlig frihet lar oss komme i direkte kontakt med omgivelsene og gir en følelse av 'self-awareness (self-identity)' og 'self-expression', skriver Spolin. Videre mener Spolin at vår hunger for 'self-identity' og 'self-expression' ligger naturlig i oss alle, men at det også er en *nødvendighet* for å uttrykke seg i teaterarbeid (s. 7). Vi preges av ønsket om å bli elsket eller anerkjent, og frykten for å bli avvist. "Having thus to look to others to tell us where we are, who we are, and what is happening results in a serious (almost total) loss of personal experiencing" (Spolin, 1999, s. 7). I ytterste konsekvens kan dette føre til en kreativ blokkering, hvor fokuset på å «bli godkjent» forstyrrer fokuset på teatral problemløsning i lekene. Spolin understreker at dette kan bety at den enkeltes frihet til å uttrykke seg i en naturlig flyt med ide- og assosiasjonsstrømmen ikke blir ivaretatt; «In a culture where approval/disapproval has become the predominant regulator of effort and position, and often the substitute for love, our personal freedoms are dissipated" (Spolin, 1999, s. 7). En som leder denne typen teaterarbeid må være bevisst sin rolle både i måten ideer bejaes på, men også hvordan det dømmes; det finnes aldri kun ett svar, eller én måte å løse et problem på. Spolin vektlegger 'equality' i relasjonen med studentene, som en måte å ivareta deres 'personal freedom', og det kreative arbeidet som profitterer på dette.

Vi er altså både avhengig av en viss opplevelse av hvordan andre oppfatter deg i lek for å få en følelse av self-awareness eller selvbevissthet og på denne måten være i kontakt med både seg selv og omverdenen – samtidig som vi ikke må bli for fokusert på å «bli godkjent» av de andre, da det kan føre til en kreativ blokkering.

#### 4.2.3 Group Expression

Deltakernes opplevde trygghet skulle legge grunnlaget for en god gruppedynamikk, på tross av at gruppen var nykonstituert for å delta i mitt prosjekt. For å oppnå en sunn felles grupperelasjon, krever det at alle deltakerne involverer seg fullt og helt, og bidrar *personlig*. Det krever også en balanse mellom deltakerne, skapt av aksept av likheter og forskjeller, erfaring eller ikke. Spolin mener at deltakerne i gruppen integreres og «finner seg selv» i gruppen, og ved hjelp av den som leder arbeidet vil alle oppleve å bli respektert for sine

bidrag; store eller små. Hun hevder at man skal være forsiktig med konkurranseelementet, og at det aldri bør komprimere viktigheten av deltakelse. Hvis deltakeren kjenner på spenningene konkurranse skaper, kan meddeltakerne oppfattes som trusler i motsetning til medskapere eller samarbeidspillere. «Should competition be mistaken for a teaching tool, the whole meaning of playing and games is disorted. Playing allows a person to respond with his or her “total organism within a total environment” » (Spolin, 1999, s. 11). I forlengelsen av dette kan altså konkurransepreget ses på som svært ødeleggende for både prosess og resultat, og det sceniske uttrykket (group expression). Gruppens deltakelse og enighet åpner altså for det Spolin betegner som en ‘harmonisk utforskning’, uten de spenningene et konkurrerende miljø kan skape. I lys av dette, ville et ønske for mitt prosjekt være å oppnå en så god prosess som mulig, og håpe på at dette kunne komme til syne i resultatet og forestillingen. «When the goal appears easily and naturally and comes from growth rather than forcing, the end-result, performance or whatever, will be no different from the process that achieved the result” (Spolin, 1999, s. 12).

#### 4.2.4 Audience

Spolin mener det er viktig å ha et konkret forhold til publikum, og ser på det som en elementær del av «theater training». Dette fjerde punktet ble ganske fjernt for denne produksjonsprosessen, da prosjektets utføring fant sted under Covid19-pandemien. Det synes allikevel å være et relevant aspekt å ta med da jeg i prosjektets utforskningsløp søkte å lage en forestilling på ungdommenes premisser, i håp om å skape et autentisk sceneuttrykk. Spolin mener at utsagnet «Forget the audience», som mange regissører bruker i den hensikt å mane utøveren til å slappe av på scenen, har vært med på å skape ‘den fjerde veggen’. Hun ønsker å likestille publikum med replikkene, med rekvisittene og medskuespillerne. Uten publikum er det strengt tatt ikke teater, hevder hun. «They make the performance meaningful» (Spolin, 1999, s.13). Aktørene må kunne se på publikum som noen de skal dele opplevelsen med – i motsetning til å være dommere, sensorer – eller underholdte venner. Derfor kan ikke dette «slenges på» på slutten, men bør være tilstede fra begynnelsen av prosessen, skriver hun. Nærværet til publikum kan altså ha en direkte påvirkning på det autentiske uttrykket, i den grad skuespillerne «tar dem inn» i alt de foretar seg på scenen. Dette er en relevant betraktning som ivaretar devisingformens vekting av improvisering og å handle spontant og i øyeblikket, samt den kollaborative formen der alle deltar. Behovet for å innhente et «ytre øye» på arbeidet fremstår helt nødvendig i denne samarbeids- og øyeblikksformen å utarbeide materiale på.

#### 4.2.5 Theatre Techniques

Teaterteknikker er ifølge Spolin i grunnen teknikker for kommunikasjon. «The actuality of the communication is far more important than the method used. Methods alter to meet the needs of time and place» (Spolin, 1999, s. 14). Her møtes flere kryssende faktorer, som kan ses i sammenheng med vurderingsmodellen Ønskekvistmodellen jeg senere kommer tilbake til. Måten det kommuniseres på og *hva* som kommuniseres, hva som anses som ‘det viktigste’ vil være avhengig av tid og kontekst. I utforskningslekene er det som fremvist viktig å inneha en bevissthet på at det aldri er *en* måte å gjøre ting på. Spolin mener derfor at teknikker og måter å løse problemer på kommer av seg selv i situasjonen. «For it is by direct, dynamic awareness of an acting experience that experiencing and techniques are spontaneously wedded, freeing the student for the flowing, endless pattern of stage behavior. Theater games do this» (Spolin, 1999, s. 15). Teater og teaterteknikker vil være relevante for prosjekter lik det denne studien omhandler, i den grad man kan formidle at det handler om kommunikasjonsverktøy en lærer seg for å løse de teatrele problemene. Det var ikke forventet at ungdommene i gruppen kunne vite hvordan dette skulle skje på forhånd – ei heller kunne jeg vite hvordan de ville kommunisere. Snarere var dette noe vi sammen skulle lære i situasjonen. Læringen handler allikevel ikke i hovedsak om å tilegne seg nye metoder og teknikker, men om å finne ut av og forstå *når* en skal anvende *hvilke* teknikker og verktøy som gruppen har tilgjengelig.

#### 4.2.6 Carrying the Learning Process into Daily Life

Den teatrele problemløsingen kan ses på som kontinuerlige læringsprosesser, som med et hermeneutisk perspektiv bygger på hverandre. Nyervervet forståelse og kunnskap, leder til stadig ny forståelse og ny kunnskap. I møte med teatral problemløsning er det viktig å «shake lose and free one’s self of all preconceptions, interpretations and assumptions» (Spolin, 1999, s. 15), for å kunne skape en så åpen og direkte kontakt som mulig med fiksjonsuniverset vi skaper. Det handler i stor grad om å forsøke å skjerpe sanseapparatet, nullstille seg og være åpen for alle mulige løsninger på teatrele problemer. «When this is learned inside the theater world, it simultaneously produces recognition, direct and fresh contact with the outside world as well» (Spolin, 1999, s. 15). Å gi ungdommene muligheten til å øve på denne teatrele typen problemløsning i teaterarbeidet, kan slik sett være svært nyttig kunnskap overførbart til det virkelige livet. Spolin forklarer at kunnskapen fra teaterarbeidet blir «absorbed, and carried out again (inside the self) to daily living» (Spolin, 1999, s. 15). Det er også en dualitet i denne overføringen. Ved å bringe kunnskapen en får gjennom forestillingsarbeidet med seg fra teatersalen og videre ut i det virkelige liv, kobles disse to verdener sammen. På denne måten kommer koblingene mellom teaterarbeidet og ens eget liv i ‘den virkelige verden’ til syne, og

realiteten og autonomien kan kobles på det sceniske uttrykket. «The artist must always know where he or she is, perceive and be open to receive the phenomenal world in order to create reality on stage» (Spolin, 1999, s. 15).

#### 4.2.6 Physicalization

Jeg velger å legge spesielt vekt på Spolins siste punkt i hennes *Seven aspects of spontaneity*. Dette aspektet vil jeg også forsøke å utvide betydningen av for det improvisatoriske teaterarbeidet, ved å koble inn teori om kroppslig læring. Spolin forklarer viktigheten av friheten i det å kunne uttrykke seg fysisk i den teatrale problemløsningen, og hvorfor noen ting forstås annerledes gjennom kroppen; «(...) because the physical and sensory relationship with the art form opens the door for insight. Why this is so is hard to say, but be certain that it is so» (Spolin, 1999, s. 16). Hun peker her på kroppens vitale deltakelse i improvisasjonen og i den spontane utforskningen i den teatrale problemløsningen. Den fysiske, kroppslige utforskningen åpner opp for ny innsikt og forståelse, noe som ifølge Spolin kan være vanskelig å forklare men som antas å være svært gjenkjennbart for mennesker som arbeider i feltet. Dessuten argumenterer hun for at virkeligheten i grunnen ikke kan være noe annet en fysisk; «Reality as far as we know can only be physical, in that it is received and communicated through the sensory equipment» (Spolin, 1999, s. 16). På denne måten forklarer hun viktigheten av å koble kroppen og sanseapparatet på forståelsen for å fysisk kunne kommunisere noe 'ekte' på scenen, som simulerer den virkelige verden. «A player can dissect, analyze, intellectualize, or develop a valuable case history for a part, but if one is unable to assimilate it and communicate it physically, it is useless within the theater form» (Spolin, 1999, s. 17). 'Physicalization' blir et verktøy for å uttrykke denne forståelsen av den fysiske verdenen gjennom det sceniske, og Spolin hevder at kunstneren må: «draw upon and express a world that is physical but that transcends objects» (Spolin, 1999, s. 17) Dette mener hun er tilbyr mer enn nøyaktige observasjoner eller selve det fysiske objektet, «(...) more than the eye can see. We must find the tools for this expression. "Physicalization" is such a tool» (Spolin, 1999, s. 17).

Slik Spolin innledningsvis beskriver det, skjer det noe med innsikt og forståelse når vi bruker kroppen. Det kan se ut til av vi da forstår mer enn 'det øyet kan se', noe hun betegner som vanskelig å forklare og argumentere for – det er mer en kunnskap vi som driver med dette «bare vet». Jeg vil her forsøke å belyse denne kunnskapen ved å trekke inn kunnskap om kroppslig læring, og kroppens naturlige plass i læringen. Thomas Dahl (2021) adresserer det han mener er en etablert idé om at kroppslig læring er en annen form for læring enn den som

defineres som teoretisk eller kognitiv i boken *Kroppslig læring*. «Når vi nå begynner å løfte fram kroppslig læring, kan det ses på som et oppgjør med tanken om det delte mennesket. (...) Det er på tide å gå grundigere til verks: Vi må erkjenne at *all læring er kroppslig* [min utheving]» (Dahl, 2021, s.32). Dahl peker her på koblingen mellom hjerne og kropp som en selvfølgelighet i all læring. Den nevnte kunnskapen om at noe forstås annerledes gjennom kroppen, bør slik jeg forstår det ligge som et premiss for *all* læring. Dette handler også om kroppslig nærvær og et påkoblet sanseapparat, slik Anette Torgersen forklarer det; «kroppslig læring skjer i et lærende subjekt som gjennom nærvær kan få adgang til sine pre-refleksive sanseerfaringer» (Torgersen, 2021 s. 86). Videre trekker Torgersen frem Marth Munro (2018, 7) som hevder at «sentralt for kroppslig læring er å komme til forståelse eller gripe noe kroppslig ut fra våre egne synspunkter bygd på erfaring» (Torgersen, 2021, s. 87). Ved å søke forståelse gjennom hode og kropp, ivaretas *hele mennesket* der hjerne, kropp og sanselighet ikke skilles i læringsprosesser. I rollen som pedagog og leder for et utforskende, improvisatorisk forestillingsarbeid kan det settes et tankekors inn mot aspektet om hvorvidt kommunikasjonen med deltakerne foregår over samme lest. Torgersen hevder at læreren også må gå kroppslig inn i kommunikasjonen for å *se* elevene: «Å se og bli sett er mer enn bare å se med øynene, å se kroppslig betyr at læreren går inn i en kroppslig kommunikasjonsprosess med alle sine sanser» (Torgersen, 2021, s. 88). Kommunikasjonen med deltakerne i prosjektet ser jeg på som grunnpilaren for å oppnå ny forståelse og ny kunnskap, i *samspill*.

#### 4.3 Dialogisk forståelse

Denne studiens undersøkelsesdesign preges av søken etter forståelse. Fra et vitenskapsteoretisk syn på hvordan verden, kunnskap og mennesker kan forstås, til utformingen av problemstilling, valg av metodiske fremgangsmåter, og mer konkret ned til de praktiske arbeidsmetodene som ble benyttet i forestillingsarbeidet. Ved å ta hensyn til aspektene som legger til rette for spontaniteten i teaterarbeidet, vil vi kunne nærme oss den nevnte lagfølelsen. Vi søker i felleskapet å forstå delene i lys av helheten, for så å forstå helheten på nye måter når delene hver for seg er fortolket. Den hermeneutiske forståelseshorisonten kan ses på som et gjennomgående fokus i prosjektet, og i denne studien. Det at vi samarbeider og jobber kollaborativt mot et felles mål og en felles forståelse gjør at vi sammen finner løsninger på de teatrale problemene. Kommunikasjonen mellom deltakerne, og med meg som pedagog og leder for arbeidet er essensielt. I denne forbindelse finner jeg det nyttig å se til dialogpedagogikken. Nils Braanaas (2008), spesielt kjent for sitt arbeid innen dramapedagogikk, viser til Hans Skjervheim og Leif Tufte (1968) som først presenterte dialogpedagogikken i Norge. Med bakgrunn i deres beskrivelser av dialogen, hevder Braanaas



at «Å lære er å forstå noe sammen med en annen, slik at det oppstår ny kunnskap og innsikt for begge parter» (Braanaas, 2008, s. 156). Forståelse blir slik forstått et nøkkelord i kommunikasjonen, og for å oppnå forståelse spiller dialogen en avgjørende rolle. Braanaas legger frem dramapedagogen Jon Lilletvedts betydning for hvordan dialogpedagogikken etter hvert influerte dramapedagogikken. Lilletvedt «introduserte dialogpedagogikken som *fundament* for dramatisk virksomhet [min utheving]» (Braanaas, 2008, s. 165).

Genuin dramavirksomhet bygger på menneskets evne til å transcendere – overskride eller stige ut av – dette ‘her og nå’ som man fysisk befinner seg i. Vi har evnen til i fantasien å skape oss nye forutsetninger for oss selv. Dette er en integrerende del av refleksjon (Lilletvedt, 1970, sitert i Braanaas, 2008, s. 156).

Lilletvedt setter ifølge Braanaas tre undervisningsmodeller opp mot hverandre i sin forklaring av dialogpedagogikken. To av modellene, henholdsvis *formidlingsmodellen* og *utviklingsmodellen*, utgjør to motsetninger. Der formidlingsmodellen representerer den gamle kunnskapsskolen med hovedvekt på kunnskapen som skal formidles, representerer utviklingsmodellen et utgangspunkt i barnet og troen på at barnets selvutviklende vekstlover fører til erfaring og læring (Braanaas, 2008, s. 157). Braanaas forklarer hvordan Lilletvedt tilbyr en tredje modell som skulle bryte med de to ovenfornevnte: «I Lilletvedts *dialogpedagogiske modell*, derimot, må læreren engasjere seg i erkjennelsesprosessen sammen med elevene» (Braanaas, 2008, s. 157). Dette knytter jeg opp mot tidligere anvisning til viktigheten av å henvende seg til det kollaborative og lagfølelsen i læringsprosesser *sammen med* de unge. I tillegg understreker Braanaas lærerens bevissthet ovenfor egen rolle i læringsprosessene: «Læreren må stå frem for elevene og legitimere sine synspunkter og meninger med hele sin person. Sammen kan de så finne frem til resultater og normer. Kravet er ekte kunnskap og ekte erkjennelse» (Braanaas, 2008, s. 157).

Sistnevnte utsagn ønsker jeg her å koble opp mot perspektiver på læreren og pedagogens rolle løftet frem av Anna-Lena Østern og Geir Stavik-Karlsen (2014) i *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Perspektivene mener jeg kan utdype noe om hva som kreves av læreren i lys av Lilletvedts dialogpedagogiske modell.

Østern hevder at lærerrollen, sett i et dramaturgisk lys, må ha i seg noe personlig, prosessuelt og dynamisk. «I dette ligger uunngåelig også en risiko. Uten å våge noe, vil en heller ikke vinne noe. Den dramaturgiske lærerrollens viktigste trekk er mot til å skape, og i dette motet ligger også sårbarhet som en mulighet» (Østern, 2014, s. 15). Denne sårbarheten blir videre

beskrevet av Geir Stavik-Karlsen (2014) i kapittelet med tittel *Konturer av sårbarhetens pedagogikk*. Som nevnt, mener Braanaas (2008) at læreren må søke ekte erkjennelse og delta med hele sitt 'sanne jeg' i erkjennelsesprosessen med elevene. Dette forstår jeg slik at det vil kreve at en 'byr på seg selv', og viser seg fra en personlig side som må interagere med den profesjonelle siden av lærerrollen. Stavik-Karlsen (2014) drøfter sårbarheten i dette, og styrken han mener ligger i en troverdig lærergjerning som springer ut fra det motet som skal til for å være sårbar. Han ønsker med sitt kapittel å utfordre forestillinger knyttet til profesjonell yrkesutøvelse, og se på de muligheter som ligger i noe så lite «profesjonelt» som sårbarhet. Østern utdypet i sin innledning til Stavik-Karlsen: «Som et alternativ foreslår han læreren som kunstner med autentisitet, evne til å improvisere, og framfor alt tilstedeværelse og vilje til å møte elever og studenter i den undervisning han iscenesetter» (Stavik-Karlsen 2014, s. 149). For å kunne trekke disse betraktninger inn i konteksten til denne studiens prosjekt, eller liknende prosjekter med unge (hvor det arbeides kollaborativt og sponant-improvisert med teater), vil en sårbarhet i dialogen kunne åpne for en ny dimensjon i arbeidet. Hvis målet er å oppfordre ungdommene til å dele av sin sårbarhet når vi tolker og improviserer rundt scenetekst med dyptgående personlig tematikk, mener jeg det er essensielt at jeg som pedagog og leder av prosjektet også kan dele og vise meg fra en sårbar side.

Det kan innebære en høy risiko å våge å være sårbar i lærerrollen, og det kan være utfordrende å vite når og hvor mye en skal dele. Stavik-Karlsen (2014) bruker allegorien *svømming* i beskrivelsene av en lærers tilværelse og yrkesutøvelse og hvordan denne svømmingen kan oppleves både fantastisk og tungt. Han beskriver at det å svømme representerer en tilstand der en opplever en delvis opphevet tyngdekraft. «Mestringen er et produkt av opplevelsen av frihet som ligger i å svømme. En helt annen situasjon oppstår om en skulle falle ut i et kar med honning, tjære eller et annet «slimete» stoff» (Stavik-Karlsen, 2014, s. 164). Min erfaring er at en lærer som benytter seg av spontane øyeblikk som muligheter for læring, lærer seg å svømme. Imidlertid skal det jo læres å svømme i ulike situasjoner – og kanskje er det noen ganger nok, eller viktigere å kunne holde seg flytende. Å medbringe sin egen sårbarhet i spontan utforskning i et teaterarbeid med ungdom fordrer en bevissthet på dette med 'når og hvor mye'. Stavik-Karlsen tegner opp en grunntanke om at læreren bør ha en godt trent *svømmemuskulatur*. Den vil ikke bare gi læreren et godt utgangspunkt for å møte en uforutsigbar hverdag; både det fantastiske og det tunge, men den kan som nevnt skape rom for en ivaretagelse av spontaniteten. På denne måten kan gleden i det uforutsigbare og i det Stavik-Karlsen betegner som «det uvisse» oppleves. «(...) I det å søke det uvisse, ikke-

bestemte ligger en mulighet for lærerens eget bergingsprosjekt» (Stavik-Karlsen, 2014, s. 166). Med denne svømmemuskulaturen godt trent, er tanken at læreren mestrer uforutsigbarheten og å lese spontane situasjoner. Med dette som bakteppe kan det antas at det å bruke sin egen sårbarhet i møte og dialog med elevene kan åpne for ytterligere ny forståelse og ny kunnskap.

#### 4.4 Tekstens posisjon

I dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hva som skjer i krysningen av devisingarbeid og bearbeidningen av en ferdigskreven scenetekst, i forsøket på å utføre arbeidet på ungdommenes premisser. Hovedvekten av min erfaring med forestillingsarbeid hvor jeg er leder av arbeidet ligger i å benytte devising. Som fremvist innledningsvis i dette kapitlet, kan devising ses på som en naturlig del av prosessen med å jobbe frem en forestilling, og ikke en motsetning av tekstbasert arbeid.

Multimodalitet er mer fremtredende i samtidens teater, noe Vigdis Aune og Cecilie Haagensen (2018) peker på i boken *Teaterproduksjon: Ti produksjonsestetiske innganger*. De hevder at teatrets estetiske kommunikasjon oftere består av multimodale enn monomodale uttrykk; «Visuelle, lydlig og materielle tegn kan være mer meningsbærende enn den verbale teksten» (Aune & Haagensen, 2018, s. 28). I sammenheng med denne forståelsen av utviklingen i teaterfeltet og tekstens posisjon, stiller Barbro Rønning følgende spørsmål; «Hvordan utvikle en «gyldig metode» for tekstanalytisk praksis, i en tid hvor dramatikken er i vill utvikling?» (Rønning, 2018, s. 131). Et betimelig spørsmål i denne studiens kontekst. I den grad jeg hadde til hensikt å ta i bruk en ferdig utviklet scenetekst, meldte samtidig behovet for å tilpasse det tekstlige arbeidet til ønsket om å drive prosessen devised.

«I samsvar med den postdramatiske diskursen inngår teksten som et likestilt utgangspunkt i mange produksjonsprosesser» (Rønning, 2018, s. 130). Slik det fremgår her, var også min grunntanke for forestillingsarbeidet. Sceneteksten skulle vies like mye plass som ungdommenes assosiasjons- og improvisasjonsarbeid. Dette betød i praksis at devisingarbeidet også måtte bestå av noe tekstlig arbeid, i form av tolkning og analyse av manuset vi hadde valgt. For å kunne benytte oss av teksten som en likestilt del av prosessen, måtte vi kjenne den godt – og viktigst; jeg måtte ha ungdommenes tolkninger og forståelse klart for meg.

Erfaringen med å jobbe tekstbasert har lært meg viktigheten av kjennskapet til måter å bearbeide og analysere teksten på, i arbeidet med iscenesettingen. I tråd med dette mener jeg

at analyseverktøy også kan benyttes i «ikke-tekstlig» arbeid, der devisingen foregår uten involvering av ferdigskreven tekst, for å forstå eget materiale. Denne studiens prosjekt kan forstås som et forsøk på en hybridform plassert et sted mellom helt tekstbasert og improvisert, med manus som utgangspunkt for devisingen. Det analytiske arbeidet vil følgelig ta større plass enn i en helt devised forestilling, improvisert frem med hovedtyngden på gruppens eget materiale. Kunnskap om analyse gjør seg altså gjeldende på bakgrunn av dette, i den grad det ble viktig for ungdommene å forstå materialet (på sine måter) vi skulle bruke som utgangspunkt for improvisering, for så å forstå hva de selv ønsket å fremstille.

