



MEDSKAPNING I PRAKSIS

IDA HOLTHE LID

MASTER I ESTETISKE FAG, studieretning:

DRAMA – OG TEATERKOMMUNIKASJON

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

Vår 2023

MEDSKAPNING I PRAKSIS

IDA HOLTHE LID

KANDIDATNUMMER: 599

MASTER I ESTETISKE FAG, studieretning:

DRAMA – OG TEATERKOMMUNIKASJON

Institutt for estetiske fag, Fakultetet for teknologi, kunst og design

OsloMet – storbyuniversitetet

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6846>

Vår 2023

(Figur 1, forside: *MEDSKAPNING*. Illustrasjon av Ida Holthe Lid, forfatteren selv.)

**OSLO
MET**

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Takk til:

Veiledere Camilla Eeg-Tverbakk og Øystein Vestre

Elisabet Hagli Aars og faglærere for samarbeidet

Scenekunstbruket for samarbeid omkring teaterverkstedet, *Oljeeventyret*, og hjelp til rekrutteringsarbeid og lokale for prosjektet

Kulturtanken for masterstipend og tro på prosjektet mitt

Kristoffer Busch for hjelp med plakater og flyere til teaterverkstedet *Oljeeventyret*

Fotografene Matias Askvik og Tom Riis for bruk av deres bilder i oppgaven

Takk til alle ungdommene (!), og faglærere, som har kastet seg ut og testet ut nye arbeidsmetoder for denne undersøkelsen

Fagfeller som har delt sine erfaringer, kunnskap, tips og triks

Robert Emil Berge for samtaler om undersøkelsen og oppgaven

Lars Einar Kristiansen for støtte, motivasjon og enorme mengder kaffe

Jostein som alltid støtter, gir meg kjærlighet og massasje av høye skuldre, lager mat og gir meg rom til å lufte tanker og frustrasjoner

Sammendrag

I denne oppgaven med tittelen *Medskapning i praksis* har jeg gjennom kunstnerisk forskning undersøkt: *Hvordan kan scenekunstnere legge til rette for medskapning i en kreativ teaterfaglig prosess med ungdom mot et scenisk resultat?* Jeg har vært igjennom tre forsøk for å få gjennomført undersøkelsen. Oppgaven tar for seg de ulike hindrene, løsningene og mulighetene som har dukket opp i løpet av undersøkelsesperioden.

Inspirasjon for undersøkelsen kom fra Stortingsmeldingen *Meld. St. 18 (2020/2021) Oppleve, skape, dele- Kunst og Kultur for, med og av barn og unge*, hvor det er et stort fokus på barn og unges medvirkning og medskapning, uten å ha særlig fokus på sceniske utøvende medskapende prosesser med ungdom. Jeg ønsket å undersøke hvordan en som scenekunstner kan legge til rette for en medskapende scenisk prosess med ungdom.

Gjennom å forske med kunsten (Østern, 2017) har jeg som scenekunstner og forsker medskapt en forestilling sammen med ungdommene i det tredje forsøket. Jeg har hatt med meg et fenomenologisk vitenskapssyn og benyttet meg av en abduktiv tilnærming til forskningen. Det skapende arbeidet med ungdommene har benyttet seg av devising (Swale, 2014) som arbeidsmetode. Jeg har knyttet dette opp til Hans- Thies Lehmann (2006) sitt begrep *Postdramatic Theatre* og Eugenio Barba (2010) sin tanke om *Dramaturgi*.

Abstract

In this thesis, entitled *Co-creation in practice*, I have through artistic research examined: *How can performing artists facilitate co-creation in a creative and professional process of theatre production process with young people towards a result for the theatre stage?* I have been through three attempts to complete the survey. The thesis deals with the various obstacles, solutions and opportunities that have emerged during the research period.