En dramaturgisk analyseprosess består tradisjonelt sett av en tredeling, i tråd med det som hos Barbro Rønning (2018) betegnes som Århustradisjonen. Kort oppsummert handlet det ifølge Rønning om å stille seg følgende spørsmål: Hva er teksten, hva kan den bli, hva skal den bli; hvilken forestilling vil *du* skrive ut av den? (s. 133). Rønning skriver at dette fortsatt er en overordnet inngang som står seg godt i samtidens teaterarbeid. Denne tredelingen åpner også for en del spørsmål og veier å styre prosessen via samtaler med deltakerne, som igjen kan gi et innblikk i deres livsverdener. I denne studiens forestillingsprosess tok vi i hovedsak for oss to ting i tekstarbeidet; å finne ut av hva *ungdommene* leste ut av manuset, og hvordan vi skulle transformere budskapet gjennom deres livsverden som utgjorde et slags ‘filter’. Målet var å skape et scenisk uttrykk som skulle oppleves autentisk for dem.

#### 4.5 Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse (ODA)

Barbro Rønning presenterer en analysemodell som vektlegger kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjon, som leder til større grad av subjektiv innlevelse; *Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse* (2018), heretter referert til som ODA-modellen. Modellen er utviklet og utledet fra et behov for å imøtekomme nye ungdomskulturelle preferanser og mentalitet. Meningsutvikling i ung identitetsdanning har ifølge Rønning endret seg, noe som påvirker hvordan produksjonsarbeid med ungdom utartes. Jeg finner det nyttig å se til denne modellen som et forslag til analysearbeid i prosjekter likt mitt i denne studien, der ungdommenes meningsutvikling og fortolkning vektlegges. Metoden har utspring i det Rønning betegner som Penka-metoden; «trinnene er prøvd ut, endret, nye trinn og perspektiver er undersøkt og utviklet i tråd med dagens performative og postdramatiske virkelighet» (Rønning, 2018, s. 129).

I beskrivelsen av modellen, kommer det frem en veksling som kan ses i sammenheng med hva jeg ønsket å vektlegge i arbeidet; «ODA er strukturert rundt vekslingen mellom to posisjoner: den dramaturgiske analysen med sin store verktøykasse, og en

opplevelsesorientert og sanselig tilnærming til tekst som tolkes gjennom kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjoner» (Rønning, 2018, s. 135). Ved å benytte seg av denne alterneringen mellom den tekstlige analytiske posisjonen og den sanselige tilnærmingen som ivaretar den kroppslige utforskningen og improviseringen av materiale, nærmer man seg den ønskede formen for deising jeg søkte for dette prosjektet.

Videre, kan den hermeneutiske forståelseshorisonten gjenkjennes i denne arbeidsmetoden; «Begge disse prosessene går om hverandre gjennom hele konseptualiseringsprosessen og utvikles til en dialektikk mellom stadig nye posisjoner som ligner på en hermeneutisk sirkulær bevegelse, med stort rom for individuelle variasjoner» (Rønning, 2018, s. 135). Vekselvirkningen bidrar til en forening av forståelsen som oppstår i det analytisk-dialogiske og forståelsen 'på gulvet'.

Modellen som presenteres på denne siden er min sammenfatning basert på Rønnings beskrivelser av ODA-modellen (Rønning, 2018, s. 136-148). Rønning utdyper om utviklingen av modellen; «Dramaturgisk analyse og konseptutvikling er fortsatt omdreiningspunktet. Og i en utveksling mellom å lukke og åpne prosessen i ulike stadier, lander jeg nye metodiske trinn, begreper og perspektiver» (Rønning, 2018, s.129).

Min visjon var å skape et slags filter basert på ungdommenes livsverden, tolkninger og erfaringer, som sceneteksten kunne leses gjennom. Modellens fjerde trinn beskriver et liknende steg, nemlig å 'filtrere konsept og tematikk gjennom egne livsverdener og erfaringer'. ODA-modellen ble på mange måter slik sett en verktøykasse for begrepsliggjøring og systematisering av egne ideer hentet fra min erfaring med deising. Å se til Rønnings arbeid med denne modellen kunne hjelpe meg med en tydeliggjøring av egne mål i prosjektet. Viktigheten av det tekstlige analysearbeidet kom også frem her. For å kunne ta i

## ODA-modellen

### **1 Det dyrebare førsteinntrykket.**

Hva *gjør* teksten med deg? Umiddelbare fornemmelser eller kroppsstemninger.

### **2 Nedbrekk og dramaturgisk analyse.**

Lage en kronologisk oversikt over stykkets oppbygging og hendelser.

### **3 Research og kontekst.**

Søke kunnskap om tekst, dramatiker, rettigheter og stykkets oppsetningshistorie. Vurdere forestillingens kontekst.

### **4 Å forme et brennpunkt og forestillingsunivers.**

Filtrere konsept og tematikk gjennom egne livsverdener og erfaringer.

### **5 Ny analyse av teksten, en mulig scenisk fabel?**

En kryssjekk av brennpunkt og konseptuell skisse med manus og mulig gjennomføring.

### **6 Det nye konseptet.**

Konseptet som nå foreligger, er klart for regiarbeidet og ferdigstilling.

Barbro Rønning (2018)

bruk teksten som et sidestilt tilbud i forestillingsarbeidet sammen med spontant assosiasjons- og improviseringsarbeid, fremgår det i denne modellen at det vanskelig lar seg gjøre å *starte* på trinn fire. På tross av at jeg ikke fulgte ODA-modellen slavisk, ble det viktig i prosjektets prosess å også bruke tid på analytiske refleksjonssamtaler med fokus på fortolkning av tekstens tematikk. Samtidig, var det viktig for meg å ivareta den tidligere fremviste vektleggingen av kropp og sanselighet i forståelsesprosessen i manusarbeidet. Dette kan ses på som en flersidig dialogisk prosess mellom kropp, sanseapparat, dialogisk forståelse mellom ungdommene, og min forståelse av *dem* og materialet de produserte.

#### 4.5 Læring, utvikling og danning

Denne studiens sentrering om prosess fremfor produkt fordrer kunnskap om hva ungdommer som deltar i arbeidet med en teaterproduksjon kan sitte igjen med personlig. Dette ønsker jeg her å gå nærmere inn på ved å belyse teorier som berører lærings- utviklings- og danningsaspektet i teaterarbeid. Stig A. Eriksson (2013) gjengir Janek Szatkowskis (1991) utsagn om at man kan «lære af at lære at lave teater» (Szatkowski 1991, sitert i Eriksson, 2013, s.114), som peker på teaterarbeid som en arena for læring og utvikling, og at prosessen med å lage teater i seg selv kan ses på som læring.

Med Szatkowskis (1991) utsagn som utgangspunkt, presenterer Eriksson det han kaller *teaterarbeidets danningspotensial*, og hevder at det komplekse utviklingsarbeidet som foregår i teaterprøvene, kan være en dannelsingsprosess (Eriksson, 2013, s. 115). Dannelsingsbegrepet forstår jeg som en utvidet form for læring som inkluderer utviklingsaspektet, med fokus på *mennesket* som lærer. I Store Norske Leksikon står følgende forklaring på hva *danning* er; «Dannelse eller danning er et begrep som beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral. Dannelsingsbegrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og skiller seg derfor fra sosialisering, oppdragelse, utdanning og andre pedagogiske begreper» (Sagdahl, 2019). I så måte forstår jeg danning som å finne og forme sin egen personlighet, sitt eget *selv*.

Videre, viser Eriksson (2013) til den svenske skuespilleren og teaterforskeren Alexandra Coelho Ahndoril (2005) og hennes hypotese om at teaterformen har i seg iboende muligheter for det dannende. I Ahndorils rapport *Bildning och teater* (2005) drøfter hun ifølge Eriksson «teatrets spesielle danningspotensialer og karakteristika, som det å verdisettes, ta del i andres erfaringer, akseptere nye omstendigheter og å foreta perspektivskift» (Ahndoril, 2005, sitert i Eriksson, 2013, s. 119). Eriksson peker på at dette dannelsingspotensialet handler om en «kunnskap om det å være menneske» (Ahndoril, 2005, sitert i Eriksson, 2013, s. 119). Videre

hevder Eriksson at Ahndoril ser danning og teater som samvirkende begreper. Han forklarer dette med at den teatrale grunnsituasjonen, der vi forestiller oss ulike situasjoner og perspektiver er selve *basisen* for danning (Eriksson, 2013, s. 130).

Eriksson trekker frem den tyske kulturforskeren Max Fuchs (2008) i forbindelse med refleksjoner om danning i drama og teater, og forklarer dannelsesbegrepet slik: «Danning er livskompetanse, kompetanse til å beherske livets kognitive, estetiske, fysiske og moralske utfordringer» (Fuchs, 2008, sitert i Eriksson 2013, s. 116). Dette gir en utdypende forklaring av danning som det å lære seg å mestre livets utfordringer, noe som progressivt tilegner en livskompetanse. For å se dette i et videre utdanningsperspektiv vil jeg sette denne forståelsen i sammenheng med læreplanverkets overordnede *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Altså grunnleggende faktorer som må være tilstede for at læring, utvikling og danning kan finne sted. Et av de tverrfaglige temaene som presenteres innunder disse prinsippene har fått tittel Folkehelse og *livsmestring*.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tråd med læreplanverket, er en måte å forstå dette at et av prinsippene som må legges til grunn for at læring, danning og utvikling kan skje, er nettopp; livsmestring.

Det å skulle peke på at læring, utvikling eller danning skjer lar seg allikevel vanskelig gjøre, i den forstand at det kun er resultatene vi kan etterprøve. Som tidligere beskrevet, er læringsbegrepet konstruert for å kunne beskrive noe som ikke er direkte målbart. Det som her gjør seg gjeldende, er den forskningen som viser *hvordan* læring kan skje.

Psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) vektla de sosiale samhandlingene som grunnlag for læring og utvikling, og at det er i interaksjonen med andre vi lærer noe om hvem vi selv er. Ivar Bråten og Anne Cathrine Thurman-Moe forklarer: «Grunnlaget i Vygotskys teori om menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur; mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan» (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). En forutsetning for selvutvikling er slik sett en simultan utviklingsprosess i sosial samhandling. Erling Lars Dale forklarer at; «Den generelle lov for utviklingen av alle høyere psykiske funksjoner er, som Lev Vygotsky fremhever, fra en sosial samhandlingssituasjon til intrapsykisk funksjon» (Dale, 1996, s. 44). Han peker her på noe jeg mener kan ses under ett

med Viola Spolins aspekt seks; *Carrying the Learning Process into Daily Life*. Utvikling skjer i dét en overfører den sosiale (og teatrale) problemløsningskunnskapen over i den virkelige verden og sin egen psykiske funksjon i eget liv. Dale bekrefter; «Det sosiale er *betingelsen* [min utheving] for barnets og elevens kreative individualiseringsprosess» (Dale, 1996, s. 44). Å forme sin egen personlighet, sitt *selv*, må altså skje i en sosial samhandlingssituasjon, eksempelvis et teaterarbeid. Den sosiale utviklingen i gruppen medbringer en dualitet; utvikling for den enkelte deltaker. «Slik blir barnets og elevens selvkonstruksjon et resultat av den sosiale utvikling» (Dale, 1996, s. 45).

Filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey (1859-1952) hadde også en grunnleggende forståelse av kunnskap som relasjonell ifølge Joar Aasen (2008). «Læring blir i stigende grad et sosialt fenomen, et spørsmål om å finne ut av ting i fellesskap og å øse av hverandres innsikt. Ikke minst er dette mulig når flere går sammen om å planlegge og arbeide mot felles mål» (Aasen, 2008, s. 167). Braanaas (2008) forklarer at Dewey også «var såkalt *pragmatiker* [min utheving], og en grunntanke i den filosofien som kalles pragmatismen, er at mennesket først og fremst er et handlende vesen, og at dets tenkning og intellektuelle evner blir stilt i handlingens tjeneste» (Braanaas, 2008, s. 46). Med andre ord utvider Dewey en forklaring av læring med å hevde at det skjer i den sosiale, praktiske *handlingen*. Aasen forklarer videre at der en samler seg om et praktisk foretak, «vil det den enkelte har å si om det hun har for seg, om sine tanker og ideer, kunne føye seg sammen med andres forestillinger og sprengte de rammene som ellers settes av tid og rom» (Aasen, 2008, s. 167). I situasjoner hvor det arbeides med å løse praktiske oppgaver i samhandling, vil det slik forstått være kombinasjonen av de enkeltes måter å gå løs på oppgaven på som utgjør progresjonen i arbeidet. Vi lærer også mer av å observere hvordan andre tenker annerledes enn oss selv. «Slik, sier Dewey, gjennom sosiale prosesser, er det barnet vinner sin individualitet» (Aasen, 2008, s. 167). Vi oppnår en bevissthet på hvem vi selv er i samhandlingen. I tillegg utdyper Aasen at handlingen ifølge Dewey måtte være en *utprøvende* handling eller «‘doing’ – som har overlatt hensikt» (Aasen, 2008, s. 67). Dette forstår jeg slik at vi utfører handlinger med ønske og intensjon om å finne ut av noe, og at det er her vi også erfarer og lærer noe.

Trine Ørbæk (2021) fremviser i den forbindelse at disse erfaringsprosessene beskrevet av Dewey forstås som aktive prosesser som må ta utgangspunkt i subjektets egne interesser (Ørbæk, 2021, s. 225). Ifølge Ørbæk argumenterer Dewey for at vi erfarer gjennom handling og refleksjon, som gjennom aktivitet, deltakelse og fellesskap igjen fører til nye handlinger (Ørbæk 2021, s. 225). På denne måten mener jeg Deweys pedagogikk også kan forstås som et



hermeneutisk tankesett og forståelse for hvordan kunnskap tilegnes. Ørbæk skriver at «James Alexander McLellans og Deweys (1889) utsagn «Learn to do by knowing and to know by doing» understreker at det er relasjonen mellom refleksjon og handling som er i fokus i hans pedagogiske tenkning» (Ørbæk, 2021, s. 225).

I tråd med Vygotsky og Deweys læringsteorier, kan det dermed pekes på teaterarbeidets praktiske og sosiale form med fokus på å løse de såkalte teatrale problemene; fysisk og kollaborativt. Dette skal både lede arbeidet videre progressivt, samtidig som utviklingen i arbeidet også har betydning for deltakernes egenutvikling og læring. Lise Kjølrsrød viser til Stein Bråten når hun skriver: «Å *være* [min utheving] innebærer et dialoglignende samspill med seg selv og virtuelle eller konkrete andre» (Kjølrsrød, 2004, s. 90). Hun trekker frem leken og kunsten som en samhandlende form som gir oss muligheter til å uttrykke oss metaforisk om følelser vi kan kjenne oss igjen i. Jeg har selv sett i eget arbeid som pedagog at det på mange måter kan virke enklere for oss å uttrykke seg om noe som i utgangspunktet er nært eller kjent i en teaterkontekst. I lek og rollespill snakker vi gjerne 'som om', noe vi også gjerne bruker i et teater- og forestillingsarbeid der vi inntar gitte situasjoner eller karakterer. Kjølrsrød skriver; «Selv om symbolbruken i leken er forenkende, i noen tilfeller helt abstrakt, finnes det som oftest forbindelseslinjer til det virkelige livet (Kjølrsrød, 2004, s. 88). Det er altså opp til deltakerne eller leder av teaterarbeidet å peke på forbindelseslinjene. Kanskje kan det være vel så virkningsfullt om forbindelser til egne liv oppdages i egne refleksjoner.

Kjølrsrød nevner at Stein Bråtens tanker om dette var tanker han blant annet delte med filosof, sosiolog og psykolog George Herbert Mead (1863-1931). Mead trekker frem menneskers interesse for andre menneskers følelser og erfaringer, og at denne interessen «(...) er det karakteristiske ved skjønnlitteraturen, ikke bare i lyrikken, der individets følelser presenteres på en måte som kan overføres til andre, men særlig i romanen og dramaet» (Mead, 1998, s. 52). Altså peker Mead her på *dramaet* som en særlig form, og et spesifikt høve til å få følelser presentert, og dermed anledning til å snakke om *gjennom* det som er skrevet. Ivar Frønes (2013) viser også til Mead (1982) når han hevder at vi influeres og formes av omgivelsene i utviklingen av det vi kaller «meg» (Frønes, 2013, s. 29). Altså spiller våre omgivelser en stor rolle i utviklingen av selvet. Frønes forklarer at vi alle er selvfølgelig midtpunkt i egne univers, men at vi må 'objektiverer oss', for å kunne se oss selv: «Evne til slik selvobjektering utvikles via sosial interaksjon; leken er derfor viktig for utviklingen av selvet og for evnen til å reflektere over selvet» (Frønes, 2013, s. 29).

Nevnte teorier føres altså sammen med presentasjonen av danningspotensialet i teaterarbeidet innledningsvis, og forståelsen av begrepet som en utvidet læringsform som inkluderer selvutvikling og livskompetanse. I sum er dette ment som et teoretisk bakteppe som denne studiens (uferdige) prosjekt og prosess kan ses i lys av, for å forstå betydningen av arbeidet for ungdommene som deltok.

#### 4.6 Autonomi og styringsbarometre for kvalitet

Det at studien etter hvert ble ytterligere sentrert mot prosessen i prosjektet, må ikke overskygge at det allerede var et planlagt fokus. Jeg ønsket å undersøke hva som skjedde underveis, hvordan, og hvilken påvirkning det hadde. Om selve forestillingen undret jeg meg også blant annet over hvorvidt en ivaretagelse av ungdommenes autonomi kunne komme til syne i det endelige produktet – uten at dette var et hovedfokus. «Resultatjaget» vil allikevel alltid ha en naturlig plass i et skapende teaterarbeid. På mange måter en selvfølgelighet når vi jobber mot et resultat vi vil være stolte av å vise frem – og samtidig håper vi at det berører de som ser på. Hvordan berøre, er et spørsmål. Hva berører hvem er et annet. Ett svar, kan være at vi ofte berøres av øyeblikk, situasjoner og mennesker som oppleves spesielt ekte på scenen. Denne autonomien og 'ekteheten' jeg stadig kommer tilbake til. I prosjektets planleggingsfase var også dette en stor del av hva jeg ønsket å utforske. Ungdommenes ektehet, hvordan få tak på hva den er, og hvordan la den komme til uttrykk gjennom et manus skrevet av noen andre? En ivaretagelse av ungdommenes autonomi i arbeidet var noe jeg etterstrebet, noe som kan ses i sammenheng med vektleggingen av ektehet og sannhet i undervisning av naturalistiske skuespillerteknikker.

Konstantin Stanislavski (1863-1938) regnes som en grunnlegger og foregangsmann for denne tilnærmingen til skuespillerarbeid. Rudolf Penka (1985) beskriver det slik: «En søken etter sannhet i følelser og uttrykk ble hovedinnholdet i skuespillerens arbeid. Slik ble Stanislavski en av grunnleggerne og kanskje den største eksponenten for naturalisme på teatret» (Penka, 1985, s.13). Jean Benedetti (2004) mener at naturalismen Stanislavski skapte i teatret bygde på at handlingene skuespilleren utførte ikke måtte være i strid med skuespilleren selv. «What Stanislavski offers is a process of decision-making that does not do violence to the actor and his creative possibilities» (Benedetti 2004, s. 100). Dette forstår jeg som en viktighet av å være tro mot seg selv i sitt skuespillervirke, og at handlingene du utfører bør komme innen ifra. Penka (1985) hevder at det å følge Stanislavskis metode alltid betyr å begynne fra bunnen av, og utdyper at «Stanislavskis metode – å finne og lede “den bevisste vei til den ubevisste skapende handling” og “skape betingelser som fremmer den sanne sceniske

inspirasjon” - virker også i dag som et forbilde for den som er åpent søkende i forhold til teatrets kunstneriske utforming» (Penka, 1985, s. 12). Det som her betegnes som ‘den ubevisste skapende handling’ ønsker jeg å sammenstille med den ønskede spontaniteten i improvisasjon og devised teater. Johnstone oppfordrer sine elever til å ikke planlegge handlingene; «When it’s their turn to take part they’re to come out and just do what they’re asked to, and *see what happens*. It’s this decision not to try and control the future which allows the students to be spontaneous» (Johnstone, 1979, s. 32). Johnstone var også kjent for å oppfordre skuespillerne til å være litt mer ‘vanlige’. « (...) I became notorious as the acting coach who shouted ‘Be more obvious!’ and ‘Be more boring! And ‘Don’t concentrate!’» (Johnstone, 1999, s. XII).

Disse betraktninger bringer med seg et perspektiv inn til studien og prosjektets ønske om å legge til rette for at ungdommene utførte handlinger som var ekte og tro mot seg selv. Dette på tross av at det ikke var dem som hadde skrevet ordene eller bestemt tematikken i sceneteksten vi arbeidet med. Penka (1985) problematiserer hvordan Stanislavskis metode ofte kunne misforstås og derfor virke mot sin hensikt ved at skuespillerne ble fastlåst i tanken om å bare kunne spille noe de identifiserte seg med. Med denne forståelsen som utgangspunkt, kan en vurdering av tekstens posisjon i et forestillingsarbeid der autonomi ligger som premiss for ‘det sanne uttrykk’ være aktuell. Sammen med Lee Strasberg (1901-1982), var Sanford Meisner (1905-1997) en betydningsfull skuespiller og lærer som bygget sine metoder på Stanislavskis arbeid. I tråd med Stanislavskis vektlegging av sannhet i handlingene utført på scenen, mente Meisner at rollen skuespilleren skaper måtte komme innen ifra; «You can talk about how to play a part, but until it finds its living roots *in you*, it’s in your head. And I am against that» (FabbricaEsperienza, 11.08.2016, 6:54). Dette tankesettet beror på en idé om at skuespilleren må kunne finne motivasjonen til de sceniske handlingene i seg selv, og slik jeg forstår det, på denne måten utføre dem spontant og naturlig. Slik sett blir egne erfaringer og indre tankeliv «knaggene» å skulle hekte forståelsen av rollekarakteren eller teksten på, for å kunne skape et autentisk uttrykk. «Det er dit personlige uttrykk valgt blant dine erfaringer eller i din fantasi som følelsesmessig afklarer den ellers så kolde tekst» (Meisner, 2012, s. 164).

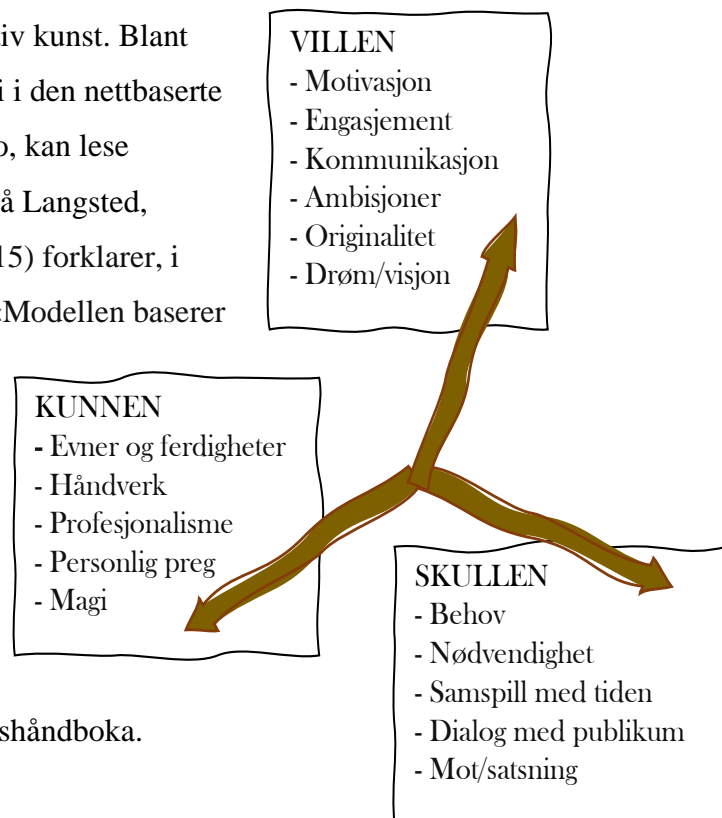
Autonomien, og søken etter det ekte, sanne uttrykket kan ses på som en kvalitet innen det naturalistiske teatret. Det å skulle diskutere kvaliteter i teater er avhengig av kontekst, former for scenekunst, og ikke minst er det individuelt og subjektivt. Å forsøke å definere hva kvalitet *er*, bringer oss over i et ullent landskap. Mange vil kanskje mene at dette ulne

landskapet er med på å holde scenekunstheltet levende. Anne-Britt Gran (2014) hevder at diskusjon om bra eller dårlig kvalitet på mange måter er en grunnstein i kultursektorens selvforståelse og moderne kulturliv. Samtidig er det enighet om at kvalitet er viktig og verd å etterstrebe. «Diskusjonen kommer når kvaliteten skal gis eksakte kriterier (for tildelinger), dømmes (av kritikerne) og mottas av publikum/forbrukerne (preferanser og smak)» (Gran, 2014, s. 266). Jeg vil understreke at noen definisjon heller ikke er noe jeg vil bestrebe å gjøre her. Det jeg imidlertid ønsker, er å belyse noen etablerte parametere som kan være nyttig i et vurderingsøyemed.

Gran (2014) tilbyr seks kvalitetskriterier til bruk i vurdering av kvalitet. «Sentralt for disse kriteriene er at de kan gradbøyes, det er altså snakk om mer eller mindre av noe fremfor enten-eller (type godt-dårlig, nyskapende-ikke nyskapende)» (Gran, 2014 s. 272). Hun foreslår å vurdere graden av *relevans, kommunikasjon, effktoppnåelse, underliggjøring, refleksjonspotensial og formidlingspotensiale*. Disse seks kvalitetskriteriene, og vurderingen av dem «i hvilken grad...» sier noe om ulike måter å bli berørt på. Slik jeg nevnte innledningsvis, er det jo gjerne det vi søker; å berøre. Med Grans kriterier som utgangspunkt, vil det slik jeg ser det også være naturlig å tenke at noe kan være representert i mindre grad uten at det nødvendigvis gir utslag på den helhetlige kvalitetsvurderingen.

Den danske *Ønskevistmodellen* (Langsted, Hannah & Larsen, 2003), er en etablert modell i bruk i scenekunstheltet, for vurdering av performativ kunst. Blant annet er modellen i bruk hos Rikskonsertene der vi i den nettbaserte produksjonshåndboka, på produksjonshandboka.no, kan lese beskrivelser av modellen i et sammendrag basert på Langsted, Hannah og Larsen (2003, 2005). Scott Rogers (2015) forklarer, i produksjonshåndboka, modellen overordnet slik: «Modellen baserer seg på en beskrivelse av tre begrepsdannede akser: Villen, Kunnen og Skullen (eller som det tolkes på norsk: engasjement, ferdighet og relevans)» (Rogers, 2015).

Modellen som presenteres på denne siden er satt sammen av meg, basert på Rikskonsertenes sammendrag hentet fra den nettbaserte produksjonshåndboka.



Rogers hevder at Ønskekivistmodellens tre akser i seg selv eller aksenes lengde ikke sier noe om kvalitet, men at det er en dialogisk modell: «Med en helhetlig dialog kommer alle tre akser i samspill med hverandre og det er lettere å se produksjonens særegne kvaliteter i forhold til hverandre, og i balanse med hverandre» (Rogers, 2015). Modellen «utgjør en kjerne som samtalen om kunstnerisk kvalitet kan ta utgangspunkt i, og som man kan vende tilbake til underveis» (Rikskonsertene, 2015).

Dermed kan det forstås at modellen fordrer et dynamisk blikk på det en skal vurdere, og tilbyr et «rammeverk for en helhetlig vurderingsdialog» (Rogers, 2015). Altså kan det for eksempel bety at der engasjementet eller 'Villen' er sterkt representert i en produksjon, kan de andre aksene være mindre representert, og produksjonen vurderes til høy helhetlig kvalitet. Denne måten å bruke modellen på, mener jeg samsvarer med Grans (2014) bruk av en gradbøying av kvalitetskriteriene.

## FORMIDLING

### 5 PUBLIKASJON

Å gjennomføre et masterprosjekt under en pandemi viste seg å ikke bare være rett frem eller på noe vis enkelt. Mye frustrasjon, stress og skuffelser skulle håndteres av både ungdommene og meg selv. I ettertid kan jeg likevel tenke at pandemien, på tross av å være totalt ødeleggende for teaterproduksjonen, gjorde oss en erfaring rikere. Min 'interesse for prosessen' fikk fullt fokus - og selv om akkurat dette for meg alltid er viktig, ble det denne gangen *viktigst*. Det oppstod en formidlingstrang i dette for meg, noe som resulterte i en artikkel (Næss, 2021) publisert i DRAMA No.2 2021. Jeg hadde behov for å formidle hvorfor teaterarbeid kunne være viktig for ungdom i en vanskelig tid.

#### 5.1 Pandemiens løvetannbarn

På de neste sidene følger den publiserte artikkelen.



**Christina Næss**

Andreredaktør.  
Adjunkt, dramapedagog,  
teaterinstruktør.

# Pandemiens løvetannbarn?

Ungdom har behov for teater under pandemien, fordi dramapedagogisk arbeid med scenetekst gir dem mulighet til å snakke om identitet, vennskap og «styggene på ryggen». Kanskje er dette av større betydning enn resultatet?

*Det var sommer i Oslo da jeg som masterstudent gikk i gang med planleggingen av en teaterproduksjon for høsten 2020. Vi hadde nettopp hatt et vanvittig halvår og levde tett på koronapandemien, så ungdomsteater med fysiske møter var kanskje ikke akkurat det man skulle satse på nå. På tross av, eller kanskje nettopp på grunn av pandemierfaringene, satte jeg meg et hårete mål: Denne forestillingen skulle bli pandemiens løvetannbarn! Covid-19 var vel dessuten på vei ut, smittetallene sank, og vi var i grunnen ganske optimistiske. Lite visste vi om hvordan det påfølgende året ville bli.*

## **På ungdommenes premisser**

Jeg hadde gjort avtaler med en ungdomsskole, som lot meg bruke valgfagstimer på prosjektet. Via nettverket mitt hadde jeg fått hjelp til å rekruttere ti jenter fra fire ulike tiendeklasser – noen med og noen helt uten teatererfaring. I prosjektet ønsket jeg å undersøke muligheten for å bearbeide et manus på ungdommenes egne premisser, inspirert av Jessica Swales' fem steg for *devising*, og Barbro Rønning's metode for Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse (ODA). Sistnevnte vektlegger *vekslingen* mellom den dramaturgiske analysen, og en opplevelsesorientert, sanselig og kroppslig tilnærming til tekst. *Å forme et brennpunkt og forestillingsunivers* (Rønning, 2018), slik det står i ODA-modellens *trinn 4*, ble



FOTO: Christina Næss





beskrivende for arbeidet jeg ville gjøre. Mitt brennpunkt bunnset i et ønske om å høre ungdommenes stemmer, deres tanker, meninger og følelser rundt tematikken i sceneteksten. Regikonseptet skulle formes på denne måten, utledet fra ungdommene og styrt av meg.

Tre ulike tekster ble presentert for deltakerne, som etter gjennomlesingen valgte skuespillet EN ANNEN, skrevet av Monica Isakstuen. Manuset tematiserer blant annet vennskap, sjalusi, utenforskap, ønsket om å være en annen enn den man er, og hvem man er eller kan bli i møte med andre. Som instruktør så jeg at teksten bar med seg innganger til spørsmål om identitet, relasjoner, selvbilde og «styggen på ryggen». At både ungdommene og jeg umiddelbart opplevde dette som en spennende tematikk, dannet et godt grunnlag for engasjement og emosjonell investering i forestillingsarbeidet. Produksjonsarbeidet kunne begynne.

Det var min visjon å bruke metoden som et dramapedagogisk samtaleverktøy, for å potensielt kunne møte ungdommene der de er.

#### Dramapedagogisk samtaleverktøy

Inspirert av *devising*, som gjennom kollektiv samskaping blant annet søker å gi deltakerne et sterkt eierskap til produksjonen, ønsket jeg å bruke ungdommenes egen livsverden som et filter i manusarbeidet. Rønnings metode ble et viktig utgangspunkt i dette arbeidet. Metodens ulike trinn synliggjør flere valgmuligheter i prosessen fra tekst til konsept og vektlegger den kontinuerlige alterneringen mellom dramaturgisk analyse og opplevelsesorientert tilnærming til tekst. Det var min visjon å bruke metoden som et dramapedagogisk samtaleverktøy, for å potensielt kunne møte ungdommene der de er. Ved å for eksempel stille spørsmål til en karakters indre tankeliv, som samtidig kan være av subjektiv relevans for ungdommene, kan metoden åpne for å trekke linjer til deres egen livsverden.



#### JESSICA SWALES 5 STEG FOR DEVISING

- **Forberedelse** Fokus på å ha det gøy, bli godt kjent og finne et felles språk.
- **Generering** Idemyldre, og generere ideer og kreative utgangspunkt.
- **Utforskning** Velg ut, utvikle og utvide de mest interessante ideene.
- **Destillering** Fokus på dramaturgien. Revidere og fylle tomrom.
- **Presentasjon** Ordinære prøver med fokus på formidling, stemme, språk, ensemble.

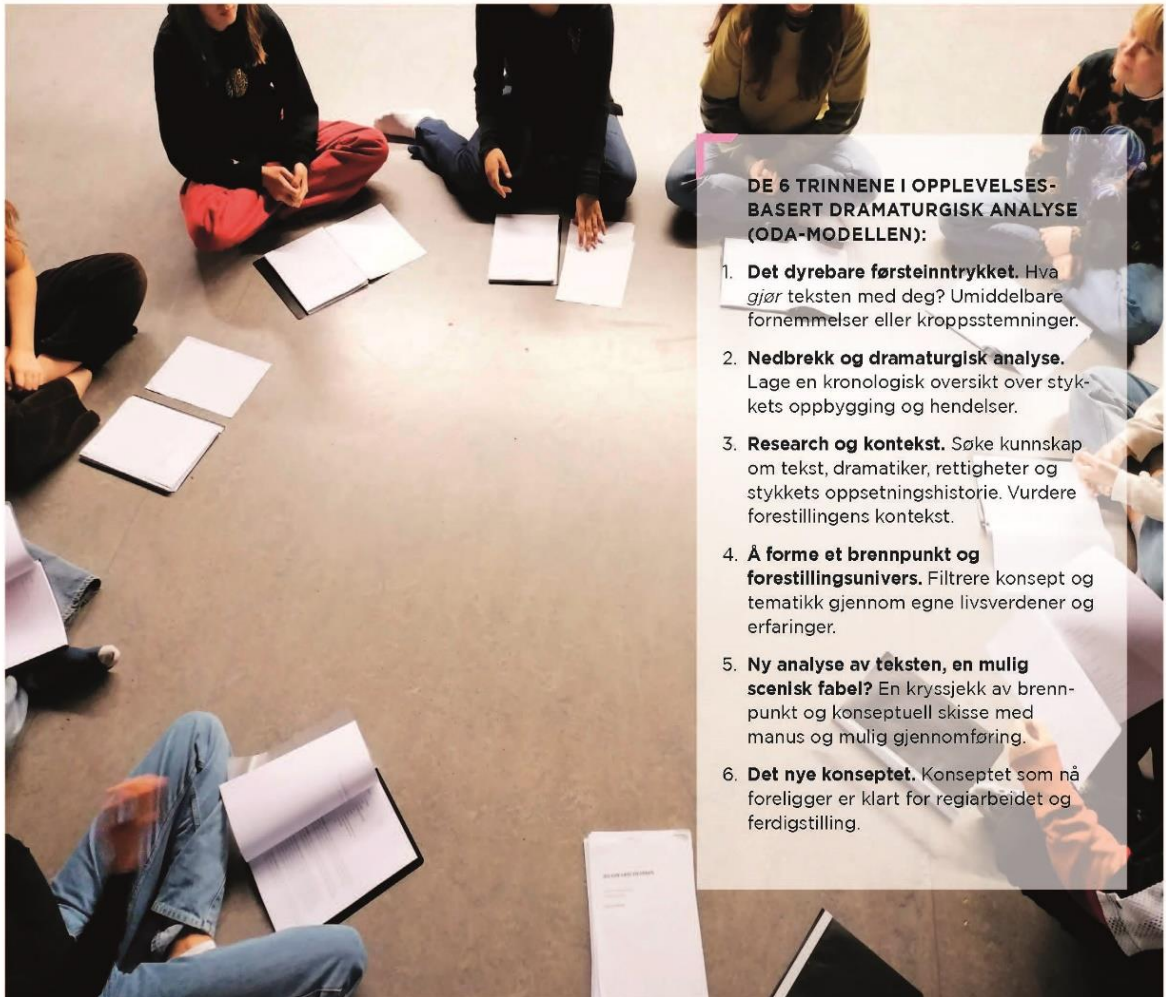
Imidlertid var også kroppsliggjøringen av teksten en vital del av analysearbeidet. Vekselsprosessen mellom 'gulv og samtale' var helt nødvendig for å forstå hva enkelte scener handlet om, fordi noe forstås annerledes gjennom kroppen. Denne kroppsliggjøringen er også sentral i Rønnings metode: «(...) analyse, fortolkning og innsikt blir utviklet gjennom praksis. Dramaturgisk analyse er i et slikt perspektiv ikke en «hodeting», skriver hun (Rønning, 2018, s.143). Valg av improvisasjonsøvelser ble derfor gjort på bakgrunn av erfaringer fra gulv og i samtale den tiden vi kunne utforske sceneteksten i samme rom.

#### Digitale betroelser

Idet vi måtte gå digitalt, begrenset imidlertid både den fysiske improvisasjonen og utforskningen seg. Teams ble periodevis det nye dramarommet, og samtaler om tematikk og budskap måtte foregå i chatten. Her oppstod det et forum for samtaler og betroelser som vi ikke hadde hatt tidligere i prosessen. I det digitale rommet begynte ungdommene å dele opplevelser rundt de kravene de utsettes for av samfunnet, om forventninger andre har til dem og de har til hverandre, om å passe inn, være kul og gjøre det bra på skolen:

*JEG/EN ANNEN-karakteren føler jeg de fleste ungdommer kan relatere til fordi man vil jo alltid passe inn og da blir man jo en annen enn seg selv (Prosjektdeltaker 10. trinn).*

*Det er jo veldig mye følelser og tanker når man er i den alderen jeg er i nå, og da er man jo innom det meste av det dette stykket viser og snakker om. Jeg har vært sjalu, jeg er ofte forvirret og jeg føler på samme måte som EN ANNEN at det noen ganger hadde vært enklere å være en annen (Prosjektdeltaker 10. trinn).*



**DE 6 TRINNENE I OPPLEVELSES-BASERT DRAMATURGISK ANALYSE (ODA-MODELLEN):**

1. **Det dyrebare førsteinntrykket.** Hva gjør teksten med deg? Umiddelbare fornemmelser eller kroppsstemninger.
2. **Nedbrekk og dramaturgisk analyse.** Lage en kronologisk oversikt over stykkets oppbygging og hendelser.
3. **Research og kontekst.** Søke kunnskap om tekst, dramatiker, rettigheter og stykkets oppsetningshistorie. Vurdere forestillingens kontekst.
4. **Å forme et brennpunkt og forestillingsunivers.** Filtrere konsept og tematikk gjennom egne livsverdener og erfaringer.
5. **Ny analyse av teksten, en mulig scenisk fabel?** En kryssjekk av brennpunkt og konseptuell skisse med manus og mulig gjennomføring.
6. **Det nye konseptet.** Konseptet som nå foreligger er klart for regiarbeidet og ferdigstilling.

**DRAMAPEDAGOGISK SAMTALEVERKTØY:** Ungdommene analyserer tekst og snakker om følelser knyttet til tema.  
**FOTO:** Christina Næss

*Jeg opplevde at det var få som forsøkte å skjule at de, i sine svar, faktisk snakket om seg selv.*

Jeg opplevde at det var få som forsøkte å skjule at de, i sine svar, faktisk snakket om seg selv. Kunne det være at distansen det digitale dramarommet skapte også gav rom for enda ærligere svar? Den opplevde trygghet av å sitte trygt innenfor hjemmets, og komfortsonens, domene satte muligens romsligere rammer rundt refleksjonsrommet og private betroelser? Samtidig måtte jeg minne meg selv om at det for 'generasjon TikTok' mest sannsynlig eksisterte andre parametre for den digitale delekulturen.

I de digitale øktene forsøkte jeg å holde på ideen om å la prosessen vekse mellom analyse, tolkning og refleksjon – og fysisk prøving 'på gulvet'. Et eksempel var en scene som bar med seg en utagerende konflikt. Jeg ville at ungdommene skulle utforske ulike ikke-voldelige uttrykksmåter, men som allikevel formidlet det samme. De ble delt inn i mindre grupper, såkalte 'breakout rooms', hvor de skulle improvisere, vurdere bruk av musikk, koreografi og bevegelse, ansiktuttrykk og kroppsspråk, og ha en helt åpen flom av ideer. Det kom et vell av ideer ut fra denne økten, og det var tydelig at de hadde hatt det gøy i sine grupperom. Det oppstod i dette et nytt rom – et rom der vi satt i hver våre hjem, men var sammen på samme plattform. En fellesskapsfølelse.

'Sammen hver for oss' ble et slags digitalt populærbegrep skapt av pandemien, og en god beskrivelse av hvordan mye av livene til ungdommene måtte foregå. En fellesskapsfølelse, bedre enn en ensomhetsfølelse, men allikevel en distansert form for fellesskap.



*Som dramapedagog visste jeg likevel at dette hadde vært arbeid av betydning.*

### **Pandemisk grøftekant**

Mitt ønske om å drive arbeidet videre mot forestilling vokste i takt med restriksjonene. Forestillingen var løvetannbabyen, den skulle næres og presses gjennom det tjukke laget av pandemisk asfalt, men utfordringene fulgte smittebølgene, som vi etter hvert forstod at det skulle bli flere av. De små øyeblikkene, kunstspirer fulle av scenepotensialer, fikk lite næring. Vi gjorde om, og gjorde om igjen. La opp prøvene etter kohorter og trafikkløysmodell. Noe fysisk tilstedeværende med avstand, antibac og munnbind, noe på Teams. Vi utsatte det vi kunne, så lenge vi kunne.

Da vi, etter enda en ukes utsettelse, trodde vi skulle få gjennomført første ordentlige gjennomkjøring og kanskje sette scenelys, kom den strengeste nedstengingen. Det var tapre ansikter som møtte opp i hver sin lille firkant for å ta imot beskjeden om at det ikke ville bli noen forestilling.

Som instruktør og masterstudent opplevde jeg avlysningen som et stort nederlag. Dette hadde blitt et svært tids- og energikonsumerende prosjekt, og jeg stod igjen uten produkt. Ungdommene hadde etter stadig nye skuffelser over hva som var mulig å få til dette året, tilsynelatende nådd nok et lavpunkt. Som dramapedagog visste jeg likevel at dette hadde vært arbeid av betydning.

### **Behov for teater**

Jeg har i etterkant spurt ungdommene om hvordan det opplevdes å ha et teaterprosjekt i denne tiden, om de fikk noe ut av det.

*Ja, jeg fikk reflektert mye og jeg greide å holde motivasjon til noe. Hvis vi ikke hadde hatt dette prosjektet, så hadde jeg sikkert bare ligget på senga mi og blitt depressiv (Prosjektdeltaker, 10.trinn)*

Videre spurte jeg om de noen gang hadde tenkt at vi på en måte snakket om deres liv som ungdom, når vi diskuterte scenene. En av dem skrev:

*Ja, mye av stykket minner meg veldig om ungdomsdrama jeg har opplevd selv. Og selv om det kan være litt sår, så er det på en måte hyggelig å vite at det er normalt. Det er kanskje sånt drama man lærer mye av og kan ta med seg videre i livet (Prosjektdeltaker, 10.trinn).*

Ungdommenes refleksjoner over hva de hadde tatt med seg fra en produksjon uten et synlig resultat, mener jeg kan bekrefte den dramapedagogiske tanken om at prosessen er av stor betydning for deltakerne på flere nivå:

*Dette er jo et veldig ærlig stykke, det skriver om følelser vi alle har hatt, men aldri snakker om (Prosjektdeltaker, 10. trinn).*

Flere påpekte at dramapedagogisk arbeid med scenetekst gav dem muligheten til å snakke om noe de ellers kanskje ikke ville gjort under pandemien.

Ungdommene fikk ikke spilt noen forestilling, men det å ha vært en del av denne gruppen viste seg å ha en egenverdi. Vårt siste møte ble brukt til å avslutte prosjektet, og til å reflektere over perioden. Fellesskapsfølelsen og det å kjenne tilhørighet til en gruppe hadde vært et viktig aspekt ved teaterproduksjonsprosessen. Jeg spurte dem om hva de husket best fra tiden sammen, og i ett av svarene het det:

*Det er vanskelig å si hva jeg husker best, men jeg kommer til å huske alle de morsomme og koselige minnene vi har fått sammen. Jeg synes vi har fått et så fint samhold i gruppa, så det kommer jeg til å huske hele livet (Prosjektdeltaker 10.trinn).*

### Løvetannbarnet

Da jeg gikk i gang med prosjektet, valgte ungdommene og jeg et manus med en tematikk som berørte dem. Det dreide seg om identitet og selvbylde, relasjoner og venninneforhold, ulike roller i ulike sosiale settinger, følelsen av at «alle andre» mener noe om deg og det å mislykkes i forsøket på å møte alles forventninger. Samtalene vi hadde ble mange. Vi diskuterte forløpet, de ulike karakterenes indre liv, dramatikerens intensjon og deres egne tolkninger.