Inspiration for the survey came from the Stortingsmeldingen *Meld. St. 18 (2020/2021) Experience, create, share - Art and Culture for, with and by children and young people*, where there is a great focus on participation and co-creation with children and young people, but not on co-creative processes for the theatre stage with young people. I wanted to investigate how a performing artist can facilitate a co-creative process for the theatre stage with young people.

Through artistic research (Østern, 2017), as a performing artist and researcher, I have co-created a performance together with the young people in the third attempt. I have brought with me a phenomenological view of science and used an abductive approach to the research. The creative work with the young people has used devising (Swale, 2014) as a working method. I have linked this to Hans-Thies Lehmann's (2006) term *Postdramatic Theater* and Eugenio Barba's (2010) thought on *Dramaturgy*.

Innholdsfortegnelse

Takk til:	III
Sammendrag	IV
Abstract	V
1.0 Introduksjon	1
1.1 Scenekunstkontekst	3
1.2 Min kunstneriske inngang	9
1.3 Mine kunstneriske tilnærminger/interesser	11
1.4 Tre forsøk på medskapning	11
1.4.1 Første forsøk: Oljeeventyret	12
1.4.2 Andre forsøk: Oljeeventyret	13
1.4.3 Tredje forsøk: Medskapning.....	14
2.0 Å forske med kunsten og vitenskapelig ståsted	15
2.1 Fenomenologi.....	17
2.2 Abduktiv tilnærming og mål med forskningen.....	19
2.3 Innsideperspektivet.....	20
3.0 Teoretisk bakgrunn og min bruk av den	23
3.1 Det postdramatiske og Lehmann	23
3.2 Hva er devising- devising this and devising that.....	24
3.3 Dramaturgi.....	26
3.4 'The Stormy Sky' den kreative prosessen som en stormfull himmel.....	28
4.0 Medskapning i praksis	30
4.1 Videregående- obligatorisk teaterfag, Andre forsøk: Oljeeventyret (1.4.2).....	30
4.2 Ungdomsskole- teater som valgfag, Tredje forsøk: Medskapning (1.4.3)	34
4.2.1 Oppstart og valg av tema.....	35
4.2.2 Post-it lapper og andre prosessnotater	39
4.2.3 Karakterbygging og utforskning.....	40
4.2.4 Scener	41
4.2.5 Forestillingen.....	47
4.2.6 Avsluttende samtale og evaluering av den medskapende prosessen med ungdommene	49
5.0 Så hvordan var det egentlig å tilrettelegge for medskapning?	51
5.1 Abduktiv måloppnåelse	52
5.2 Dobbelt forskningsbevissthet og innsideperspektivet	53
5.3 Ungdom som medskapere i en kunstnerisk prosess, med-produsent vs medskapning.....	57
5.4 Hva skjedde på den videregående skolen, andre forsøk?	58

5.5 Hva skjedde på ungdomsskolen, tredje forsøk?	59
6.0 Hva bør scenekunstnere ta stilling til når en tilrettelegger for medskapning med ungdom .	61
6.1 Rammer og klare avtaler	62
6.2 Engasjement og ungdoms egeninteresse for scenekunst	63
6.3 Valg av tema og startpunkt for medskapning.....	64
6.4 Medskapning og medansvar	66
6.5 Medskapning frembringer tillitt og samhold.....	67
6.6 Karakter- frigjøring av å få være noen andre	68
7.0 Oppsummering	70
8.0 Andre muligheter for medskapende prosesser- veien videre	72
Referanser og referanseliste	74
Figurer og tabeller	75

1.0 Introduksjon

Denne masteroppgaven vil undersøke hvordan scenekunstnere kan legge til rette for medskapende sceniske prosesser med ungdom. Hva bør scenekunstnere forholde seg til når en skal jobbe kunstnerisk teaterfaglig og medskapende med ungdom? Hvilke rammer bør på plass? Og hvordan kan scenekunstneren legge til rette for en medskapende scenisk prosess med ungdom i praksis? Selv om jeg har jobbet inn i en pedagogisk kontekst (som en del av skoleundervisning) til denne undersøkelsen, så velger jeg å ikke gå inn i dramapedagogikken. Da mitt arbeid springer ut fra min praksis som scenekunstner og jeg har ønsket å undersøke *medskapning med ungdom* og ikke spesifikt ungdom i undervisning.

Inspirasjon til denne undersøkelsen kom da Stortinget i 2020 la frem sin nye Kulturmelding for barn og unge, en kulturmelding som tar for seg hva som er viktig for barne- og ungdomskultur og visjoner for nær fremtid.

2.3 Kunst og kultur med barn og unge

For at kunst og kultur skal ha ein verdi for barn og unge, er det viktig å involvere dei og høyre på dei. Først da kan kunsten og kulturen spegle av og fortolke verkelegheita til barn og unge på ein måte som gjer at dei kjenner seg att og opplever det som relevant. Kunst og kultur kan bidra til å setje ord på og uttrykkje følelsar, oppfatningar, tankar og idear som er viktige i livet til barn og unge, og på denne måten gi dei ei stemme i samfunnet på lik linje med andre grupper. Derfor må kunst og kultur både skapast og formidlast med barn og unge som deltakarar. (Meld. St. 18 (2020–2021), s.15-16).

I 2020/2021 kom den nye Kulturmeldingen for barn og unge. Da jeg leste den nye kulturmeldingen for barn og unge reagerte jeg på at det brukes mange *må* igjennom meldingen, men ingen *hvordan*. Nå er det ikke Stortingsmeldingens oppgave å fortelle om *hvordan* andre skal jobbe, men ved at de stadig bruker ord som *må* og *skal* blir jeg nysgjerrig på hvordan alle disse *må*'ene kan la seg gjennomføre. Ser vi på den siste setningen i utdraget over, så *må* kunst og kultur skapes og formidles med barn og unge som deltakere. Det legges i

det hele tatt stor vekt på barn og unges deltakelse og medbestemmelse til hva som skal lages av ulike kunstuttrykk for, med og av barn og unge.

I Lise Hovik og Lisa Nagel sin bok *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (2017) skriver de om at barnekulturen de siste 20 årene har blitt mer interaktiv og deltagerbasert, særlig med tanke på ulike mediebruk. De lister opp muligheter til å være mer interaktiv via sosiale medier. De siste årene har vi fått flere brukerbaserte apper og nettsteder som gjør det mulig og enkelt å dele bilder, video og tekst. Vi kommuniserer på nye måter nå i forhold til for 20 år siden. Deltakelse og interaktivitet har blitt en del av hverdagen. I 2004 skrev Anne-Britt Gran i boken *Vår Teatrale Tid* «Oppfatningen av hva identitet er, har forandret seg radikalt de siste ti årene, så radikalt at det i dag er helt naturlig å snakke om nettopp teatrale identiteter.» (Gran, 2004, s. 41 og 42) og i løpet av de 19 årene som har gått siden Gran skrev denne boken har samfunnet og nye teknologiske muligheter utviklet seg i rekordfart. Siden da har vi blant annet fått sosiale medier, og et annet forhold til å kommunisere med verden og andre på Internett som en integrert del i hverdagen. Facebook gjorde sitt inntog i Norge 2007, tre år etter Gran publiserte sin bok, og siden da har vi fått Instagram, Snapchat, Tik Tok, BeReal og flere andre apper og plattformer å forholde oss til, og iscenesette oss selv på.

I tråd med dette er det naturlig å tenke at barne- og ungdomskulturen har endret seg en del i takt med den teknologiske utvidelsen. Den mediebaserte hverdagen til barn og unge er ikke noe jeg skal gå i dybden på i denne oppgaven, men jeg mener det er en viktig faktor å ha i mente når jeg skal prøve å forstå og forholde meg til ungdom i en medskapende scenekunst prosess. Sosiale medier er en vesentlig del av unges liv. Lærer på en videregående skole i Østfold, Fredrik Øiestad, ønsket å måle sine elvers skjermtid som en del av naturfagstimen for å gjøre elevene oppmerksomme på egen skjermtid. «Som en del av et større prosjekt om mobilbruk og hvordan det påvirker kroppspress, psykisk helse og trening, sjekket læreren ni av elevenes skjermtid. De hadde en gjennomsnittlig skjermtid på 6 timer og 29 minutter hver dag. Det er 45,5 timer i uka.» (Knutsen, 2023). Disse ungdommenes skjermtid og bruk av sosiale medier kan måles med en arbeidsuke, så det er en klar indikator på at sosiale medier er en stor del av de unges hverdag.