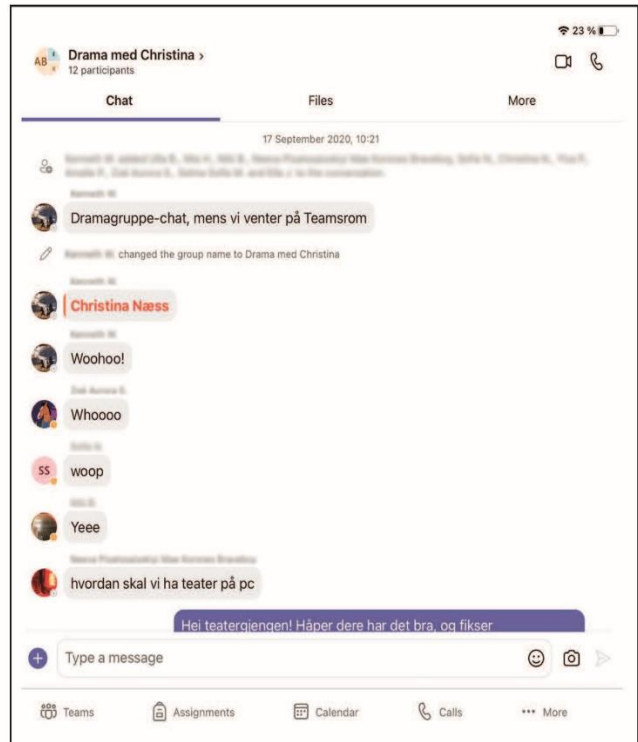
Den utstrakte bruken av devising som inngang til teksten kunne ikke utføres på planlagt vis, og vekslingen mellom gult og samtale ikke ble helt som tenkt. Analysearbeidet fungerte som dramapedagogisk samtaleverktøy og førte til mange refleksjonssamtaler, noe som ikke er uvanlig i en teaterproduksjon, men akkurat nå kjentes det mye viktigere. Ungdommene hadde fått et eget rom for å snakke om egne erfaringer, tanker og følelser – som de til og med kanskje aldri hadde snakket om før.

*Jeg synes på en måte stykket reflekterer det å gå gjennom forskjellige faser helt til man skjønner hvem man er. Så møter man ofte mange forskjellige på veien og mister noe, men det går fint, som EN ØY sier. Jeg føler jo kanskje at alle de forskjellige menneskene, eller vennetyperne som EN ANNEN møter gjennom stykket hjelper karakteren med å innse hvem hun er og at hun kanskje da ikke lenger trenger å være en annen (Prosjektdeltaker 10. trinn).*

Forestillingen ble ikke løvetannbarnet. Ungdommene som har hatt tilgang på teater og dramapedagogiske samtaler under koronakrisen – det er *de* som er pandemiens løvetannbarn.

### KILDER

- Rønning, B. (2018). ODA: Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse - fra tekst til regikonsept. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger (Kap 5, s. 127-154). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Swale, Jessica (2012). Drama Games for Devising. London: Nick Hern Books



**I GANGEN:** På øving med avstand, munnbind og antibac.  
**FOTO:** Bintang Emilie Sintanggang

## 6 PANDEMISKE RINGVIRKNINGER

Under følger noen refleksjoner jeg gjorde meg underveis og i etterkant av arbeidet med artikkelen. Debatten om fysisk nærvær gjør seg gjeldende i pandemiens kontekst, og det ble i drama- og teatermiljøet løftet frem spennende perspektiver på teaterarbeid og dramarommet slik vi kjenner det, blant annet i tidsskriftet DRAMA No. 2, 2021, med temaet *Feltets respons på koronakrisen*.

### 6.1 Digital konsekvens

Den største konsekvensen av å jobbe med teaterproduksjon under pandemien var følgelig at det, for oss, ikke ble noe resultat i form av en forestilling som kunne vises for publikum. Den digitale konsekvensen, altså forflytningen av arbeidet fra det ordinære dramarommet til en digital plattform var i utgangspunktet også negativ. Mange dramalærere og sceneinstruktører vil nok være enige med meg i at det aldri vil kunne bli det samme å undervise og holde prøver via Teams, Zoom eller andre liknende plattformer, som å være fysisk nærværende.

Samtidig måtte jeg spørre meg selv; var det utelukkende negativt å teste ut? Jeg så flere digitale utforskninger utført av kolleger som åpnet for nye måter å tenke drama og teater på. I mitt tilfelle mente jeg at tilgangen til mine prosjektdeltakeres indre tanker forstørret seg da de kunne sende meg skriftlige refleksjoner i chatten. Distansen i de digitale møtene gav oss muligens et større rom for refleksjon, da ungdommene satt for seg selv i private hjem mens de funderte over hva sceneteksten vi jobbet med formidlet, hva det kunne bety – og ikke minst; hva det kunne bety for dem overført til egne liv. På én måte virket denne måten å jobbe på forløsende, deltakerne delte mye og var ærlige og lydhøre ovenfor hverandre. Foruten det nye digitale ‘refleksjonsrommet’ kunne dette vel så mye være en konsekvens av den manglende muligheten til å jobbe fysisk og utforske ‘på gulvet’. Dette medførte utstrakt dypdykk og analyse av manuset – i større grad enn antatt da jeg ønsket at prosessen skulle preges av en devisinginspirert måte å arbeide på. Tanken var at teksten kunne være et utgangspunkt, men at en større del av bearbeidelsen skulle skje på gulvet. Det metaforiske språket vi fikk til å snakke om ungdommenes liv ble utledet av det dramapedagogiske analysearbeidet med sceneteksten i denne tiden.

## 6.2 Samtaleverktøy

Ungdom har behov for teater under pandemien, fordi dramapedagogisk arbeid med scenetekst gir dem mulighet til å snakke om identitet, vennskap og «styggene på ryggen» (Næss, 2021, s. 10).

Funnene presentert i min artikkel underbygges av utsagn fra deltakerne i prosjektet. De uttrykte blant annet at arbeidet vi gjorde hjalp mot depressive tanker i en vanskelig tid, og at det vi fikk snakket om i arbeidet var ting de ofte tenkte på men aldri hadde en naturlig anledning til å snakke om. Dette mener jeg henger sammen med mulighetene teaterarbeid, og dramafaget generelt, kan gi til å nettopp dra linjer til egne liv gjennom prat om scenetekst. På mange måter kan det være enklere å uttrykke seg innenfor rammene drama- og teaterarbeid setter, selv om det vi snakker om er tydelige metaforer på gjenkjennbare situasjoner. Metaforisk språk i lek og kunst omtales av Lise Kjølørød (2004). Hun mener at det i både lek og kunst oppstår alternative og opphøyede innfallsvinkler, nye måter å uttrykke velkjente følelser eller tanker som ikke tidligere har vært lett å uttrykke. «... siden kunst og lek er så annerledes former enn de som finnes i hverdagslivet, blir de emosjonelle og kognitive prosessene som foregår i dem også annerledes» (Kjølørød, 2004, s. 89). Som uttrykt av ungdommene, var det i dette tilfellet snakk om å få anledningen til å snakke om ting. Som en slags pandemisk ringvirkning, i positiv forstand, fikk jeg inntrykk av at disse samtalene kunne oppleves ekstra viktig for dem under en pandemi med sosial nedstenging. Hvordan dette foregikk utdypes videre i underkapittelet Leder og deltaker.

## ANALYSE

I oppgavens siste hoveddel presenteres et nærmere blikk på prosjektet, og hva jeg mener kan omtales som interessante funn. Først følger et kapittel der jeg tar for meg studiens forskningsspørsmål, eller problemstilling. Jeg forsøker å forklare hva jeg mente den todelt problemstillingen fordret å undersøke, og hvordan det ledet frem planleggingen av prosjektet. De neste tre kapitlene er tematisk inndelt, jeg har her forsøkt å samle funn og diskusjoner jeg mener hadde en sammenheng. Kapittel åtte omhandler menneskene involvert i studiens prosjekt, kapittel ni er sentrert mot det praktiske arbeidet og de teaterfaglige metodene i bruk, og kapittel ti behandler funn og diskusjoner som hadde med DUS å gjøre. I det siste kapitlet reflekterer jeg over funnene som samlet sett gir et svar på problemstillingen.

I løpet av disse kapitlene presenteres små deler fra sceneteksten vi benyttet i prosjektet, av Monica Isakstuen (2020). Utdragene fra manuset presentert i denne oppgaven er uten sidetall, da sceneteksten må ses på som et arbeidsdokument som brytes fra hverandre i arbeidet. Alle utdrag krediteres derfor med dette til Isakstuen, M. (2020).

## 7 FUNN OG DISKUSJON

Studiens praktiske masterprosjekt var fundert på en todelt problemstilling. Den første delen lyder; *Hvordan bearbeide manus på ungdommenes premisser* – og skal undersøke to forhold. For det første ønsket jeg å tilrettelegge arbeidet med teaterproduksjonen på en slik måte at ungdommene opplevde en selvbestemmelse til tolkning, lesemåter og bearbeidelse av et tekstlig materiale. Jeg ønsket at de skulle kjenne eierskap til manuset på tross av at det ikke var «deres» på samme måte som et materiale generert fra en ordinær devisingprosess ville vært. Metoden ville her være avgjørende, noe jeg vektla i valget av devising som utgangspunkt, og ønsket å sette som premiss for produksjonsarbeidet. For det andre, rommer denne delen av problemstillingen en forutsetning at arbeidet skulle ivareta ungdommenes autonomi. Med dette mener jeg mitt ønske om en forestilling som bar preg av ungdommene som deltok i produksjonsprosessen. Å bearbeide et manus på ungdommenes premisser, mener jeg fordrer at jeg som instruktør og dramapedagog har en grunnleggende interesse for å lære deltakerne å kjenne, å lære om deres livsverdener, for så å forsøke å hjelpe det sceniske materialet inn dit. Jeg ønsket for eksempel ikke å foreslå ungdommelige måter å uttrykke seg i en scene på, eller gi dem språklige eller kroppslige instruksjoner basert på *min* 'tolkning av ungdom'. Jeg hadde en grunntanke om at når ungdommer står på en scene og *spiller ungdom*,

så vil det komme til syne hvem som har lagt premissene – og det autentiske uttrykket vil skinne gjennom og sette preg på sceneopplevelsen.

Den siste delen av prosjektets problemstilling lyder; (...) og hvilke muligheter ligger i arbeidet mot en DUS-forestilling? I dette lå implisitt mine forestillinger om kompetanseutvikling hos meg som sceneinstruktør og for de deltakende ungdommene da DUS ble valgt som en ramme for prosjektet. Prosjektrammen skapte dernest forventninger til møtet med andre instruktører, ungdomsgrupper og det profesjonelle scenekunstmiljøet. I løpet av prosjektets gang gjorde jeg meg noen tanker om vurdering av ungdomsteater, og hvilke kvalitetsparametere som er hensiktsmessig å ta stilling til.

I det følgende kapittel vil jeg drøfte det jeg mener er funn, hentet fra dataene vi sammen skapte i studiens praktiske prosjekt. Både underveis i prosjektet, og etter prosjektets slutt utpekte noen aspekter seg, som jeg fant hensiktsmessig å konsentrere meg om i analyse og diskusjon. Som beskrevet over, la den valgte problemstillingen noen føringer for hva jeg forventet å finne noe ut om. Dette handlet blant annet om eierskap til materiale og prosess, og ivaretagelse av ungdommenes autonomi i en delvis tekstbasert forestilling. I tillegg valgte jeg å melde den deltakende gruppen inn i DUS, noe jeg også forventet å finne ut mer om. Utover dette, dukket det opp tanker om hva slags påvirkning en forestillingsprosess har på deltakerne, og tanker om hva ungdommene kunne få ut av å delta på noe som ikke ble ferdig eller slik vi hadde sett for oss. Noen av tankene måtte formidles umiddelbart, direkte rapportert fra situasjonen vi var i, og resulterte i artikkelen *Pandemiens løvetannbarn?* (Næss, 2021). Etter å ha avsluttet prosjektet, fikk jeg det hele litt på avstand, noe som deretter gav meg muligheten til å gå mer i dybden på hva dette handlet om i lys av relevant teori.

Funnene har jeg delt inn i tre underkapitler, som jeg vil drøfte tilknyttede funn innunder. I kapitlet *Leder og deltaker* vil jeg drøfte dannelsespotensialet og mulighetene for selvutvikling i denne typen forestillingsarbeid. En utforskning av egen identitet i samhandling med andre, som i tråd med Deweys handlingsorienterte pedagogikk gir muligheter for å tilegne seg ny kunnskap i det erfarte. Videre vil jeg forsøke å vise til det jeg mener er en utløsende faktor for dannelsespotensialet i et teaterarbeid; pedagogens forvaltning av potensialet. Pedagogens kunnskap om hvordan vi lærer, forstår og utvikler oss kan legge grunnlaget, og en bevissthet på egen tilstedeværelse, sårbarhet og deltakelse i arbeidet er essensielt. I kapitlet *Arbeidsprosessen* undrer jeg meg over hvorvidt det å bearbeide eller skape noe på andres premisser lar seg gjøre uten å påvirke. For å kunne arbeide devised med improvisasjon og en spesiell vektning av spontanitetens og øyeblikkets kunst, fordres tillit,



åpenhet og aksept i gruppen. Dette henger også sammen med hvordan jeg forvalter min rolle som pedagog og leder for arbeidet, og benytter min 'svømmemuskulatur'. Jakten på autonomien, 'ekteheten', og deltakernes personlige og emosjonelle investering i arbeidet tok plass et sted mellom en ferdig skrevet scenetekst, og arbeidet med å tolke, forstå og uttrykke seg ut ifra den. Jeg diskuterer og viser til en vekselvirkning mellom gulv og samtale. I *Prosjektrammens påvirkning* ønsker jeg å gi leseren et innblikk i selve DUS-prosjektet og hvilken rolle ungdommer har i utviklingen av DUS-manus. Her løftes også perspektiver på vurdering og kvaliteter i ungdomsteater frem, utledet fra samtaler med tidligere deltakende instruktører og leder for DUS.

## 8 LEDER OG DELTAKER

Dette første kapittelet i drøftingen av mine funn, vil omhandle *menneskene* involvert i prosjektet. Ungdommene, og meg selv. Deltakerne i prosjektet, og pedagogen, forskeren og kunstnerisk leder av prosjektet. Dette masterprosjektet som både var en teaterproduksjon, en del av *DUS*, og innordnet i ungdomsskolens timeplaner og systemer var følgelig svært mangefasettert. Jeg opplevde en gjentakende følelse av å gå inn og ut av ulike roller og ansvarsområder som både var sterkt bundet sammen, men også kunne føles motstridende til tider. Problemstillingen styrte mitt forskningsfokus. Som kunstnerisk leder var jeg opptatt av at prosjektet skulle føre til et ferdig produkt, mens jeg som pedagog var opptatt av prosessen, av relasjonene oss imellom, og av hva ungdommene kunne få ut av å delta på et mer personlig plan. Min grunnleggende interesse for hva som skjer i prosessen, og hvordan det påvirker oss som deltar var ofte mest fremtredende og styrende for mine valg underveis i prosjektet. I det følgende vil jeg drøfte *danningspotensialet* som ligger i et forestillingsarbeid, og hvordan betydningen av dette henger sammen med hvem som forvalter det. Hvorvidt det fordres å forvaltes av en som, i tillegg til å ha ambisjoner om å skape scenekunst, også er opptatt av det personlige utbyttet; en *pedagog*.

### 8.1 Danningspotensialet

Med utgangspunkt i Janek Szatowskis (1991) syn på at det i skapelsesprosessen mot en teaterforestilling ligger gode muligheter for å lære, peker Stig A. Eriksson på dannelsingspotensialet som ligger implisitt i teaterarbeidet; «Teaterprøvens komplekse skapingsprosess kombinerer kunnskap om innhold og form gjennom vekselvirkning mellom pedagogikk og kunst – et utviklingsarbeid som kan være en dannelsingsprosess» (Eriksson 2013, s.115). I artikkelen *Pandemiens løvetannbarn* er det *dette* jeg forsøker å antyde når jeg hevder

at deltakelsen i forestillingsarbeidet kunne ha en egenverdi, og undrer; «Kanskje er dette av større betydning enn resultatet?» (Næss, 2021, s. 10). Forestillingen vi ønsket å lage fikk aldri sitt publikum, og deltakerne fikk aldri sin fortjente applaus. Allikevel mente jeg at arbeidet vi hadde gjort, og prosessen i seg selv, var av stor betydning.

Utviklingsarbeidet som skjer når vi veksler mellom analyse av tekst, refleksjon og påkobling av egne livserfaringer samt fysisk utforskning av sceniske uttrykksmåter er en læringsprosess i flere nivåer. Vi tilegner oss ny kunnskap og innsikt i en scenetekst, og teksten adresserer ulike problemstillinger og tematikk som blir innganger til refleksjonssamtaler. På tross av at det ikke er synlig målbart, vet vi at læring skjer når vi får ny innsikt. Når vi så kobler det vi har lært inn mot våre personlige liv og erfaringer, går læringen over i et nytt nivå som kan betegnes som danning. Jeg bruker begrepet danning med en forståelse av at det handler om menneskets egenutvikling. I ungdomstiden kan det hevdes å nå et kritisk punkt i denne utviklingen, ved at det ofte på dette tidspunktet dukker opp eksistensielle spørsmål om hvem vi *er*, *kan* være eller *ønsker* å bli. I det følgende eksempelet fra forestillingsarbeidet viser jeg til hvilke refleksjoner ungdommer kan gjøre seg i bearbeidingen av en scenetekst, og hvordan samtalene kan utarte seg. Jeg hadde valgt ut en situasjon fra manus jeg ville bruke som utgangspunkt for utforskning. Én av rollekarakterene var alene på scenen, og dette står beskrevet i sceneteksten;

**ALLE**

*(Kremter)*

Hei, hei, HEI, hva er det du prøver deg på nå?

Hæ?

SKAL DU PLUTSELIG VÆRE NOE?

SKAL DU PLUTSELIG VÆRE SYNLIG?

SKAL DU PLUTSELIG HA MENINGER?

DU HAR JO INGEN MENINGER

INGEN PERSONLIGHET

DU LURER IKKE OSS

VI KJENNER DEG!

Hvordan skulle vi løse dette scenisk? Vi startet med fysiske tilnærminger, der én av ungdommene satt alene midt på gulvet og de andre fikk utdelt strimler av oppklippede replikker hentet fra den aktuelle scenen i manus. Etter utprøvinger basert på beskrivelser fra manus, der alle deltok på gulvet, begynte en naturlig prat om hvordan denne situasjonen opplevdes.

«ALLE» mente mye om rollekarakteren som skulle sitte på scenen. Dialogen mellom ungdommene, og mellom meg og ungdommene gikk etterhvert dypere inn i materien. Det er

vanskelig å si om det var på grunn av mine eller deres tanker og spørsmål, men samtalen dreide seg etter hvert mot at disse «ALLE» som sa kjipe ting egentlig ikke eksisterte. De var rollekarakterens indre stemme. Dette var 'styggene på ryggen', slo ungdommene fast. I denne oppdagelsen utviklet det seg en samtale der ungdommene delte erfaringer og tanker knyttet til hvordan det føles å skulle hankses med sin egen 'styggene på ryggen'. Jeg forstod at vi hadde truffet en nerve etter hvert som refleksjonene kom; dette handlet om identitet, om selvbilde, og om dannelsesprosessen de selv også stod i.

## 8.2 Selvutvikling og livskompetanse

Jeg minnes tiende klasse, og alle spørsmålene. Hvem er jeg, hvem skal jeg bli – hvem syns de andre at jeg er? Scenen fra manus og tematikken den adresserte kjentes viktig å snakke om for utviklingen av materialet, i søken etter ungdommenes «ektehet» - fordi det også fremstod viktig for *ungdommene selv* å snakke om. Kunne jeg egentlig huske å ha snakket med noen om dette i min egen ungdomstid? Usikker. Men at jeg kunne huske styggene på ryggen fra denne tiden; definitivt.

Å forme sin egen identitet eller det George Herbert Mead betegner som å utvikle sitt «meg», var muligens et aspekt jeg ubevisst hadde tatt hensyn til i mitt prosjekt. Med dette mener jeg at jeg tidlig i prosessen hadde notert meg hvilke tematikk og problemstillinger som kunne bli aktuelle å samtale med ungdommene om etter hvert som vi leste manus. Koblingen mellom «dette er tematikk som kan føre til interessante samtaler» og «dette er tematikk som faktisk er direkte knyttet til deltakernes liv og problemstillinger i kraft av at de er ungdom» lå der hele tiden. Jeg skriver allikevel *ubevisst*, da jeg ikke mente at dette var et uttalt mål i seg selv; å gi ungdommene anledning til selvutvikling, og til å snakke om egen dannelsesprosess og identitet. Mead hevdet at «Det menneskelige selvet oppstår gjennom individets evne til å innta gruppens holdning (...)» (Mead, 1936, s. 53). I dette ligger den emosjonelle *medfølelsen* som kan få en til å innta andres holdninger og roller, og dermed føle den andres sorger og gleder. På denne måten kan det forstås at en i sin selvutviklingsprosess blir i stand til å trenge inn i de andres erfaringer. Samtalen rommet både tanker og følelser rundt tematikk identitet, selvbilde og styggene på ryggen, men også delte erfaringer linket til dette.

Det at vi fikk til en åpen samtale som tok denne retningen, mener jeg blant annet handler om at vi brukte sceneteksten som utgangspunkt – ja, nærmest som et påskudd for å dele tanker. Kjølørød (2004) hevder at det oppleves trygt å snakke om ting som kan forbindes med det virkelige liv innenfor lekens og kunstens avgrensede og beskyttede rom, da anledningen til å gjøre dette gis i form av symboler og metaforer. I denne studiens betydning; vi snakker om

rollekarakteren som opplever styggen på ryggen, men vi kan samtidig snakke om våre egne opplevelser – uten å avdekke det. Det åpnet seg muligheter for å dele åpent av egne erfaringer, men like fullt var det mulig å delta i refleksjonssamtalen og kun snakke om og tolke rollekarakterens tanker. Ungdommene kunne lære noe om en type livserfaring de hadde gjort seg – eller ikke hadde møtt enda. De kunne sette seg inn i andres erfaringer som en del av sin selvutvikling, og på denne måten tilegne seg kunnskap de kanskje kunne få bruk for på et senere tidspunkt i livet. I forlengelsen av dette, vil jeg hevde at slike dannelsesøyeblikk bidrar til deltakernes *livskompetanse*. Eriksson henviser til den tyske kulturforskeren Max Fuchs i forklaringen av danning *som* livskompetanse: «Danning er livskompetanse, kompetanse til å beherske livets kognitive, estetiske, fysiske og moralske utfordringer (Fuchs 2008)» (Eriksson, 2013, s. 116). Livskompetanse mener jeg er et beskrivende og håndgripelig begrep i denne studiens sammenheng. Samtaler om styggen på ryggen, og flere andre samtaler som tok plass spontant i løpet av forestillingsarbeidet gav ungdommene ny kunnskap som tidvis virket direkte overførbart til egne liv. Ved hjelp av dialog, refleksjon og erfaringsdeling i samspill med andre, lærte de noe om ulike utfordringer livet kan innebære. Enkelt sagt, kan livskompetanse bety ‘verktøy til å håndtere livet’. I sum kan en si at dannelsespotensialet som ligger i et forestillingsarbeid handler om en utforskning av egen identitet i samhandling med andre, noe som byr på en mulighet til å tilegne seg livskompetanse.

### 8.3 Læringsaspektet

Eriksson forklarer at Szatowskis tanker om dannelsespotensialet i teaterprøven forutsetter to faktorer. Det ene er vekslingen mellom åpninger og lukninger i det skapende arbeidet, noe jeg utdyper i del to av analysen hvor jeg går nærmere inn på selve arbeidsprosessen og metodene vi tok i bruk. Det andre er kombinasjonen av å tilegne seg kunnskap om innhold og form gjennom både kunstnerisk og pedagogisk utforskning. Dette peker på at formen på arbeidet bør være av en utforskende og samskapende karakter, og at det er kombinasjonen av det pedagogiske og det kunstneriske som utgjør dannelsespotensialet. Mulighetsrommet for læring, danning og livskompetanse i arbeidet med en teaterproduksjon ligger altså i krysningspunktet mellom kunst og pedagogikk.