Hovik og Nagel skriver at teater og scenekunst historisk sett kunne bli sett på som «tidlige interaktive medier» (2017, s. 13) og at scenekunsten hele tiden har tendenser til å utforske

relasjoner til publikum og interaktivitet via dramaturgiske midler. I tusenvis av år har mennesker utført rituelle seremonier og fortalt historier til hverandre.

1.1 Scenekunstkontekst

Jeg synes også å ha sett en tendens i det norske scenekunstheltet de siste 10 årene, hvor flere forestillinger med barn og unge som publikum legger opp til mer interaktivitet i forestillingene sine enn mye av det jeg selv opplevde da jeg var barn for over 20 år siden. Den gang var det meste av det interaktive gjerne to karakterer på scenen og et bakteppe eller en annen synshindring som gjorde at karakterene kunne 'lete etter' hverandre. Den ene karakteren går ut av syne for publikum mens den andre karakteren går frem til synlighet- barna ropte gjerne «den gikk bak der» også går den synlige karakteren for å sjekke 'bak der' på barnas anbefaling. Så kom den neste frem og dette ble gjerne repetert flere ganger. Det er ikke slutt for den slags medvirkning og interaktivitet i dag, 'trikset' fungerer enda og barna roper fortsatt «den gikk bak der!».

Den tidligere nevnte Kulturmeldingen for barn og unge snakker om teater *for, med og av* barn og unge. Med *for* menes det at forestilling lages med tanke på målgruppen barn og unge, hvor scenekunstnerne/teateret står for de kunstneriske valgene, dramaturgi og gjennomførelse av forestillingen.

Når det gjelder *med* barn og unge tar det for seg forestillinger som lages i medvirkning med barn og unge. Det finnes ulike løsninger for dette, men barn og unge skal aktivt delta i skapelsen av forestillingen. Dette skal jeg komme tilbake til i oppgaven, da *med* er grunnsteinen for denne undersøkelsen.

Til slutt har vi området *av* barn og unge. Med det menes det at forestillingen i sin helhet skapes av barn og unge, og hvor pedagog eller scenekunstner er med som veileder. Det er barn og unge som her står for de kunstneriske valgene og gjennomførelse av forestillingen.

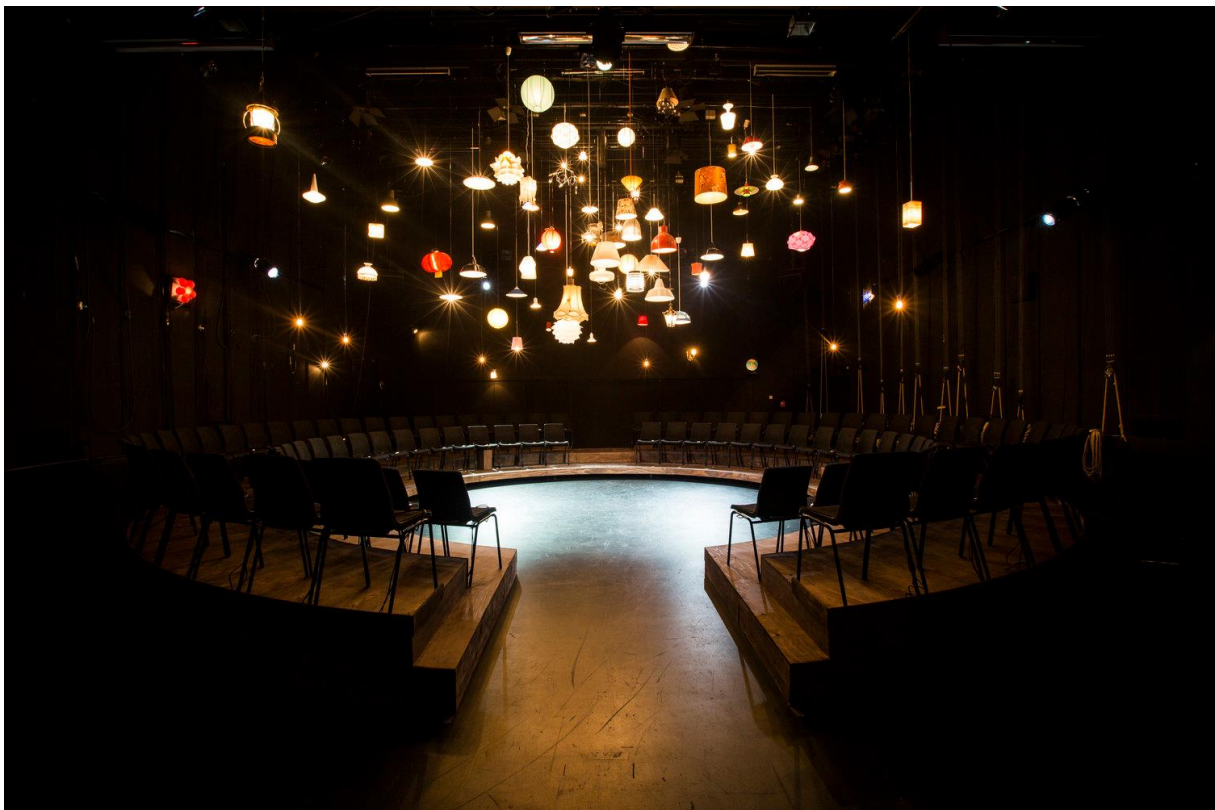
Hovik og Nagel (2017, s.14) refererer til barnekulturforskeren Flemming Mouritsen og at han i sin bok *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortelling* (1996) allerede definerer dette skillet *av, med og for* barn. Kulturmeldingens begrepsbruk kan leses som hentet fra

Mouritsen, men hvor de også har inkludert *unge*, som i kontekst av Kulturmeldingen forstås som ungdom.

Det er altså definert tre ulike måter å forstå ulik deltakelse av unge inn i kunstneriske prosjekter. Hovik og Nagel skriver også videre «Begrepene *deltakelse*, *medvirkning* og *interaktivitet* brukes om hverandre, og i tillegg kan begrepene *aktivisering* og *medskapning* fortelle noe om ulike syn på barn og relasjonen til de voksne kunstnerne.» (s.16). I min undersøkelse har jeg tatt for meg begrepet *medskapning* og har altså undersøkt Kulturmeldingen og Mouritsens forståelse av *med* barn og unge. Jeg har sett på samhandlingen og samarbeidet i en scenisk produksjon hvor jeg har valgt å jobbe med ungdom, og hvor ungdommene var medskapende i det kunstneriske arbeidet. Til dette har det falt seg naturlig å måtte se på og forholde seg til hvordan det legges til rette for dette samarbeidet, og hvordan en medskapende prosess med ungdom kan foregå.