Å hevde at jeg så *læring* skje i mitt prosjekt kan være problematisk, da læringen i seg selv som tidligere forklart ikke er beviselig. Hvordan kunne jeg vite at de faktisk lærte noe? Tradisjonelt sett måles kun resultatene av læring, og ikke at læringen *skjer*. Som lærer og pedagog vil jeg allikevel påberope meg et øye for å gjenkjenne fenomenet læring. For å forsøke å utdype og begrunne dette, vil jeg først vise til læringsteorier som kan underbygge

mitt eksempel, og så forsøke å forklare pedagogens tause fortrolighetskunnskap som er mer enn 'et øye for læring'.

Mitt erfaringsgrunnlag består blant annet av å ha jobbet som lærer i grunnskolen i overkant av ti år. Dette har gitt meg kunnskap om, og et pedagogisk perspektiv på prosesser med unge i samarbeid – men også på det som skjer i arbeidet mot en teaterforestilling når jeg har arbeidet med det. Det jeg har erfart, er at vi lærer best når vi lærer *sammen* med andre. Både i lys av Mead's tankesett om identitetsdannelse og speilingsteori gjør det seg gjeldende, men også i et større utviklingsperspektiv. Psykologen Lev Vygotskij slo i likhet med Mead fast at læring er sosialt. Han betegnet det som en proksimal utviklingssone når mennesker samhandler gjennom en sosial aktivitet, at det altså er her vi har de beste muligheter for å lære og utvikle oss.

Videre mener jeg at eksemplet jeg har trukket frem tydelig viser at de deltakende erfarte både kroppslig med utprøving og kognitivt i refleksjon, samtale og deling av følelser om en situasjon. Psykologen John Dewey's læringsteori går ut på at vi må *gjøre* oss erfaringer for å lære. Ikke *bare* lese, *bare* prate eller *bare* observere noe. Ungdommene utforsket både fysisk og kognitivt, kjente det på kroppen, og fulgte behovet for å reflektere og samtale om dette. Dette tatt i betraktning, vil jeg mene at alle som deltok i samtalen hadde lært noe om; hva styggen på ryggen-begrepet betyr, hvordan det *kan* oppleves ved å høre beskrivelser fra hverandre, og erfaringer fra å forsøke å håndtere negative tanker om eget selvbylde. I tråd med Dewey's handlingsorienterte læringsteori, vil jeg si at samtalen i teaterarbeidet hadde gitt dem muligheten til å tilegne seg ny kunnskap gjennom det de erfarte i samhandling og interaksjon. Erfaringene de hadde gjort seg kunne fungere som byggestener i egen selvutvikling og tilegnelse av det Max Fuchs betegnet som livskompetanse. Siste utgave av Læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) legger *Folkehelse og livsmestring* til grunn som prinsipp for læring, utvikling og danning. Med andre ord er det enighet i utdanningssystemet om at livskompetanse, her kalt livsmestring, må være grunnmuren før læring, utvikling og danning kan skje. Det å søke tilegnelse av livskompetanse ved å arbeide praktisk, sosialt og kunstnerisk i prosjekter der barn og unge er involvert i å skape scenekunst kan sees på som hybridprosjekter i krysningspunktet mellom kunst og pedagogikk, hvor således læring kan finne sted.

#### 8.4 Pedagogens svømmemuskulatur

Pedagogikken tilfører en bevissthet på lærings- og dannelsesaspektet, men det er også noe mer.

*Pedagogen* har en spesiell kunnskap som kommer av å prøve ut de pedagogiske teoriene;

lærings- og utviklingsteoriene i praksis. Anna-Lena Østern (2014) skriver at pedagogen har en erfart fortrolighetskunnskap fra lærerprofesjonsutøvelsen: «Lærerens profesjonalitet handler ikke bare om planlegging og vurdering, men om å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk» (s. 173). Denne kunnskapen forblir ofte taus fordi vi mangler et språk for å beskrive og formidle kunnskapen som tilegnes i erfaringen. En erfaren lærer har gjerne god forståelse for og innsikt i mulighetene som ligger i læringssituasjoner, utover de uttalte læringsmålene, men de må ofte gripes tak i spontant og kan ikke planlegges. Det kan også derfor være ganske vanskelig å beskrive i etterkant til utenforstående hva som oppstod, hvorfor og hvordan. På lik linje med det problematiske ved å forklare å ha sett læring *skje*, uten å ty til måling av resultater. Erkjennelsesøyeblikk, aha-opplevelser, lyset i øynene til den unge som forstod noe nytt. Dette vanskelig forklarlige, fortrolighetskunnskapen, «disse dynamiske sidene av lærerens profesjonsutøvelse, som på mange måter handler om å være levende til stede i det uavsluttede» (Østern, 2014, s. 173). En forståelse av det uavsluttede er prosessen, utviklingsprosessen og læringsprosessen som i grunnen aldri kan sees på som komplett eller ferdig.

I situasjonen der samtalen om styggen på ryggen utartet seg, befant jeg meg i en velkjent limbo. Forsiktig fasilitere for samtalen, balansere mellom å lede ordet, og la samtalen lede seg selv, sanser tryggheten i rommet, og sårbarheten. Min egen sårbarhet inkludert. Skulle også jeg dele tanker, erfaringer, opplevde følelser knyttet til samtalens anliggende? Geir Stavik-Karlsen (2014) drøfter 'sårbarhetspedagogikk' i boken *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, hvor han blant annet hevder at styrken i en troverdig lærergjerning springer ut fra det motet som skal til for å være sårbar.

Å vise seg selv fra en sårbar side vil ofte bidra til relasjonsbygging med elevene, er min erfaring. De får et innblikk i hvem jeg er som menneske, og det er det en 'ektehet' over. Dette innebærer selvfølgelig en kontinuerlig vekting av hvor mye jeg skal åpne, fortelle og dele. Som lærer og leder av arbeidet vil det unektelig være en viss ubalanse i maktforholdet, og min deling kunne i verste fall resultere i en forkludring av ungdommenes tanker og følelser knyttet til situasjonen vi diskuterte – og dermed en «tilsølt» ektehet av *dem* i samtalen. «I sårbarheten ligger muligheten, men uunngåelig også risikoen» (Stavik-Karlsen, 2014, s. 167).

En håndtering av denne opplevde limboen, handler om det Stavik-Karlsen kaller pedagogens *svømmemuskulatur*, og hvorvidt en har lært seg å bruke den. Som lærer øver man seg opp en evne til å ikke bare holde seg flytende – med hodet over vann, men også å bevege seg i det ukjente og spontane en møter hver dag. Dette handler om å lese situasjoner, stemninger og

mennesker, øyne mulighetene og «act on it». «Det er denne svømmemuskulaturen som gjør at gleden ved tyngdekraftens oppheving gjennom å svømme i det radikalt uvisse, oppleves» (Stavik-Karlsen, 2014, s. 166). Min egen svømmemuskulatur har stadig utviklet seg, gjennom håndtering av uforutsigbarhet av utallige slag opp gjennom årene som lærer. Etter hvert har jeg også lært meg å bruke den, ved at jeg ikke bare forsøker å håndtere hverdagens uforutsigbarhet – men søker å skape rom for, og ivareta spontaniteten.

Oppsummert mener jeg at pedagogens svømmemuskulatur, sårbarhet, og tilstedeværelse er helt avgjørende for å utløse dannelsingspotensialet i et forestillingsarbeid.

## 9 ARBEIDSPROCESS

I dette kapitlet drøftes arbeidsprosessen, valg av fremgangsmåter og arbeidsmetoder opp mot første del av problemstilling; Hvordan bearbeide manus på ungdommers premisser. Kan det gjøres? Kan jeg si at jeg kan skape noe som er autentisk og ekte i tråd med de deltakende ungdommene, eller kommer min egen subjektivitet i veien? Kapitlet bes å bli sett i sammenheng med teaterfaglige teorier tidligere presentert, som var ment å gi leseren et innblikk i hva jeg mener 'å jobbe devised' innebærer. Det handler ikke bare om å «finne på noe selv», men det handler om å bruke mer av seg selv i teaterarbeidet, det handler om å benytte improvisasjon og spontanitet som et viktig bærende element, og det handler om å forstå noe med hele seg – lære noe med hele seg, og utvikle arbeidet og seg selv i takt. Dette er krevende arbeid for de involverte, og fordrer en god dose tillit, åpenhet og aksept. Jeg løfter også i dette kapitlet frem konkrete eksempler fra teaterarbeidet som viser dialogens vitale plass i prosessen for å forstå og innta eierskap til materialet.

### 9.1 Jakten på autonomien

På Store Norske Leksikon står det: «I filosofien brukes ordet autonomi om det som følger av sin egen indre lovmessighet, uavhengig av påvirkningen utenfra» (Sagdahl, 2019). Studiens operasjonalisering av begrepet legger seg tett opp mot denne definisjonen. Min tilnærming til problemstillingen gikk ut på å gjøre deltakerne i prosjektet til premissleverandører i arbeidet. På denne måten søkte jeg et scenisk uttrykk preget av ungdommene, som forhåpentligvis kunne bryte med tidligere nevnte assosiasjoner til utenat lærte ungdomsteaterforestillinger. Jeg ønsket at deltakerne i prosjektet skulle skape det sceniske uttrykket i tråd med sin egen indre lovmessighet. Lovmessigheten som; styrte hvordan de tolket det som ble lest og snakket om, som motiverte assosiasjoner og handlinger, og kanskje viktigst, som utgjorde ungdommenes opplevde livsverden og hva de identifiserer seg med. Dette styrte mine valg av

arbeidsmetoder, og måten jeg planla produksjonsprosessen på. Gjennom hele prosjektets varighet forsøkte jeg å la jakten på ungdommenes autonomi lede det jeg foretok meg. Dette, som jeg i utgangspunktet mener er et dramapedagogisk perspektiv på kollektiv samskaping, kan også sees opp mot kjente skuespillertekniske teorier. Konstantin Stanislavski er kanskje det mest omtalte navnet i denne sammenheng. Hans 'System' innebar en søken etter sannhet og indre motiverte handlinger. Det skulle ikke bare *se* ekte ut på scenen, men det skulle også *føles* på ekte for den som handlet. I en videre avklaring, skrives det på snl.no at en dominerende tilnærming til autonomibegrepet er å forstå en autonom handling som en autentisk handling. I dette prosjektet vil det ganske innlysende bety de sceniske handlingene. Sandford Meisner mente at handlingene du utfører gjør at du konsentrerer deg om det du skal *gjøre*. Du har en ting du fokuserer på, og det er *det* som er rollen. «Så man behøver ikke at spille for at være rollen, den kommer ved at man *gør* det» (Meisner, 2012, s. 38). Ungdommene i mitt prosjekt skulle ikke gå ut på scenen og 'spille' ungdommer, de skulle utføre handlinger i kraft av å *være* ungdommer – var min visjon.

Jeg gav meg selv oppdraget med å ivareta ungdommens autonomi i teaterproduksjonen, i tråd med ideen om å gjøre ungdommene til premissleverandører. Idet sekundet jeg satt i gang med arbeidet forstod jeg at dette ville by på utfordringer. Hvordan kan man egentlig gjøre noe på andres premisser uten å påvirke det selv?

## 9.2 Et styrt valg

Da jeg hadde meldt deltakelse i DUS, fikk jeg tilsendt 6 manus. Jeg leste alle manusene, og måtte så forholde meg til en tidsramme på to uker før valg av manus skulle meldes inn til DUS. Dette bar med seg noen konsekvenser. Jeg skulle kun møte ungdommene to ganger, noe som gjorde det vanskelig å gå inn i en demokratisk prosess med dem når det gjaldt utvelgelse. En annen utfordring jeg måtte ta stilling til, var hvorvidt mine umiddelbare tanker om manusene skulle vies særlig plass – her kunne jeg brått øyne flere konflikter. Hvordan skulle jeg håndheve intensjonen om å 'gjøre det på ungdommenes premisser' uten å blande inn egne umiddelbare tanker og ideer, noe som ville være med på å legge føringer? Ikke bare i utvelgelsen av manus, men gjennom resten av arbeidsprosessen? Samtidig var jeg klar over at min kompetanse og erfaring i vurdering av tekster kunne være viktig i valget, for at det både skulle være gjennomførbart og en god opplevelse for dem. Jeg fant ut at dette måtte bli min rettesnor i prosjektet, å søke balansen mellom å ta i bruk egen kunstneriske og pedagogiske kompetanse, og å 'holde igjen'. For å eksemplifisere, viser jeg til min tankeflom som kom automatisk da jeg leste gjennom manusene:



*[Har manusene deler som «enkelt» kan iscenesettes på kort tid, hva slags krav til scenografi/rom/kostymer/rekvisitter, hvordan er språket – er det lettlest nok (for ungdommenes lesekompetanse) til at vi ikke bruker for mye tid på å både få lest gjennom og forstå en første gjennomles, hvor mange fiksjonslag opererer teksten med, plott/handling/ hvilke tema tas opp – og er de relevante for tiendeklassinger, hvor mange og hva slags rollekarakterer – kan de eventuelt kuttet/dubleres/og byttes kjønn på?]*

Jeg resonnererte meg frem til at jeg måtte gjøre et utvalg på følgende grunnlag: Antall roller og/eller vanskelighetsgraden i å endre på rolleantall ut fra antall ungdommer i gruppen, og hvilke tematikk og budskap jeg intuitivt mente ville være relevant for tiendeklassinger. Ungdommene fikk tilsendt en lenke til digitale introduksjoner av alle manusene, og deretter fikk de tre manus jeg av tidsmessige årsaker hadde valgt ut som de kunne lese i sin helhet. Da vi møttes, leste vi et utdrag fra hvert manus. De to første møtene våre ble ikke optimale. Vi var presset på tid på grunn av fristen til DUS, gruppen var nyetablert, og jeg var ny for samtlige. Det jeg egentlig ville ha brukt tid på i disse møtene, var å jobbe med etableringen av gruppen og å skape trygge rammer for arbeidet. Jeg måtte prioritere valg av manus først. Vi fikk lest utdrag av manusene jeg hadde valgt, og snakket om umiddelbare inntrykk. Herfra styrte jeg prosessen ganske stramt. Jeg skrev opp hva de likte og ikke likte på tavla, lot dem få tenke litt for så å skrive på hver sin lapp til meg hvilket manus de ønsket seg. Da vi stod igjen med to som fikk like mange stemmer besluttet jeg å gå etter egen intuisjon, tankene jeg selv hadde gjort meg under første gjennomlesing, og valgte det som umiddelbart fanget min interesse. Dette innebar også at jeg måtte vurdere gjennomførbarheten i det ungdommene hadde kommentert og sett for seg. Noen av ideene for manuset som ble valgt bort bestod blant annet av avansert scenografi jeg visste ikke ville være mulig å få på plass for oss, og andre ambisiøse sceniske løsninger inspirert fra film.

Jeg mente intuitivt at den valgte teksten, JEG KAN VÆRE EN ANNEN av Monica Isakstuen, var aktuell og relevant. Den adresserte flere aktuelle problemstillinger som kunne være gjenkjennbart for ungdommene. Teksten bar med seg innganger til spørsmål om identitet, relasjoner, utenforskap og selvbylde. Dette mente jeg var gode utgangspunkt for samtaler som kunne gi meg innblikk i deres livsverdener. Både i form av analyse og tolkning av teksten i seg selv, og i en forlenget selvrefleksjon hos ungdommene.

Deltakerne forklarte på ulike vis at denne teksten hadde mye gjenkjennbart i sitt budskap og berørte temaer som var relevante for dem, noe jeg mente validerte mitt valg på et vis.

Hvordan ungdommene vurderte den valgte teksten (sakset ut og sammenfattet):

*[Løttest å lese, jeg kan relatere meg til det det handler om, lett å leve seg inn i, jeg tror alle kan kjenne seg igjen i dette, scenene vi leste var morsomme, spennende roller, interessant tema, levde meg inn i det med en gang]*  
(Utdrag fra feltdagbok)

På tross av bekreftende utsagn fra ungdommene, var prosessen med å velge manus problematisk av flere grunner. For det første, kunne jeg ikke være helt sikker på at ungdommene hadde lest gjennom manusene i sin helhet hjemme. Det ville i seg selv ha stor betydning for deres individuelle tolkning av hva dette kunne handle om, hvilke tematikker skulle diskuteres, og hva de skulle dra ut av dette og formidle på scenen til slutt. For det andre var jeg klar over muligheten for at jeg påvirket ungdommene, at jeg ikke kunne opptre helt objektivt. Hvor styrt var egentlig samtalen med dem som skulle omhandle våre umiddelbare inntrykk av teksten? Med et fenomenologisk perspektiv på min egen rolle, ligger også vissheten om at det å innta en objektivitet og nøytralitet til et prosjekt jeg selv er aktivt deltakende i strengt tatt ikke er mulig. Dette var vårt første møte i gruppen, noe som bar med seg en viss usikkerhet. Hvor trygge kunne ungdommene være på å uttrykke egne meninger i en nyetablert gruppe? Det lå en åpenbar mulighet her for at jeg med min subjektivitet, hadde svært stor påvirkningskraft, selv i subtile handlinger med kropp og ansikt. Hvordan jeg ordla meg, hva jeg la mest vekt på når jeg snakket og hvordan samtalen ble styrt av det. I tillegg kom tidsaspektet, og hvorvidt det gjorde meg mer tilbøyelig til å ta raske avgjørelser. Noe som igjen påvirket min dialog med ungdommen. Til sist, var det faktum at det var *jeg* som tok avgjørelsen i valget av manus mitt største problem. Hadde jeg allerede her sabotert for meg selv i forsøket på å fasilitere for ivaretagelsen av ungdommenes autonomi i arbeidet?

### 9.3 Ukjent rom

For deltakerne, var det meste i dette prosjektet ukjent. Gruppesammensetningen var helt ny, satt sammen av ungdommer fra fire ulike tiendeklasser. Noen av dem hadde kjennskap til meg, men ingen av dem kjente meg godt. Også måten jeg hadde forklart at vi skulle jobbe på var ny og ukjent for samtlige. I erkjennelsen av dette, slo det meg hvor ambisiøs jeg hadde vært i planleggingen. Hvordan kunne jeg sørge for at rommet vi nå skapte, skulle føles trygt nok for dem til å dele og by på seg selv?

All den tid jeg hadde bestemt meg for å benytte meg av metoder og teknikker hentet fra devised arbeid, noe som i grunnen er ganske krevende for de involverte:

(...) Each member of the company must listen and talk to the others with trust and attention, in order to minimize the risk that someone, and it might be the audience, will not have a blind idea of what is going on, and feel excluded (Bicât & Baldwin, 2002, s. 7).

Grupper som arbeider devised kjenner ofte hverandre så godt at de flyter litt sammen i kreative prosesser, der utstrakt bruk av improvisasjon er tilstede og ideene oppstår i fellesskap. Begrepet 'trust', mener jeg her er et nøkkelord for å kunne lykkes i arbeidet.

For å kunne stole på hverandre i et slikt arbeid, ligger også forutsetningen for aksept. I Spolins syv aspekter for spontanitet, trekker hun blant annet frem viktigheten av dette. Noen av deltakerne i mitt prosjekt hadde erfaring med improteater, noen med mer tradisjonelt tekstbasert teater, og noen hadde ingen erfaring med teater overhodet. Alle deltakerne skulle ivaretas og aksepteres på sine nivå og med sine bidrag i gruppens arbeid med de teatrale problemene. «Accepting simultaneously a student's right to equality in approaching a problem and a lack of experience puts a burden on the teacher» (Spolin, 1999, s. 9). Spolin adresserer her et noe ømtåelig dilemma en som pedagog og leder av en skapelsesprosess som involverer flere deltakere med sine ulike utgangspunkt ofte kan møte. Ikke bare skulle jeg legge tilrette for at alle skulle føle seg trygge nok til å delta, ved å modellere at det aldri kun er én løsning på et teatralt problem. Men jeg forsøkte også å være bevisst min egen rolle og 'innblanding' i arbeidet; det kan være veldig fristende å «hjelp» noen som for eksempel ikke har så mye erfaring. Spolin mener at en gjør det lurt i å legge litt bånd på seg. «This way of teaching at first seems more difficult, for the teacher must often sit out the discoveries of students without interpreting or forcing conclusions on them» (Spolin, 1999, s. 9). Allikevel, fortsetter hun, kan denne veien til teatrale løsninger åpne ytterligere for mulighetsrommet der læring finner sted. Dette kan ifølge Spolin også medføre bedre kvalitet i forestillingen.

Min gruppe ble satt sammen i ens ærend for mitt prosjekt. Jeg skulle lede dem i et sammensatt utforskningsarbeid, og de skulle føle seg trygge nok til å gi seg hen. Det ble essensielt å velge oppvarmingsøvelser med formål om å bli godt kjent, og trygge i rommet og på hverandre, og samtidig pensle dem inn på utforskningssporet. Jeg ville ha frem ungdommenes tanker og tolkninger, og impulsive ideer. Med utgangspunkt i å starte prosessen tilnærmet lik en ordinær devisingprosess, som jeg kommer tilbake til hva innebærer, var det viktig for meg å ta

utgangspunkt i *tematikken*, ikke teksten. Jobbe ut fra situasjoner og stemninger, og ikke nødvendigvis følge manuset slavisk.

Acting for devised theatre requires more from the actor taking part than the interpretation of a well-known role. Actors will need to be comfortable with improvisation, think quickly on their feet and be ready to try out ideas no matter how outlandish (Netherclift, 2002, s. 46).

Improvisasjon kan oppleves skummelt, spesielt i en ny gruppe eller ukjent setting. Det kan i seg selv handle om flere ting. En kan føle seg lite fantasifull, eller betvile egne ideer, eller rett og slett kjenne på utrykgheten som kan oppstå i noe nytt og uforutsigbart. Assosiasjonsleker kan for noen oppleves invaderende eller utleverende. Det å skulle plumpe ut med det første du tenker – som jo er litt av poenget, kan være et toegget sverd. Det kan være hysterisk morsomt, eller oppleves utrolig flaut. Spesielt med tanke på tematikken sceneteksten vi valgte løfter frem, og intensjonen om å nærme seg den i øvelsene. Med dette perspektivet, må jeg tørre å spørre meg selv; kan metoden ekskludere noen? I arbeidet mot å skape en trygg atmosfære, det trygge dramarommet, kan man risikere å oppnå det motsatte? For noen vil frykten for det uforutsigbare alltid vinne over tanken på at det kan være morsomt å kaste seg ut i noe du ikke vet hvilken retning vil ta. I dette ligger en redsel for å avsløre seg selv og sine komplekser, en blottlegging. Kan dette, i verste fall gå på kompromiss med ungdommenes opplevde autonomi? Dette var tanker jeg gjorde meg, og som jeg ikke har noen direkte svar på. Jeg mener samtidig at det påvirket meg å ha med meg dette inn i arbeidet, og muligens hadde jeg 'følehornene' ekstra påkoblet da vi satt i gang med øvelser som åpnet for fri assosiasjon og improvisering. David Farr hevder at det i et improvisasjonsarbeid må være 'true openness', og bruker det samme nøkkelordet i forklaringen. «By openness I mean complete trust – trust in the idea of improvisation, trust in the other improvisers, and trust in the actor's own presence» (Farr, 2002, sitert i Netherclift, 2002, s. 47). Dette understreker viktigheten av 'trust' i improvisasjon, eller på norsk; tillit. Tilliten en bør ha til seg selv for å kunne 'stå i' ideen sin mens den spiller seg ut, og tilliten til at de andre blir med deg på reisen. «If it is not there, improvisation is meaningless. If it is there, it can be miraculous» (Farr, 2002, sitert i Netherclift, 2002, s. 47). Erfaringen fra denne arbeidsmetoden, og tidligere teaterprosjekter med unge, er allikevel at det å jobbe mot det ukjente kan ha påvirkning på deltakernes opplevde eierskap. I vår prosess, var konklusjonen min at jeg måtte ta denne risikoen når jeg forsøkte å nå inn til ungdommenes indre tankekammer i utformingen av forestillingen.