De siste ti årene har jeg sett flere forestillinger hvor unge blir mer involvert i forestillingene, noe som viser en tendens til endring i interaktivitet i barne - og ungdomsforestillinger. I Hildur Kristinssdottir sin teaterserie *Klassikere for Kids*, som inngår i kategorien *for* barn og unge, kan skuespillerne henvende seg direkte til publikum før, under og etter forestillingen. Det unge publikummet er ikke deltakende i selve forestillingen, de sitter og betrakter som publikummere, men Kristinssdottir har ved flere anledninger snakket med de unge i publikummet sitt etter forestillingen er vist. Forestillingen har blitt laget av scenekunstnerne, men det unge publikummet inviteres inn til å delta/ aktiviseres under selve forestillingen, men altså her mer som et aktivt publikum i form av å engasjeres mentalt og ikke fysisk på scenen. Jeg opplever at Kristinssdottir ved enkle spørsmål som «Hva så dere her?» bidrar til å åpne opp en større og dypere samtale om temaene i forestillingen og ulike sceniske valg. Dette virker for meg å bidra til kunnskapsutveksling og videre assosiering hos publikummet. Hun driver i gang samtalene og hun lytter til hvert av svarene og stiller gjerne videre spørsmål eller forsøker å få inn flere av ungdommene i samtalen. Det jeg opplever som den viktigste delen med disse samtalene er at Kristinssdottir påpeker at ens tanke og tolkning ikke trenger å være lik en annens. Kunst er subjektivt, og vi som mennesker har ulik smak. Jeg ser dette som viktig da vi ofte hører om hvordan dagens mediekultur kan bidra til at en skal være perfekt og lik, men også dette har endret seg de siste par årene.

Et annet scenekunstkompani som de siste årene har laget forestillinger *for* barn og unge er scenekunstgruppen *by Proxy*. De inviterer gjerne publikummet sitt til å bidra til å forme det sceniske rommet før eller underveis i forestillingene. Publikum kan bygge Kapla tårn som i forestillingen *Stop Being Poor* (2015). I forestillingen *Oss* (2017) som har vært en del av Den Kulturelle Skolesekken ved videregående skoler, får hver enkelt publikummer en lysbryter til en av lampene som henger over scenen som scenografi. Underveis i forestillingen kan publikum interagere med forestillingen og skuespillerne på scenen ved å slå av og på lyset, de kan bidra med egne meninger og de kan uttrykke seg anonymt. Det er ikke synlig hvem av publikummerne som tilhører hvilken lampe. I forestillingen kommer karakterene på scenen med ulike påstander, tankerekker og utsagn, og publikum kan vise om de er enig eller uenig i dette ved å bruke lysbryteren. Også her er selve forestillingen skapt av scenekunstnerne med målgruppen i tankene. De unge blir ikke invitert inn til å delta før selve forestillingen vises for dem.



(Figur 2. 2017. *Oss*. [Bilde av sceneoppsett og scenografi for *Oss* av *by Proxy*]. Foto: Matias Askvik. Gjengitt med tillatelse)

I den nye kulturmeldingen for barn og unge reagerte jeg på at det ikke står så mye om *hvordan* en skal tilrettelegge for deltaking. Det er generelt lite fokus på kunstnerens rolle i kulturmeldingen. «Samtidig kan man få inntrykk av at deltakelse er en forventning til kunstnere som ønsker å skape forestillinger for barn» (Hovik & Nagel, 2017, s.13). Som scenekunstner opplever jeg også at det står svært lite om *teater* og *scenekunst* som kulturelt uttrykk i både Kulturmeldingen og i den tilhørende BUSKrapporten, gjennomført av Kulturtanken på vegne av Kultur- og likestillingsdepartementet (2021). Kulturtanken er en statlig fagetat for kunst og kultur til barn og unge. De er underlagt Kultur- og likestillingsdepartementet og har nasjonalt ansvar for Den Kulturelle Skolesekken (DKS) (Kulturtanken, u.å.). BUSKrapporten tar i hovedsak for seg kulturelle møter barn og unge har hatt med andre kunstformer enn teater og scenekunst. Jeg undrer meg over hvor lite fokus teater og scenekunst som sjanger har fått i disse meldingene og rapportene. Det kan tenkes at det har noe med tidsrammer å gjøre. Hvilke ressurser skal til fra skolens side for å tilrettelegge for scenekunstprosjekter i skoletiden? Er det mindre tidskrevende at for eksempel en skulptør besøker en skole, og via en skoletime/dag formidler hvordan en kan lage en skulptur? Samt skape en skulptur sammen med elevene, enn det er å få inn scenekunstnere til å gjøre det samme?