Keith Johnstone sier at en som lærer bør være impulsiv og improvisere i sin formidling og undervisning for å kunne forvente at elevene skal gjøre det samme (Keith Johnstone, 1999, s. 56). I løpet av mine år som lærer i skolen, der jeg har benyttet meg av min drama- og teaterkompetanse for å få elevene til å 'kaste seg utpå', har dette vært min grunnmur. Jeg må kunne vise meg fra en sårbar side, der jeg prøver meg på utrygg grunn eller i det uvisse og tør å 'drite meg ut' litt. Jeg måtte bruke svømmemuskulaturen min (Stavik-Karlsen, 2014). Dette gjorde seg gjeldende for meg både i samtalebasert refleksjon med ungdommene, men også når det gjaldt fysiske utprøvinger og improvisasjoner. Ved å la det bli en selvfølge fra begynnelsen av, at jeg skulle delta i oppvarmingsleker og improvisasjonsøvelser, modellerte jeg for dem hvordan vi skulle gå frem. Her ble det svært viktig for meg å være oppmerksom på når ungdommene selv begynte å ta initiativ, komme med forslag og dele spontane assosiasjoner. Etter hvert som jeg observerte dette, kunne jeg suksessivt trekke min egen deltakelse tilbake i problemstillingens og autonomiaspektets henseende.

#### 9.4 Devising møter tekst

Da vi kunne sette i gang prosessen med forestillingsarbeidet, hadde jeg altså forklart dem at vi skulle jobbe 'devised'. At manuset vi (jeg) hadde valgt, skulle fungere som et utgangspunkt i vår utforskning. Jeg hadde Jessica Swales fem steg for devising i mente, og startet prosessen inspirert av de tre første stegene i en dynamisk medley. Fokuset var å bli godt kjent, finne et felles språk, generere materiale ved hjelp av lek, og utforske de ideene som inspirerte oss mest. Vi brukte ulike improvisasjonsøvelser influert av elementer fra teksten, og vi arbeidet mot et mål om å hente frem deres assosiasjoner og særegne sceneuttrykk.

I den valgte sceneteksten av Monica Isakstuen blir vi presentert for ulike scenarioer der en eller flere relasjoner står på spill. Det er en fragmentert tekst, åpen for tolkning av hva som henger sammen og hva som kun er tilfeldige sammentreff. Den ene karakteren heter i begynnelsen EN ANNEN og avslutter som JEG. Videre møter vi bl.a. to karakterer som er så like at det er vanskelig å vite hvem som var originalen, kalt TO SOM ER NESTEN HELT LIKE. Vi møter en som har behov for å kontrollere og eie sine venner, EN SOM VIL EIE EN VENN, og vi møter EN SOM VIL VÆRE VENN MED ALLE. Karakteren med navnet EN ØY påstår å ikke trenge noen overhodet. Tid og sted er udefinert, også åpent for tolkning. Scenearvisningene gav mer en følelse og en *stemning*, enn konkrete beskrivelser:

#### SCENE 3

(Hva slags sted er dette? Hvorfor føles det utrygt for noen og trygt for noen andre? Hvem gjør rett og hvem gjør feil? Det hadde vært så deilig å kunne stole på hverandre. Det hadde vært så deilig å være trygg på seg

selv. Noe holder på å gå i stykker. Kanskje vennskapet. Eller tilliten. Eller ens egen identitet. Hva som helst kan sies, hva som helst kan gjøres. Det er jo ingen andre som ser?)

Et eksempel på en øvelse vi gjorde, var at jeg klippet ut én og én setning fra denne sceneanvisningen og gav deltakerne hver sin. Disse tok de med seg gjennom ulike oppvarmingsøvelser, og fikk forskjellige oppdrag der de skulle bruke setningen sin. Det kunne være enkle øvelser av typen 'bli kjent i rommet' der de skulle myldre rundt og fylle tomrom på gulvet, og stoppe for å hilse og si sin setning. Deretter kunne jeg legge på ulike sinnsstemninger de skulle prøve ut; trist, sint, forelsket, skamfull. Og så brukte vi de samme setningene i improvisasjonsoppdrag. For eksempel; integrer setningen din naturlig i samtalen, eller start en scene med din setning som utgangspunkt. Hva slags status får du når du sier setningen din, og hvilke assosiasjoner får vi til disse tingene som blir sagt.

Underveis i denne oppstarten, med devising som metode, oppdaget jeg at vi manglet nok kjennskap til manuset. Det var enkelt for meg, som hadde lest manuset noen ganger, å dra essensen ut av ulike scener og tematiseringer – og derfra tolke hva dette handlet om *for meg*. Men her hadde jeg tilsynelatende bommet på mitt eget oppdrag. Jeg hadde glemt å være lærer, jeg hadde glemt å følge opp og sjekke at ungdommene hadde 'gjort lekse si'. Nok et møte med mitt naive selv i døra; å be dem om å lese gjennom manuset et par ganger hjemme er ikke det samme som at de har lest manuset et par ganger hjemme når vi møtes på skolen. Og dessuten, trodde jeg virkelig at de skulle sitte og reflektere og analysere hva denne teksten handlet om *for dem* sånn av seg selv? Jeg hadde i grunnen hoppet elegant over denne viktige delen i en ordinær tekstbasert teaterproduksjonsprosess. *Dramaturgisk analyse*. Vi skulle jo jobbe devised! Men for å danne, om ikke en resiprok oppfatning av manuset, men i det minste noen felles referansepunkter, måtte vi nok gå litt grundigere til verks. En rask gjennomlesing hjemme holdt ikke. Redningen, eller det som gav meg ny giv på dette tidspunktet, ble oppdagelsen av ODA. Barbro Rønnings (2018) metode for Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse.

#### ODA-modellens 6 trinn

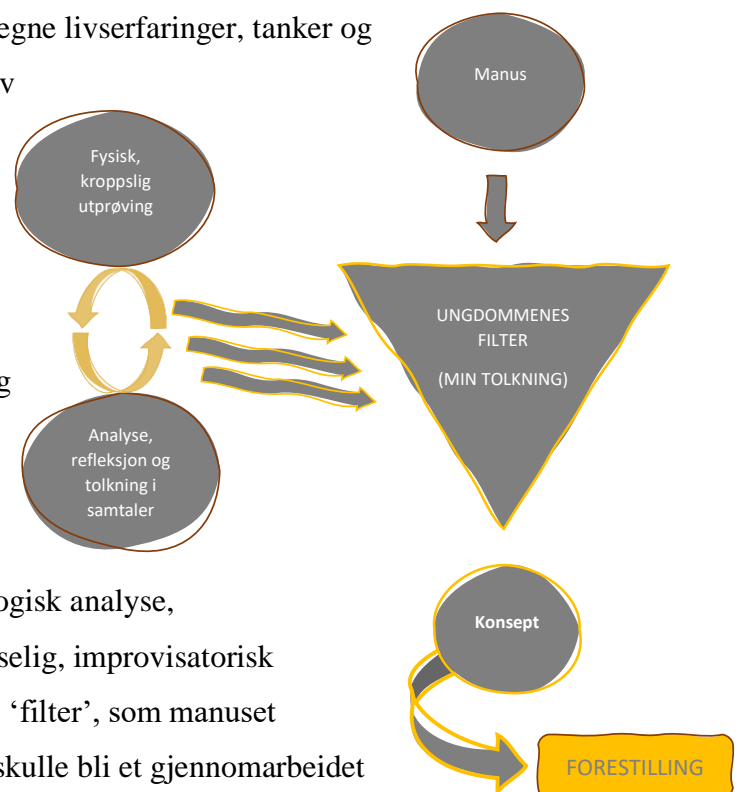
1	Det dyrebare førsteinntrykket.
2	Nedbrekk og dramaturgisk analyse.
3	Research og kontekst.
4	Å forme et brennpunkt og forestillingsunivers.
5	Ny analyse av teksten, en mulig scenisk fabel?
6	Det nye konseptet.

Hennes modell gav meg et begrepsapparat som viste seg å bli svært nyttig for meg, i måten jeg kunne formidle hva jeg ønsket og hvordan omtale mitt eget masterprosjekt. Hun vektlegger nettopp vekslingen mellom dramaturgisk analyse og en opplevelsesorientert tilnærming til teksten, tolket gjennom kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjoner. Denne

måten å jobbe på skaper «(...) en dialektikk mellom stadig nye posisjoner som ligner på en hermeneutisk sirkulær bevegelse, med stort rom for individuelle variasjoner. (Rønning 2018, s. 135)» Jeg mente at dette kunne skape utvikling gjennom hele prosessen, til et ferdig utviklet regikonsept. Her henvises det også til hermeneutikkens tankesett, noe som preget både prosjektet i seg selv, og hele denne studien. Hver nye erfaring ble en ny byggestein i prosjektet, og jeg oppnådde ny innsikt for hver stein jeg la. Som i en hermeneutisk spiral, forstod vi alle mer av hva vi drev med jo lengre ut i prosessen vi kom.

Det viste seg å være flere likheter med måten jeg vanligvis drev slike deisingprosesser på og det Rønning beskriver i sine seks trinn. Dette inspirerte meg til å utforske modellen videre, og i trinn fire fant jeg det jeg mener er essensen i denne undersøkelsen. Jeg hadde som mål å la jakten på ungdommenes autonomi styre mye av prosessen, fordi jeg mente at det både kunne gi dem et ekte eierskap til produksjonen og at det ville bidra til å oppnå et mest mulig «ekte» seneuttrykk. Trinn fire ‘Å forme et brennpunkt og forestillingsunivers’, handler om å finne et personlig brennpunkt som du som instruktør forsøker å få til å flamme opp slik at deltakerne merker den samme gnisten. Jeg forsøkte å jakte *ungdommenes* personlige brennpunkt. På mange måter ble *mitt* brennpunkt ønsket om å høre ungdommenes stemme, deres tanker, meninger og følelser om tekstens tematikk. Prosessen utviklet seg mot en fordypning i sceneteksten sammen med ungdommene. Vi tok for oss scene for scene, leste, analyserte og reflekterte. Dette tilførte mer dybde til våre samtaler, da vi kunne drøfte innholdet i større grad. Hver scene tilbød muligheter til å hekte på egne livserfaringer, tanker og følelser, som igjen gav meg et bredere inntrykk av ungdommenes livsverdener. På et vis formet det seg et slags ‘ungdomsfilter’, som vi trådte manuset igjennom.

Med utgangspunkt i egen erfarte kunnskap, og kunnskapen den foregående teorien tilbød, har jeg her forsøkt å lage en modell som skal illustrere måten teaterarbeidet i prosjektet var ønskelig at skulle foregå. Manuset skulle bearbeides i et dynamisk arbeid med en sirkulering mellom dialogisk analyse, tolkning og refleksjon, og spontan kroppslig, sanselig, improvisatorisk utforskning. Dette skulle generere ungdommenes ‘filter’, som manuset deretter kunne leses gjennom på nytt. Resultatet skulle bli et gjennomarbeidet



konsept, skapt på ungdommenes premisser, som forestillingen ble utledet fra. Jeg vil her understreke at prosessen ikke endte i et ferdig forestillingsarbeid, og at det dermed ikke vil komme frem en drøfting av hvorvidt denne modellen fungerte i praksis. Modellen skisserer allikevel den tenkte *planen* for arbeidet i lys av teorien.

Et tankekors på veien her; kan man lage et ungdomsfilter? Hvem lager det i denne prosessen – og hvis svaret er *meg*; er det da et ungdomsfilter? Det eneste jeg kan resonnerer meg frem til, er at det var «mitt» filter, eller iallfall min tolkning av et filter. Jo, jeg fikk et bredt inntrykk og godt grunnlag for å danne meg et bilde på ungdommenes livsverdener. Men dette bildet, eller filteret, var til syvende og sist min tolkning. Allikevel mente jeg at et regikonsept kunne dannes på denne måten, utledet fra ungdommene og deres livsverden, styrt (og fortolket) av meg. Som beskrevet i Rønnings modell, trinn fem, kunne vi med dette grunnlaget utforske en ny mulig scenisk fabel. Her fulgte en viktig oppdagelse av synergieffekten av å både gjøre grundig refleksjons- og analysearbeid, og en utstrakt bruk av improvisasjons- og assosiasjonsøvelser - og *vekslingen* mellom dette.

Jeg ønsket å legge vekt på vekslingen mellom dypdykk i scenetekstens ulike tematiske allusjoner, hva det kunne bety og hva ungdommene leste ut av det – og fysiske utprøvinger på gulvet. Valg av improvisasjonsøvelser til denne fasen ble gjort på bakgrunn av erfaringer fra 'gulv og i samtale', som fulgte hverandre dynamisk. En slags hermeneutisk mjølkerute. Under følger to eksempler på hvordan vi jobbet.

## **EN ØY møter EN ELV-scenen**

Scene 5

(EN ØY kommer løpende til åstedet, er ambulanse/redningspersonell. Begynner livredding på stedet. Men arbeidet virker nesten underordnet, for det er så mye å tenke på, så mye som må sies, selv om det står om livet. EN ØY har mye på hjertet, kanskje det på en måte står om livet der også?)

Denne scenen fra manuset fikk etter hvert kallenavnet «Nemo-scenen», og det følgende er et eksempel på hva som kan skje når unge skuespillere jobber med tekst de egentlig ikke forstår. Scenen opererte i flere fiksjonslag hvor to karakterer, EN ØY og EN ELV, var ambulansepersonell som holdt på med livreddende arbeid *mens* de førte en dialog av poetisk karakter om 'hvordan man egentlig skal leve dette livet'. EN ØY har mye å tenke på, og forsøker å håndtere et dømmende samfunn – noe ungdomsgruppen og jeg etter en



refleksjonssamtale mente kunne handle om den såkalte styggen på ryggen. *Følelsen* av dømmende blikk og andres meninger som i realiteten handler mer om usikkerhet og selvfølelse. EN ELV forsøker å formidle noe om å prøve, lære, og fortsette videre;

EN ELV

Jeg fløt.  
Jeg rant.  
Jeg bølga meg gjennom omgivelsene,  
dro med meg både den ene og den andre  
Fikk med meg flere og vokste meg stor  
Mista noen og kom meg videre likevel,  
For det her er greia, skjønner du,  
det er ikke bare meg i den elva,  
Det er alle de andre også,  
og stort sett er den elva helt uimotståelig vakker,  
men noen ganger,  
som nå,  
er den elva fossende og jævlig,  
nesten dødelig,  
men så renner du inn bak en stein!  
Og bak den steinen ligger ei lita vik!  
Resten må du finne ut av sjøl,  
renne gjennom landskapet,  
forme det, la deg forme.

...

Det var så vakkert skrevet, syns jeg. Ungdommene syns også det. Første utprøving på gulvet var kaotisk. Lite fungerte slik vi hadde sett for oss og snakket om, og ungdommene så ut til å forstå mindre av scenen etter fysiske tilnærminger. Vekselvirkningen mellom samtalene og de fysiske utprøvingene ble helt essensiell. Helt konkret, søkte vi stadig etter en ny forståelse når noe var testet ut eller improvisert rundt – og vi stod fast. Men da vi hadde en samtale hvor vi reflekterte over hva dette *egentlig* betød, ble det litt stille. Jeg ville ikke legge føringer, men jeg forstod at de ikke hadde noen klar formening om hva EN ELV forsøkte å formidle. Da jeg kom hjem den ettermiddagen lå dette og ulmet i bakhodet. Mens jeg laget middag, mens jeg lekte med barna, mens barne-tv duret i bakgrunnen. Plutselig stod den der, en referanse. Jeg ringte ungdommene som hadde utforsket denne scenen dagen etter på Teams.

-Har dere sett Nemo? Spurte jeg.

-Ja, selvfølgelig? Sa ungdommene i kor.

Jeg måtte holde meg i skinnet så jeg ikke ivret over.

-Ja! Ja, dere vet den blå fisken? Hva heter hun, Dori?

-Jaa? Fortsatte de, uten å forstå hvor jeg ville med dette.

-Ja! Sa jeg entusiastisk igjen.

-Husker dere hva hun sier for å holde motet oppe, når hun har glemt hvor hun er, og hvem hun er for så vidt, og alt er vanskelig?

-Hm. Sa den ene.

-Jeg tror hun sier at man må fortsette å svømme?

-YES! Der har du det! EN ELV er på en måte Dori! Skjønner?

-Ja-aaa! Jeg skjønner hva du mener! Jeg skjønner greia nå!

Basert på min tolkning av ungdommenes persepsjoner og deres utforming av dette 'filteret' vi stadig forsøkte å presse manuset gjennom, hadde jeg foreslått en metafor som kunne sette den nydelige teksten i en gjenkjennbar kontekst for dem. På denne måten hadde jeg fasilitert for en dypere forståelse hos ungdommene – på deres premisser.

### **Abramovic-scenen**

En scene som ganske raskt fikk liv gjennom fysisk improvisasjon basert på assosiasjoner. Dette partiet var inspirert av Marina Abramovic's performance *Rythm 0*, noe ungdommene hadde som utgangspunkt i sin utforskning. Karakteren EN SOM VIL VÆRE VENN MED ALLE har hatt en litt mislykket bursdagsfeiring. Etter dette foreslår hun 'en ny lek', og legger utover ulike redskaper. «*En stein, en saks, en kniv, et tau, en skrutrekker, et strykejern, en fil, en sag, en hammer, en hårnål, en pinsett, et fint dikt, og så noen glasskår*».

EN SOM VIL VÆRE VENN MED ALLE

Slapp av.  
Det finnes ingen vitner.  
Ingen samvittighet.  
Ingen konsekvenser.  
Ingen straffeutmåling.  
Ingen minner om det som skjer.  
(*Stillhet, dirrende uro.*)

EN SOM VIL VÆRE VENN MED ALLE

Værsgod!  
Nå kan dere gjøre hva dere vil med meg.

\*

Det stod ingenting i manuset om hva som skjedde etter dette. Manusforfatteren hadde inkludert følgende notis: «*OM BRUK AV REFERANSER: På side 62-63 er teksten inspirert av Marina Abramovičs performance Rythm 0 (1974), der kunstneren bød på 72 ulike rekvisitter, blant annet en penn, en saks, kjetting, øks, en ladd pistol, en leppestift, og ba publikum gjøre hva de ville med henne*» (Isakstuen, 2020). Jeg valgte å vise ungdommene bilder og fortelle litt om performansen i forkant, for å inspirere til improvisasjon og utprøving, men også for å kunne betrakte deres forståelse og tolkninger. I første utforskning på gulvet fikk alle prøve seg, før jeg plukket ut tre av ungdommene som jeg visste kjente hverandre godt før vi møttes i denne gruppen. Dette var ikke tilfeldig, men et valg jeg tok med hensyn til at dette kunne bli en utfordrende scene å utforske og skape i den retningen vi ønsket. Etter forarbeidet med Abramovics performance, var det helt tydelig at de tok eierskap til det scenen formidlet. De kom med forslag til hva som kunne være ubehagelig å se på, og dermed skape følelsen de fikk av å iaktta Abramovics performance. De skapte en slags barnslig utfordring seg imellom som gikk ut på å pushe grenser; «jeg tør dette – hva tør du?». De tre som improviserte pushet hverandre, og egne grenser. Tryggheten og tilliten de hadde til hverandre gjorde at vi som så på merket ubehaget, det ble *ekte*. Det ble helt stille i rommet, og jeg behøvde ikke å spørre dem etterpå om dette var noe de ville gå videre med.

Etterfulgt av denne improviseringen fulgte en refleksjonssamtale hvor vi søkte ny forståelse i scenen basert på innholdet de hadde produsert på gulvet. Neste gang vi møttes hadde jeg funnet frem et lydspor jeg kjørte baklengs som kledte uttrykket de hadde skapt, basert på følelsen de gav meg som tilskuer ved første improvisasjon. Slik bygde vi flere scener; jeg kom med forslag på noe, basert på en samtale vi hadde hatt, spilte det til dem, de mente noe, jeg justerte, og kom med nye forslag. I denne prosessen skal det godt gjøres å ekskludere sin egen kreativitet, kunnskap og erfaring – noe jeg heller ikke forsøkte å gjøre. Hvis noe de snakket om inspirerte meg til å finne en låt, et kostyme eller en rekvisitt, så fulgte jeg min egen magefølelse på det, hentet det frem og foreslo. Jeg var allikevel hele tiden bevisst på at valgene jeg tok alltid sprang ut fra noe ungdommene selv hadde kommet med, og det var ingenting som ble bestemt uten at de var med på det. I motsetning til å selv ha et bilde på hvilke lese måter forestillingen er tjent med, hvordan *jeg* leser teksten, hvilke grep jeg har erfaring med at ofte kan fungere, så var jeg utelukkende alltid opptatt av at utgangspunktet skulle tas i ungdommen. Jeg opplevde at vi jobbet på deres premisser, men fasillitert av meg. Ungdommene syns lydsporet jeg hadde valgt ut til Abramovic-scenen var som skapt for den ubehagelige stemningen de ville skape, og vi satte den nye scenen. Denne scenen ble spesielt

preget av ungdommenes filter, og det var tydelig at de hadde eierskap til både innhold og scenisk uttrykk. Den fysiske utforskningen bar med seg en forståelse av scenen fra manuset vi ikke kunne fått av å bare lese og prate om den.

### 9.5 Vekselvirkning

Bruken av metodikk fra devisingarbeid i møte med tekst og oppdagelsen av ODA-modellen synliggjorde hvor formålstjenlig vekslingen mellom ‘gulv og samtale’ var, men også hvorfor det var behov for ulike tilnærminger til forståelse. For å bryte ned hva jeg mener dette handler om, innebærer ‘gulvet’ den fysiske og kroppslige utforskningen der vi benyttet oss av improvisasjon og assosiasjonsøvelser. I ‘samtalen’ søkte vi forståelse gjennom refleksjon. «Å lære er å forstå noe sammen med en annen, slik at det oppstår ny kunnskap og innsikt for begge parter» (Braanaas 2008, s. 156). Inspirert av dialogpedagogikk og et Vygotskiansk tanke sett visste jeg at våre samlede tolkninger og refleksjoner kunne føre til forståelse av sceneteksten. Måten jeg drev tolknings- og analysearbeidet fordret en bevissthet på min egen deltakelse i arbeidet. Refleksjonssamtalene jeg hadde med ungdommene bestod derfor av både egne refleksjoner, men også genuine spørsmål for å finne ut av hva de mente og tenkte om de ulike situasjonene som utspilte seg i manus. Det oppstod i dette en stadig vekting av når jeg skulle dele egne tanker for å få dem i snakk eller stille spørsmål som ville vekke nysgjerrighet, motstand eller en form for engasjement – og når jeg bare skulle lytte og la samtalen styres naturlig av ungdommene. På den ene siden var jeg bevisst på at hvis jeg delte *for mye*, ville det potensielt virke ledende på samtalen og i ytterste konsekvens påvirke hvordan ungdommene tolket materialet vi snakket om. Dette ville være uheldig, ettersom målet mitt var å hente frem ungdommenes *egne* tanker og refleksjoner. Samtidig, satt jeg på den andre siden med lang erfaring fra klasserommet. Her har jeg tilegnet meg kompetansen til å lese rommet, stemningen blant elevene, og at det som regel krevde litt riktig hjelp i oppstarten for å få de reflekterte samtalene i gang. Hvis jeg delte litt av egne tanker, viste jeg samtidig de unge at ‘her er det trygt å være ærlig, å være sårbar, og det er faktisk ikke mulig å «reflektere feil»’. Samtidig som jeg må kunne «kjenne» når det er riktig å ta et steg tilbake.

«A play in performance is an organic, visceral, threedimensional thing. It isn't, by definition the reading out of a text. So it is entirely logical to create live theatre directly. The currency, the medium, is people: physical action in time and space – not merely words on a page» (Leigh (2012), s. IX)

Slik Mike Leigh beskriver devisingens naturlige plass i teaterproduksjon, handler det ikke bare om ordene eller manuset. ‘På gulvet’ skulle det som ikke kunne forstås med hodet

utforskes. For det er kanskje sånn at noen ting forstås annerledes med kroppen? Eller er det bare det at kroppen ikke må skilles fra i forståelsesprosesser? Ifølge Thomas Dahl (2021) er all læring *kroppslig læring*, og som forklart i eksemplet med Abramovic-scenen hender det at en forståelse tas opp av sanseapparatet og kroppen før hodet skjønnte hva som foregikk. Ungdommene gjenskapte en stemning, og utførte spontane handlinger som ledet dem. I refleksjonssamtalen etter, analyserte vi og forstod det på nye måter. I eksempelet fra Nemo-scenen hadde ungdommene med seg tolkninger fra samtalen, en slags teori om hva som skulle skje – som ikke skjedde. Det var ikke kroppsliggjort, det var bare forstått ‘i hodet’. Men koblingen mellom kropp og hode er konstant, noe vi erfarte at vi profitterte på å ta hensyn til. Spolin hevder at denne bevisstheten åpner for ‘innsikt’: «Our first concern with students is to encourage freedom of physical expression, because the physical and sensory relationship with the art form opens the door for insight» (Spolin 1999, s. 16).

I denne studien har jeg vært opptatt av hvordan jeg skulle kunne legge til rette for ungdommenes eierskap til forestillingsmaterialet, og hvordan jeg kunne ivareta deres autonomi i det sceniske uttrykket. Jeg har latt meg inspirere av foregangsmenn innen naturalistisk skuespillerteknikk; Konstantin Stanislavski og Sanford Meisner. Rudolf Penka problematiserte hvordan Stanislavskis metode ofte kunne misforstås og derfor virke mot sin hensikt: «Følelsenes sannhet ble tatt så alvorlig, at studentene som regel bare kunne spille roller med erfaringsområder og alder som stemte med dem selv privat» (Penka, 1985, s.13). På den ene siden, kunne det være at en søken etter å utføre ubevisste og skapende handlinger i tråd med Stanislavskis metodikk ville medføre en slags autonomi i sceneuttrykket, et «ekte» uttrykk. Samtidig, kunne det på den andre siden hende at skuespillerne ikke opplevde eierskap til materialet hvis de ikke kunne relatere seg til det. Dette mener jeg kan understreke hva en kan oppnå med å arbeide dynamisk med ‘gulv og samtale’. Stanislavskis nevnte «bevisste vei til den ubevisste skapende handling» kan være med på å understreke viktigheten av spontaniteten i forestillingsarbeidet. En spontanitet jeg la til rette for, men som ble initiert av ungdommene selv ved bruk av egen intuisjon og det Spolin kaller «physical freedom».

For å oppsummere, kan det å benytte seg av arbeidsmetoder knyttet til devising i møte med tekst i teaterproduksjon bidra til at deltakerne opplever eierskap til materialet. Ved å implementere vekslingen mellom dialogisk-analytiske samtaler og fysisk utforskning via assosiasjoner og improvisasjon, ‘gulv & samtale’, fikk vi dialogisk refleksjon over tekstens tematikk knyttet mot egne liv, erfaringer, tanker og følelser. På denne måten kan ungdommenes autonomi ivaretas. Devising som metodisk vei krever fra lederen struktur og

planlegging, og å lede ‘gulv og samtale’-prosessen fordrer innsats i form av selvoppofring og utlevering. Kanskje kan det bety større grad av involvering av sceneinstruktøren eller dramapedagogen, enn i en ordinær tekstbasert prosess. Samtidig kan det stilles større krav til å lede ‘uten innblanding’. Kanskje kan lederens involvering og måte å initiere arbeidet på fungere som modellering for *deltakernes* involvering, engasjement og emosjonelle investering – som igjen kan komme til uttrykk på scenen. Sistnevnte undring blir mer en spekulering, i den grad produksjonen denne studien tar utgangspunkt i endte uten resultat.

## 10 PROSJEKTRAMMENS PÅVIRKNING

Valget om å melde mitt masterprosjekt på DUS, og dermed la dette fungere som en prosjektramme tok jeg først og fremst for å lære mer om DUS. I denne delen vil jeg legge frem og drøfte mine funn, som i hovedsak fordeler seg på tre områder. *DUS-manus*; hvordan prosessen med forfattere og ungdomsrepresentanter foregår. *Deltakelse i DUS*; hva det innebærer av muligheter og begrensninger. På grunn av Covid-19-pandemien og derav manglende deltakelse, utførte jeg intervjuer i april 2021, av et lite utvalg sceneinstruktører samt leder for DUS, Eirik Brøyn. Og til slutt, *Vurdering av ungdomsteater*; hvordan DUS gir tilbakemeldinger til deltakende grupper, samt noen tanker om kvalitet i ungdomsteater. I det følgende, vil transkriberte utdrag fra intervjuer med henholdsvis to anonyme informanter og Eirik Brøyn kursiveres og slik skilles fra mine betraktninger.

### 10.1 DUS-manus

Annethvert år, rekrutteres forfattere til å skrive scenetekster for DUS. Eirik Brøyn, leder for DUS, forteller at ønsket er at DUS skal være en arena for utvikling av ny dramatikk. De er opptatte av å bruke nye dramatikere, og at kjønn og kulturelt mangfold skal være representativt. Forfatterne får via DUS og de samarbeidende teatrene en dramaturg de kan sparre med i sitt arbeid. Videre sier Brøyn at det i utgangspunktet ikke ligger noen føringer eller fasit for hvordan gruppene skal jobbe med teksten. DUS arrangerer møter mellom de påmeldte gruppene og dramatikerne, noe som tidligere kanskje kunne påvirke gruppens arbeid til å følge forfatterens ønsker. I de senere år, kan dette allikevel se ut til å ha endret seg.

*-De fleste, i større og større grad, sier at «jeg har skrevet teksten og det er opp til dere hva dere vil med den». Det har vært en endring de siste årene, det har noe med tekstens posisjon også i teatrene (Brøyn 2021).*

Brøyn mener at det har skjedd en holdningsendring, og at dramatikere som skriver for DUS er åpne for hva resultatet på scenen kan bli;

*-Her har vi skrevet en tekst, og håper den kan inspirere til å lage noe bra og spennende.*

Dette er en svært interessant observasjon, sett i lys av tidligere omtalte utspring til ODA-modellen samt en betraktning på hva devised arbeid kan oppfattes som. Kanskje er devising simpelthen en naturlig del i de fleste teaterproduksjoner? Det er også interessant i den forbindelse å undre seg over om dette er nyskapende – eller en teaterhistorisk ‘original’ måte å skape teater på.

Måten DUS legger til rette for å ivareta ungdommers interesse når det kommer til utvalg av tekster, baserer seg på bruk av ungdomsrepresentanter i styringsgruppen til DUS. Brøyn kunne fortelle at representantene i all hovedsak blir rekruttert fra deltakende grupper i Oslo. Det kan være ungdommer som deltar i årets DUS-produksjon, eller har vært med tidligere. Alle er lokalisert i Oslo, av praktiske årsaker da det krever en del deltakelse i møtevirksomhet. Slik jeg ser det, gis det her gode muligheter for ungdomspåvirkning. En kan undre seg over om det bør satses bredere for å rekruttere ungdom i større demografisk omfang, og i hvilken grad noen få representanter kan favne mangfoldet hos ungdom. På en annen side kan en samtidig lure på hva som skal til for at noe kan være representativt for *alle* ungdommer.

Eirik Brøyn forteller om gode erfaringer med ungdomsrepresentanter og deres påvirkning av manusvalg. I møter med styringsgruppen i DUS, tas valgene om forfattere og manus. Et år hadde de inne et manus til vurdering, der flertallet i styringsgruppen var negative og egentlig klare for å vedta at det skulle forkastes. Brøyn hadde fått signaler fra ungdommene om at dette var en tekst de likte spesielt godt, og ringte dem etter dette møtet. Han fortalte som sant var, at det ikke så lovende ut for dette manuset. Hvis de virkelig likte det, måtte de ytre det på neste møte. Neste møte kom, ungdomsrepresentanten slo i bordet, og fikk medhold i styringsgruppen. Uten at jeg har innsikt i møtereferat og antall stemmer for og imot, mener jeg basert på Brøyns fremstilling at dette vitner om et miljø som er lydhøre for ungdommenes stemme og dermed legger til rette for en viss medvirkning.

Den Unge Scene skal være ungdommenes arena, og i tillegg til å la ungdommene påvirke på denne måten har de også sikret en mer direkte form for påvirkning. Annethvert år holdes det en skrivekonkurranse for ungdommer, der bidraget som trekkes ut blir inkludert i

manusutvalget for gruppene. Slik sett kan en konkludere med at deltakelse i DUS gir gode muligheter for tilgang på tekster som vil være aktuelle og relevante for ungdom. En form for 'ungdomssikring' av manus. Dette mener jeg, i denne studiens kontekst, kan fortelle noe om måter å ivareta ungdommenes autonomi i et teaterproduksjonsarbeid som baserer seg på bruk av ferdigskrevne scenetekster.

## 10.2 Deltakelse i DUS

Seminarer i regi av DUS er lagt opp slik at de deltakende instruktørene får mulighet til å møte andre instruktører, snakke om årets manusvalg, og treffe dramatikere og andre aktører innenfor det profesjonelle scenekunstheltet. Dette gir tilsynelatende gode muligheter for utforskning og utprøving av egne og andres ideer, samt en kunnskapsutveksling mellom scenekunstnere med ulike bakgrunner. Det jeg ønsker å drøfte i denne sammenheng, er hvorvidt denne typen utveksling av ideer ivaretar DUS-prosjektets konsept? Slik jeg oppfattet det, var et spennende element ved å delta, det å bli presentert for andre grupper som har jobbet med samme utgangspunkt, samme manus, men løst det på sin måte. Noe av overraskelsesmomentet kunne kanskje forsvinne etter seminarer der gruppene delte sine konsepter? Jeg deltok aldri på seminar, og måtte derfor snakke med noen som kunne dele av sine erfaringer som deltakende instruktører i DUS. Intervjuobjektene er anonymisert, og representeres ved benevnelse Informant 1 og Informant 2. Det er viktig å understreke at disse intervjuene på ingen måte er representative, og det var heller aldri en hensikt å gjøre en representativ undersøkelse av DUS. I utgangspunktet ønsket jeg å lære om DUS ved å delta selv, men disse samtalene tilbød et, om enn svært lite, utsnitt av virkeligheten – og var med på å belyse noen av mine spørsmål.

Informant 1 hadde deltatt i flere år med dramaklasser fra videregående. Han kunne fortelle at seminarene i Stavanger hadde vært svært givende, noe som hadde ført til en personlig kompetanseutvikling. «*Møtene mellom instruktører, dramatikere, og øvrige DUS-deltakere innebar faglig påfyll, høy delingskultur og god stemning*» (Informant 1, 2021). Videre ble det fortalt at innholdet på seminarene blant annet bestod av faglige diskusjoner og utprøving av ideer, gjerne sammen med ungdomsgrupper. Han beskrev seminarene som noe som gav mye, og at konsepter aldri ville bli helt like med gruppens ulike utgangspunkt. «*Jeg valgte selv i oppstarten av DUS å bli med, da jeg som skuespiller skulle begynne å jobbe som dramalærer. DUS-workshopene er de eneste faglige påfyllene jeg har fått omtrent, og har beriket mitt dramalærer-virke*» (Informant 1, 2021). Han understreket at han er av den oppfatning at DUS i høyeste grad er tilbyr de deltakende instruktørene kompetanseutvikling.



Informant 2 hadde også deltatt flere år, men med frittstående ungdomsgrupper. Hun delte ikke synet på seminarerne med workshop i Stavanger. Innholdet var såpass kjent stoff for en som har jobbet lenge som sceneinstruktør, at hun ikke mente det var spesielt nytt å lære. «*Det er jo mange forskjellige bakgrunner på instruktører, og noe blir veldig basic på et vis (Informant 2, 2021)*». I tillegg beskrev hun at det å sitte på møte med mange andre og dele sine ideer ikke bare var positivt. «*Jeg synes det var litt sånn, åkei skal man sitte nesten seksti stykk og, på en måte, røpe regikonseptet sitt? Da blir det jo veldig lett at det blir litt likt (Informant 2, 2021)*». Tanken på å starte med likt utgangspunkt og få mange ulike resultater var mer tiltrekkende enn å møtes til festival for å se mange like forestillinger, forklarte hun. Instruktørene tilknyttet hennes region hadde diskutert nytteverdien av å reise til Stavanger hvis det ikke gav dem det store faglige utbyttet. Samtidig kunne de melde om god stemning, god mat, fint hotell, og god takhøyde for uerfarne instruktører. DUS arrangerer ifølge informanten flere typer seminarer med jevne mellomrom, som hun ellers ville trekke frem som en mer interessant form for faglig påfyll og kompetanseheving. Eksempelvis, hadde informanten deltatt på et fagseminar kalt 'Dramaturgiseminar'. Her fikk de innblikk i tre regissørers måte å skrive regimanus på, og dette var svært nyttig, kunne hun fortelle.

Dette mener jeg er et eksempel på en god mulighet for kompetanseutvikling. Utvikling er essensielt i ethvert virke, og i scenekunsten er muligens viktigheten av å være oppdatert ekstra synlig. Hvordan sikre fornying og egenutvikling? Kompetanseutvikling handler både om å bevisstgjøre og forbedre egen praksis, og holde seg oppdatert på scenekunstheltets utvikling i samtiden generelt.

De største utviklingsmulighetene for en deltakende instruktør mente Informant 2 allikevel lå i det DUS kaller '*faglig råd*'. Når en gruppe har vist sin forestilling på den regionale DUS-festivalen vil de møte et råd, bestående av erfarne sceneinstruktører, dramaturger og utøvere, for tilbakemelding. Som regel, de gangene informanten har deltatt, har dette blitt etterfulgt av en egen tilbakemelding for sceneinstruktørene. Slik jeg forstår dette, vil du med andre ord som deltakende sceneinstruktør i DUS her få fagkyndig og konstruktive tilbakemeldinger og råd på eget arbeid. Å vurdere egen praksis, bør henge sammen med å vurdere resultatet, mener jeg. Vurdering i seg selv kan være et ømtålig tema, og ofte kan det peke mot en kvalitetsdiskurs.

### 10.3 Vurdering

På hjemmesiden til DUS står det at «DUS ble opprettet i 2004 for å heve nivået på ungdomsteater i Norge» (DUS, 2021). Dette synes jeg var en spennende ambisjon, og preget

mine spørsmål til henholdsvis leder Eirik Brøyn og de to instruktørene som stilte til intervju. I sammenheng med det tidligere spørsmålet om kompetanseutvikling for instruktørene som deltar med sine grupper i DUS, gjør kvalitetsdiskursen seg gjeldende. I faglig råd kan instruktøren bli tilbudt konstruktiv tilbakemelding uten ungdommene til stede, og dermed få veiledning i eget regiarbeid. Som en naturlig del av dette, følger spørsmålet om hvordan det faglige rådet vurderer det de ser. Hva er kvalitet i ungdomsteater? Denne studien har vært sentrert rundt oppdraget om å legge til rette for ungdommenes eierskap og opplevde autonomi i det de skal formidle på scenen. Et betimelig spørsmål å stille seg, bør muligens være om jeg tror måten å jobbe på har en effekt på kvaliteten? Kvalitetsspørsmålet er en svært kompleks spørsmålsstilling å begi seg ut på, og jeg besitter ingen svar. Det kan muligens også være generelt vanskelig å gi helt nøyaktige, håndfaste svar. For hva er kvalitet? Det er ikke hovedfokuset i denne oppgaven. Allikevel mener jeg vurderingen av hva det kan være fortjener å vies noe plass, nettopp fordi det er noe det fordres å ta stilling til i arbeid med teaterproduksjon. På grunn av pandemien, oppnådde vi ikke å få en ferdig forestilling å ta utgangspunkt i for diskusjonen. Men i samtale med leder for DUS, Eirik Brøyn, og mine informanter, kom det frem interessante perspektiver som jeg ønsker å legge frem i et slikt kvalitets- og vurderingsøyemed.

Hvordan vurdere ungdomsteater? På tross av at det ikke nødvendigvis er en enkel objektiv metode som kan brukes for vurdering av teater, finnes det noen pekere det kan være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i. Ønskekivistmodellen er mye brukt, blant annet hos DKS og Rikskonsertene. I korte trekk, er dette en modell som fordeler ønskelige faktorer det sees etter i de tre kategoriene *Villen*, *Kunnen* og *Skullen*. *Villen* handler om en uttrykksvilje og kommunikasjonsvilje, en formidlingstrang hos aktørene. *Kunnen* representerer håndverket, ferdighetene og profesjonaliteten i arbeidet, mens *Skullen* skal stille spørsmål ved om innholdet er i samspill med tiden og av samfunnsmessig relevans (Rikskonsertene, 2015).

Teorien tatt i betraktning, stilte jeg følgende spørsmål til Eirik Brøyn; «*DUS hevder å bidra til å heve nivået på ungdomsteater i Norge. Følger dere noen modell eller markører når det kommer til å vurdere dette?*» Brøyn svarer, «*Dette handler jo om kvalitet, hvordan måles det? Det er en reell diskusjon, egentlig. Fordi at der vil også de markørene endre seg, og de har nok endra seg i løpet av disse årene også, sånn som det også har endra seg på de profesjonelle scenene, ikke sant? Og den prosessen må vi bare være en del av hele tiden, og der er det diskusjoner som vi har gående da, på ulike nivåer, også på seminarer, men også i de faglige rådene som drar rundt og ser på festivalene. De må jo stille seg spørsmålet; hva er*

*det som er kvalitet da, for det vi skal se?»* (Eirik Brøyn, 2021). Kvalitet og vurdering er ikke bare komplekst, men det endrer seg med tiden. De som skal vurdere ungdomsteater må både forholde seg til hva som beveger seg i teaterhusene, men også det frie feltet og hos ungdommen. Å svare på hva kvalitet *er* vil sjeldent være en enkel oppgave, noe lederen for DUS også bekrefter. Samtidig sier han at dette er et viktig innhold i seminarer for sceneinstruktører, og for de som sitter i faglig råd og skal gi tilbakemeldinger.

Brøyn kunne fortelle om et seminar DUS hadde arrangert, der formålet var å søke nye veier til utvikling for de unges scenekunst. Her dukket diskusjonen om hva kvalitet *er* opp, influert av en konkret debatt på bakgrunn av et brev sendt inn på vegne av flere sceneinstruktører. Noen hadde følt seg litt forbigått, da en ungdomsgruppe uten instruktører hadde fått mye skryt. «(..) *det har vært ungdomsstyrte grupper, som ikke har hatt noen pedagog inne i det hele tatt, ingen instruktør, gjort jobben sjæl, og har nådd opp da i faglig råd og blitt plukka ut til den landsdekkende festivalen på Det Norske Teatret»* (Eirik Brøyn, 2021). Dette hadde satt i gang mange interessante diskusjoner, og slik jeg ser det kan dette også være med på å bekrefte at det vil være vanskelig å bruke en bestemt mal både for å lage og vurdere teater. I Ønskekvistmodellens henseende, kunne en argumentere for at *Villen* var sterkt representert hos ungdomsgruppen i form av en formidlingstrang og uttrykksvilje. Kanskje var det derfor resultatet ble så bejaet?

Ifølge Brøyn er det viktig at også ungdommen deltar i dialogen om hva kvalitet er i det de gjør. At de engasjerer seg, jobber *personlig* med det, og gjør seg tanker om hva kunst skal være. Han understreker at det viktige i arbeidet, ligger i å bruke god tid utover det å ha et godt materiale i form av manus med god kvalitet. « (...) *jo mer tid som blir brukt med ungdommene i arbeid med et materiale, jo bedre kvalitet blir det. Det er en del av det. Og hva handler det om? Jo det handler om at de virkelig knar seg inn i materialet ikke sant, at de blir ordentlig kjent med det de holder på med, at de blir modige sammen, at de tør å gjøre modige valg»* (Eirik Brøyn, 2021).

Sceneinstruktørene jeg intervjuet mente blant annet at kvalitet i en forestilling kan gjenkjennes hvis det har vært en god prosess. «*De må digge det de gjør!*» (Informant 2, 2021). Informanten mente at det bør kunne synes på scenen at ungdommene har hatt det gøy i arbeidet sitt og at de eier det de formidler. «*Ungdommene er jo tøffe,*» mener Instruktør 2, «*de hopper jo ofte ut i ting uten fallskjerm*». Dette mener jeg er spesielt viktig å vektlegge ovenfor ungdommene, og kanskje det en vokser på i løpet av en produksjon. Å våge, slik Instruktøren her beskriver. Instruktør 1 la vekt på det samme i sine svar; «*at de våger å være der, våger å*

*vise følelser»*. Instruktør 1 mente også at det ofte handler om å holde ting enkelt. At det å ha lite ressurser kan være bra, og at det enkle kan være både sterkt og vakkert; *«(...) å lage noe ut fra det man har. Når det gjelder materielle betingelser, det er IKKE det som skal til for å lage godt teater» (Informant 1, 2021)* Han kunne fortelle om forestillinger han har sett der ungdommene nærmest drukner i «stæsj», at det rett og slett tok litt overhånd, mens det er det rene innholdet forsvant litt; selve skuespillerne. *«Jeg har sett forestillinger som jeg synes har vært ekstremt enkle, veldig vakre, med stort vågemot, hvor de tør å være der i stillheten, tør å kline til og lage stemninger (...) en god forestilling handler ofte om hvor involvert de har vært. Og at eleven eier rollen sin» (Informant 1, 2021)*. Eierskapet, engasjementet og den emosjonelle investeringen i manusmaterialet går igjen i informantenes svar.

I konteksten av mitt prosjekt og denne studien, kan jeg på bakgrunn av disse betraktninger trekke linjer til at eierskap kan ha mye med kvalitet å gjøre. Der unge skuespillere både ‘digger’ det de gjør og ‘eier’ det de formidler slik at det kommer til uttrykk på scenen, kan det ifølge informantene ha å gjøre med en god prosess. Jeg spurte Brøyn om hvor viktig eierskapet ungdommene har til det de gjør på scenen er, som bekreftet at *«hvis de har fått tredd regikonseptet over seg som de ikke føler eierskap til eller kanskje skjønner en gang, på noe nivå, så kan de bli veldig fremmede i det (...)»*. Han hevdet at en da i grunnen kan se at det ikke fungerer, tross interessante regikonsept. Og at en viktig faktor for å ‘eie’ materialet sitt er *«at de finner en måte å jobbe på hvor de fremstår som en gruppe, hvor de finner et felles språk, altså alt dette her, som gjør at det, ja, blir kvalitet» (Brøyn 2021)*.

Spolin vektlegger at pedagogen eller lederen av forestillingsarbeidet er tjent med å la deltakerne i stor grad ‘finne ut av de teatrale problemene selv’, og med dette ta eierskap. Det kan oppleves krevende for en leder av arbeidet å ikke “hjelp til litt”; *«Yet it can be more rewarding for the teacher, because when student-actors have truly learned through playing, the quality of performance will be high indeed» (Spolin, 1999, s. 9)*. Læringsprosessen får muligens en annen dybde på denne måten, og i tråd med nevnte eksempler fra DUS kan dette også gi gjenskinn i resultatet – og være en faktor innen kvalitetsvurdering.

Sett i lys av denne studiens intensjon, gjorde DUS som prosjektramme seg relevant. Jeg ønsket å undersøke hvilke muligheter DUS kunne tilføre prosjektet, og tok med meg ny kunnskap om hvordan de går frem for å ‘ungdomssikre’ manus, heve kompetansen hos instruktører, og perspektiver på kvalitet i ungdomsteater.

## 11 OPPSUMMERING OG REFLEKSJON

Dette masterprosjektet har vært en kvalitativ undersøkelse av et forestillingsarbeid med ungdom som ble svært påvirket av å finne sted under en pandemi. Formen på undersøkelsen tok til underveis i arbeidet, utledet fra et hermeneutisk og fenomenologisk fortolkningsarbeid i dialog med deltakerne.

Studiens første del av den todelte problemstillingen lød; Hvordan bearbeide manus på ungdommers premisser? Ved å jobbe devised, søkte jeg å legge til rette for at arbeidet skulle ta utgangspunkt i ungdommenes tanker og refleksjoner. Jeg forsøkte å benytte manus som et sidestilt tilbud i prosessen, og fant det utfordrende å finne balansen i hvor mye plass manuset skulle vies. ODA-modellen (Rønning 2018) belyste noen viktige betraktninger og minnet meg på at arbeidet med å bearbeide manuset på ungdommers premisser og hjelpe det over i deres livsverden handler like mye om å gjøre det *tilgjengelig* for dem. Å finne et felles brennpunkt, og skape felles referanserammer. Dette fordrer kunnskap om hvordan vi kan tilegne oss ny kunnskap, med hodet og kroppen – på gulv og i samtale. Som i en hermeneutisk spiral, utvider vi på denne måten vår forståelsehorisont. I en dialogisk samhandling, gjør vi oss stadig nye erfaringer som bidrar til forståelsen. Vi må *forstå*, i arbeidet med et manus for å kunne bruke det som utgangspunkt for improvisasjon, og for å kunne dra nytte av spontaniteten i arbeidet. De deltakende ungdommene i prosjektet ble gitt utfordringer som fordret åpenhet, tillit og aksept, og de kastet seg ut i det. Jeg vet at disse ungdommene er unike, og at jeg var spesielt heldig som fikk ha dem med på mitt prosjekt. Samtidig håper og tror jeg at min, etter hvert godt trente, svømmemuskulatur (som fikk trent litt ekstra i akkurat dette prosjektet) hjalp meg langs en humpete pandemivei. Jeg har lært at pedagogens tilstedeværelse, sårbarhet og svømmemuskulatur har svært mye å si for deltakernes *deltakelse*, og er tilbøyelig til å tenke at dette kan være avgjørende for å utløse dannelsespotensialet i et teaterarbeid.

Dannelsespotensialet kom til syne i arbeidet med ungdommer som allerede står i sine egne dannelsesprosesser. En utforskning av egen identitet i samhandling med andre, ved å prøve ut ideer og dele tanker, refleksjoner og følelser byr på muligheter for å lære gjennom å erfare. Erfaringene deltakerne gjorde i prosjektet kan ses på som byggesteiner i deres egne selvutviklingsprosesser som på sikt skal gi dem livskompetanse. Jeg har fått bekreftet betydningen av teaterarbeid for de involverte, spesielt i lys av pandemiens begrensninger for ungdommenes liv. De sosiale, praktiske, dannende og utviklende aspektene teaterformen byr på har stor verdi for deltakerne. Ut ifra mine egne og ungdommenes refleksjoner underveis og

i etterkant, kan jeg også stadfeste at de hadde vært personlig investert i prosessen. Undringen over om ungdommene opplevde eierskap til manuset slik de ville opplevd eierskap til egenskapt teater er en intrikat sammenlikning, noe jeg heller ikke står igjen med et håndfast svar på. I sum, mener jeg allikevel at arbeidsmetoder utledet fra devising i dialogisk veksling med et grundig tekstlig fortolknings- og refleksjonsarbeid kan være et godt utgangspunkt.

Deltakelsen i DUS ble ikke som tenkt, men de spennende samtalene jeg fikk med informanter og leder for DUS bidro til relevante perspektiver for denne studien og problemstillingens andre del; Hvilke muligheter finnes i arbeidet mot en DUS-forestilling. Som fremvist i det foregående kapittel tilegnet jeg meg i løpet av prosjektet kunnskap om hva en deltakelse kan innebære, hvordan systemet fungerer, hvilke muligheter som finnes for instruktører og hva DUS gjør for ungdomsteater i Norge. DUS tilbyr, ganske unikt, manus skrevet spesielt for ungdom, godkjent av ungdomsrepresentanter. Intervjuene jeg utførte bød blant annet på innsyn i DUS som system og perspektiver på kvalitetsvurdering av ungdomsteater. Én ting var det enighet om; kvaliteten på resultatet og forestillingen henger sammen med kvaliteten på prosessen.

Den viktigste lærdommen jeg tar med meg fra denne studien er at jeg skal fortsette å ha interesse for prosessen, og ikke være redd for å la den være *målet* for arbeidet. En ferdig forestilling er en fantastisk bonus, og noe deltakerne fortjener å få etter mye arbeid – men en god prosess gir grobunn for selvutvikling. Og *det* er det viktigste jeg kan bidra med som pedagog og medmenneske for ungdom i livets forvirrende og konstruerende fase.

## Epilog

Fra benken jeg sitter på kan jeg merke det. Tydelig, nå. Det er annerledes. Veit ikke om det er lufta. Noen har kanskje vært glad for den nye normalen, for avstanden. *-Endelig!* har sikkert noen tenkt. Endelig er det helt innafor å skippe klamme håndtrykk og halvkleine klemmer med mennesker man aldri har møtt før. Jeg ser henne før hun ser meg. Vinker. Skoene lager skvuppelyder når hun går mot meg på det råtne høstbladunderlaget. Å spille teater med avstand kan i grunnen være uproblematisk. Hvis man er i samme rom. Teater på skjerm er det vel heller delte meninger om. Jeg husker den dagen to av ti ungdommer møtte opp. Hvordan jeg, av hele mitt hjerte, hadde vondt av dem. Det var jo dritt. Det meste egentlig, akkurat da. Avlysning. Avlysning igjen. Møtes i kohort med avstand. Møtes på Teams. *Med avstand.* Det kom faktisk litt brått på. Innenifra. Først, kaldsvetting. Så, vanskelig for å puste. Hyperventilering. Dør jeg nå? Eller er det bare det helvetes viruset. Hva skal ta oss først? Panikken eller pandemien?

*-Har du det bra?*

Hun setter seg ned, og svarer at hun faktisk har det veldig bra. Det ser sånn ut også. På en måte kan det virke som om alt er glemt. Teaterarbeidet. Pandemien. Vi er ferdige med covid nå. Kåråna. Sola glimter til, trærne er vakre i sin nakne prakt. Tross den jordaktige lukta fra bladene. Tross lufta. Men de må jo råtne. Så de kan bli til jord. Ny start.

*-Og du, da? Går det bra? Spør hun. Jeg smiler til svar.*

*-Husker du hvor fint vi hadde det når vi prata sammen, sånn ekte Lissåm, fortsetter hun.*

*-Ja. Det husker jeg.*

## REFERANSELISTE

- Aasen, J. (2008). *Dewey : John Deweys pedagogiske filosofi*. Oplandske bokforlag.
- Aune, V., & Haagensen, C. (2018). Introduksjon: Produksjonsestetiske innganger til teaterproduksjon. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske innganger* (s. 9–33). Cappelen Damm Akademisk.
- Benedetti, J. (2004). *Stanislavski: an introduction* ([3rd ed.], rev. and updated. ed.). Routledge.
- Bicât, T., & Baldwin, C. (2002). *Devised and collaborative theatre: a practical guide*. Crowood.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book. A practical guide to viewpoints and composition*. Theatre Communication Group.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg. ed.). Tapir akademisk forlag.
- Bråten, I. og Thurman-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G., & Østern, T. (Red.) *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (Kap. 2, s. 31-42). Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1996) Læring og utvikling i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den Unge Scene, DUS. (2021). *Om oss*. Hentet 6. januar 2022 fra <https://dus.as/om-oss>
- Eriksson, S. A. (2013). Teaterprøven som danningsarena: Perspektiver på skuespillerens danning. I K. M Heggstad, S. A. Eriksson, & B. Rasmussen. *Teater som danning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- FabbricaEsperienza. (11.08.2016) Sanford Meisner – Meisner Technique [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cBJMZ4CokMw>



- Fjelland, R. (2005). *Innføring i vitenskapsteori* (5. opplag). Universitetsforlaget, Oslo.
- Frantic Assembly. (2022). *The frantic method*. Hentet 18. mars 2022, fra <https://www.franticassembly.co.uk/the-frantic-method>
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax
- Gran, Anne-Britt (2014). Kunstneriske kvalitetskriterier i praksis. I S. Graffer, Å. Sekkelsten, & Norsk scenekunstbruk, A. S. *Scenekunsten og de unge: en antologi fra Scenekunstbruket* (S. 266-273). Norsk scenekunstbruk AS Vidarforlaget.
- Heggstad, K. M., Eriksson, S. A., & Rasmussen, B. (2013). *Teater som danning*. Fagbokforlaget
- Hovik, L. (2012). Rød sko savnet – en kunstnerisk forskningsreise fra hendelse til dokument. I B. Rasmussen, & R. G. Gjørsum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning* (Kap. 4, s. 77-101). Akademika.
- Isakstuen, M. (2020, april). *JEG KAN VÆRE EN ANNEN*. Skuespill skrevet til Den Unge Scenen, DUS.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers : theatresports and the art of making things happen*. Faber and Faber.
- Johnstone, K. (1979). *Impro : improvisation and the theatre*. Faber and Faber.
- Jørn Langsted, Karen Hannah & Charlotte Rørdam Larsen (2003). *Ønskekvist-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Forlaget Klim.
- Jørn Langsted, Karen Hannah & Charlotte Rørdam Larsen (2005). *Ønskekvisten. En håndbog i evaluering af teater, dans og musik*. Forlaget Klim.

Kjølsrød L. 2004, Om kalde dukker, noble sverd og erobrende sprang – metaforisk kommunikasjon i spesialisert lek (s. 87-112) i I. Frønes og T. S. Wetlesen (red.) *Dialog, selv og samfunn* 2004, Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., 3. opplag). Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Leigh, M. (2012). Foreword. I J., Swale (Red.) *Drama games for devising* (ix-x). Nick Hern Books Limited

Mead, G. H., Vaage, S., & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag

Meisner, S. (2012). *Om skuespilkunst*. Frederiksberg: Frydenlund.

Milling, J., & Heddon, D. (2015). *Devising performance: A critical history*. Bloomsbury Publishing Plc.

Netherclift, S. (2002). The Actor-Performer. I T. Bicat & C. Baldwin (Red.), *Devised and collaborative theatre: a practical guide* (Kap. 3, s. 46-62). Crowood.

Næss, C. (2021). Pandemiens løvetannbarn?. *DRAMA*, (2), (s. 10-15).

Penka, R. (1985). Arbeidserfaringer med Stanislavski og Brecht. I R. Penka & G. Ebert (Red.), *Skuespilleren: en grunnbok for skuespillerutdanningen* (Innledning, s. 12-16). Gyldendal.

Postholm, M. A. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Rasmussen, B., & Gjørum, R. G. (2012). Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama-/teaterforskning. I B. Rasmussen, & R. G. Gjørum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning* (Kap. 1, s. 7-22). Akademika.

Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I B. Rasmussen, & R. G. Gjørum (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: metodologi i anvendt teaterforskning* (Kap. 2, s. 23-50). Akademika.

Rikskonsertene (2015). Ønskekivistmodellen – et sammendrag. I *Produksjonshåndboka*.  
<https://www.produksjonshandboka.no/artikler/2015/10/15/nskekivistmodellen-et-sammendrag>

Rogers, S. (2015). Bruk av ønskekivistmodellen i programrådsarbeid. I *Produksjonshåndboka*.  
<https://www.produksjonshandboka.no/artikler/2015/10/15/bruk-av-nskekivistmodellen-i-programradsarbeid>

Rønning, B. (2018). ODA: Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse - fra tekst til regikonsept. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske innganger* (Kap 5, s. 127–154). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Sagdahl, M. S. (2019, 25. juni) Autonomi – filosofi. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/autonomi - filosofi>

Skåber, L. (2018). *Til ungdommen: monologer*. Pitch forlag.

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques* (3rd ed. ed.). Evanston, Ill: Northwestern University Press.

Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (Kap. 8, s. 149-168). Bergen: Fagbokforlaget.

Swale, J. (2012). *Drama games for devising*. Nick Hern Books Limited

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thurmann-Moe, A. C., Dale, E. L., Øzerk, K., & Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Torgersen Anette (2021). Relasjonell kroppslig empatisk didaktikk for å fremme kroppslig læring. I Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G., & Østern, T. (Red.) *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (Kap. 6, s. 86-98). Oslo: Universitetsforlaget.

Ørbæk, T. (2021). Å utvikle lærerstudenters profesjonskunnskap gjennom kroppslig læring. I Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G., & Østern, T. (Red.) *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser* (Kap. 16, s. 224-236). Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, A.-L. (2014). Det uavsluttede. I A.-L., Østern (Red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (Kap. 9, s. 169-174). Fagbokforlaget.

Østern, A.-L. (2014). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I A.-L., Østern (Red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (Kap. 2, s. 19-35). Fagbokforlaget.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

**Referansenummer**

537545

**Prosjekttittel**

Masterprosjekt: Teater og ungdom

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Rikke Gürgens Gjørum, rikke.g.gjarum@uit.no, tlf: 91183337

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Christina Næss, christinanaess@gmail.com, tlf: 90640651

**Prosjektperiode**

10.08.2020 - 30.06.2022

**Vurdering (4)****24.09.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 21.09.2021.

Vi har nå registrert 30.06.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**28.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 28.06.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.06.2021. Behandlingen kan fortsette.

Det har blitt lagt til et utvalg 2 og 3, som er henholdsvis "Sceneinstruktører med kjennskap til DUS" og "Leder for DUS".

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **03.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 31.05.2021.

Vi har nå registrert 03.10.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **25.09.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vil du delta i

## *” Teater og ungdom ” ?*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lage teater for og med ungdom, og undersøke på hvilken måte ungdommene kan være medvirkende i prosessen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Deltakeren vil være med på hele prosessen i en teaterproduksjon. Fra utvalg av manus, bearbeiding av tekst, utarbeiding av scenisk uttrykk, øvinger, og til ferdig forestilling. Tidene for øving vil være i valgfaget Sal og Scenes timer, og muligens noe ekstra tid utenom som avtales direkte med deltakerne. Det understrekes at prosjektet er uavhengig av skolen og faget Sal og Scene, men elevene har fått mulighet til å delta på dette med en avtale om å utføre det primært i disse timene. Prosjektet er en del av Christina Næss’ masteroppgave ved Oslo MET. Målet med prosjektet er å undersøke hvordan å lage teater på ungdommens premisser; hva ønsker de å se/spille på en scene, hva er relevant for dem? Hva slags påvirkning har det på ungdom å drive med teater, og hvordan kan de være medvirkende i prosessen?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslo MET er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt av ansvarlig lærer for faget Sal og scene om å delta på dette som et alternativ til opprinnelig valgfag.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i dette prosjektet innebærer at hele eller deler av øvingene filmes, og det filmes/gjøres opptak av avtalte samtaler og intervjuer. Deltakeren kan også bli spurt om å svare på spørsmål i en loggbok.



Datamaterialet fra filmingen av øvingene skal brukes til å studere egen praksis, samt fremdriften i gruppa. Deltakerne kan få innsyn i materialet til enhver tid.

Forestillingen ferdigstilles i mars 2021, og skal vises to ganger. En for familie og venner til ungdommene, og en i den regionale DUS-festivalen i Oslo i mars 2021. Forestillingen blir filmet.

Se mer informasjon om DUS på: <https://dus.as/>

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å samtykke, kan du når som helst trekke det tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å trekke seg fra forskningsprosjektet, vil det fortsatt være mulig å delta i teaterproduksjonen. Du vil da bli anonymisert, og filmingen av deg vil opphøre. Hvis deltakelsen i forskningsprosjektet på noen måte fører til at du ønsker å trekke deg fra hele teaterproduksjonen, vil du få tilbud om å bytte over til en annen gruppe innen det opprinnelige valgfaget.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være Christina Næss, og hennes to veiledere Rikke Gürgens Gjærum og Anders Hasmo som vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navn på deltaker erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt data- og opptaksutstyr vil til enhver tid være under oppsyn eller innelåst.

I den skriftlige eksamensavhandlingen vil deltakeren beskrives som en av ungdommene i 10. klasse, ingen vil bli navngitt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Alle andre opplysninger, opptak og data som ikke er brukt i den kunstneriske presentasjonen og den skriftlige avhandlingen vil slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMET har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMET ved

Christina Næss, [christinanaess@gmail.com](mailto:christinanaess@gmail.com), tlf 90640651

Veileder: Rikke Gürgens Gjørum, [rikke.g.gjarum@uit.no](mailto:rikke.g.gjarum@uit.no)

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no), tlf 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Teater for og med ungdom – og hva det kan bety*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i film- og lydopptak
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vil du delta i

## *” Teater og ungdom ” ?*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke på hvilken måte en kan lage teater på ungdommers premisser. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Deltakeren vil delta i intervju per telefon, utført av Christina Næss. Prosjektet er en del av Christina Næss’ masteroppgave ved Oslo MET. Målet med prosjektet er å undersøke hvordan å lage teater på ungdommens premisser; hva ønsker de å spille, hva er relevant for dem og hva slags påvirkning har det på ungdom å drive med teater? Prosjektet plasseres inn i DUS, som blir rammeverket for undersøkelsen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslo MET er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt rekruttert gjennom Næss’ nettverk, fordi du har god kjennskap til DUS.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakeren vil delta i intervju per telefon, utført av Christina Næss. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen, som slettes etter prosjektets slutt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å samtykke, kan du når som helst trekke det tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være Christina Næss, og hennes to veiledere Rikke Gürgens Gjørsum og Anders Hasmo som vil ha tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navn på deltaker erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt data- og opptakststyr vil til enhver tid være under oppsyn eller innelåst.

I den skriftlige eksamensavhandlingen vil deltakeren beskrives som en av tre informanter, ingen vil bli navngitt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres i oppgaven. Lyddopptak og data som ikke er brukt i den skriftlige avhandlingen vil slettes ved prosjektets slutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMET har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMET ved

Christina Næss, [christinanaess@gmail.com](mailto:christinanaess@gmail.com), tlf 90640651

Veileder: Rikke Gürgens Gjørsum, [rikke.g.gjarum@uit.no](mailto:rikke.g.gjarum@uit.no)

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no), tlf 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Teater og ungdom*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 4: Intervjuguider

Spørsmål til leder for DUS	Stikkord for oppf.spm.	Notater
Hvem deltar/rekrutteres?	Kommer det ofte nye til, eller er det ofte de samme? Rekruttering? Kriterier for deltakelse? Er det stor forskjell mellom gruppene (str på gruppe, alder, tilgang på midler/ressurser?)	
Hva innebærer deltagelse i DUS for en ungdomsteaterprosess?	Beskrive forløpet? Hva forplikter man seg til, hvilke valgmuligheter?	
I hvilken grad vil deltagelse i DUS være styrende for ulike valg den enkelte produksjon står ovenfor i prosessen?	Dramaturgisk analyse, utforming av regikonsept ol.	
På hvilken måte tenker du at DUS ivaretar ungdommenes stemme og medvirkning/medskaping?	Hvordan utformes bestillingene til dramatikerene/forfatterne som skriver til DUS? Har ungdommene noen påvirkning på dette?	
Hva innebærer begrepet kvalitet i en DUS produksjon?	DUS har som overordnet mål å heve nivået på ungdomsteater i Norge. Hvordan?  Kvalitet som begrep. Noen tanker? Ønskekivistmod.? (Grans 6 kvalitetskriterier: 1.relevans, 2.kommunikasjon, 3. effektoppnåelse, 4. underliggjøring, 5. refleksjonspotensiale, 6. formidlingspotensiale) Andre markører?	
Beskrive vårt prosjekt (ingen midler osv.) – er det vanlig med en slik deltagelse?	Utenom korona, hva tenker du DUS kunne bidratt med i vårt tilfelle?	
Beskrive vårt arbeid med å skape «ungdomsfilteret». Hvordan ville DUS og dramatiker forholdt seg til disse valgene?	Hvor langt tenker du det er lov å gå for å oppnå eierskap og dypere forståelse hos ungdommene?	
Har denne tiden (pandemien) tilført DUS noe nytt?	Bruk av digitale medier, måten å arbeide på? Noe å ta med seg? Veien videre for DUS	

<b>Spørsmål til instruktører i DUS</b>	<b>Stikkord for oppf.spm.</b>	<b>Notater</b>
Har du deltatt mange ganger?	Hva slags gruppe? Vgs klasse?	
Har du faste fremgangsmåter? (Dramaturgisk analyse og regikonsept) Registil? Balansen mellom dramapedagogen og instruktøren?	Påvirkning av deltakelsen i DUS? Beskriv hvor deltakende ungdommene er i prosessen fra utvelgelse av manus til ferdig regikonsept?	
Hvorfor DUS? Deltakelse i DUS personlig og generelt. Hva har det betydning for produksjonsprosessene?	Hvorvidt møtene med andre instruktører og dramatikere påvirker? Workshopene?  Tror du instruktører som er med på DUS (mer eller mindre fast) utvikler sin kompetanse kunstnerisk og pedagogisk?  Hvordan vektlegges det pedagogiske arbeidet? (forskjell på en teaterinstruktør og en dramapedagog)  Faglige tilbakemeldinger, hvordan syns du de fungerer?	
DUS har som målsetting å heve nivået på ungdomsteater i Norge. Hva tenker du om det?	På hvilke måter kan DUS nå dette målet? Lykkes de? Hvorfor?	
Hva er kvalitet i ungdomsteater for deg?	Hva ser du etter? Tenker du at det er mulig å se spor av prosessen på resultatet?	

# Refleksjonssamtale med ungdommen etter prosjektet(s død)

## Til åpen samtale med gruppen, alternative spørsmål:

Hvis dere skulle oppsummere denne tiden vi er i noen få setninger? Er det noe som har vært ekstra tøft i 10. klasse? Tenker dere at denne tiden påvirker fremtiden deres på noe vis? Hvordan har det vært å ha teaterøvingene midt oppi dette? Hva syns dere om forestillingen – så langt vi kom? Hva tror dere resten av 10. trinn ville synes om forestillingen hvis vi fikk satt den opp?

## Til individuelle svar pr. chat/Teams:

Vi har diskutert og snakket mye om stykkets tematikk og forfatterens budskap. Hva handlet det mest om, syns du?

Er det noen av temaene du tenker kunne kobles direkte til ditt eget liv?

Når vi snakket om hva de ulike scenene betød, følte du noen gang at vi på en måte snakket om deres liv som ungdom?

Fikk du noe ut av denne tiden på et personlig plan? (Det å møte opp til dette hver uke, det å ha alle samtalene, det å være sammen med en gruppe på tvers av klassene, det å dykke ned i stykkets tematikk, og å diskutere hvordan ting bør uttrykkes av dere for at det skal bli «ekte», det å legge ned mye tid i et prosjekt.)

Hva husker du best?