Da jeg gikk på ungdomskolen ble klassen min, sammen med andre klasser i Skien Kommune, valgt ut til å delta i et medskapende prosjekt med billedhugger Marit Benthe Norheim. Til sammen var vi 2318 skoleelever som deltok i prosjektet (Tveit, u.å.). Norheim hadde fått i oppdrag å lage en skulptur av Rottejomfruen fra Henrik Ibsen sitt stykke *Lille Eyolf* til Ibsen jubileet 2006, og prosjektet var tenkt som en del av Ibsen-formidling for barn og unge. Jeg husker skulptøren kom i klasserommet og fortalte oss at hun hadde laget en skulptur, men at den skulle dekkes av mange øyne, og det var der vi skoleelevene kom inn som medskapere. Vi, 2318 skoleelever fikk alle lage hvert vårt øye i leire, som skulle glaseres og festes i skulpturen av Rottejomfruen. Ideen og skulpturen var allerede bestemt og laget, men allikevel opplevde vi i klassen at vi bidro til å lage skulpturen, med våre øyne.



(Figur 3. 2006. *Rottejomfruen*. Foto: Tom Riis. Gjengitt med tillatelse)

Krever teater og scenekunst en annen eller mer romslig tidsramme? Hva bør tas hensyn til i en teaterfaglig medskapende kunstnerisk prosess med ungdom? Ordet *medvirkning* blir nevnt 97 ganger i Stortingsmelding 18, Kulturmeldingen for barn og unge (Kulturtanker, 2021-nåtid). Teater og scenekunst i sin kraft er jo en sosial kunstform, hvor kollektivt arbeid og deltakelse er naturlige elementer i kunstformen. “Theatre means the collectively spent and used up lifetime in the collectively breathed air of that space in which the performing *and* the spectating take place” (Lehmann, 2006, s.17). Så på den måten ville det vært naturlig at denne kunstformen hadde fått større fokus både i Kulturmeldingen og i tilhørende BUSK rapport, hvor fokus på medvirkning står så sentralt.

Jeg synes det er positivt at Kultur- og likestillingsdepartementet har kommet med en Kulturmelding for barn og unge, og jeg er i utgangspunktet svært positiv til at departementet har stort fokus på deltagelse av barn og unge i kunstneriske prosjekter. Som et menneske og scenekunstner som har hatt stor glede av å delta og medskape i ulike teaterproduksjoner ser jeg meldingen som noe positivt. Det som blir et spørsmål for meg er at det ikke virker som at departementet har tatt stilling til *hvordan* dette kan tilrettelegges i praksis, annet enn nasjonale-, fylkes- og kommunale planer og økonomiske rammer. Og i disse planene medgår

ikke den faktiske praktiske bruken av medvirkning og deltakelse i kunstneriske prosjekter. Kanskje kulturmeldingen burde tatt mer for seg kunstnerens rolle i slike samarbeid? En kan anta ved lesning av Kulturmeldingen at det ønskes et samarbeid med kunstnere da de sikter til kunst av «høy kvalitet». Hovik og Nagels påstand om at scenekunst er interaktivt i sin natur, er en påstand som jeg opplever er en felles forståelse av teater og scenekunst, så hvorfor er det da ikke mer om teater og andre sceniske uttrykk med i selve kulturmeldingen for barn og unge?

Det ble jeg interessert i å undersøke: *hvordan* kan det tilrettelegges for deltakelse og medskapning i kunstneriske prosesser med barn og unge mot et scenisk resultat? Jeg ønsket å ta for meg ungdom som målgruppe. Jeg ser også på scenekunstnerens/teaterinstruktørens rolle i en slik prosess. Hva kan en scenekunstner bidra med i en medskapende prosess med ungdom, og hvordan kan en dele av egne erfaringer?

Når jeg snakker om medskapning i denne oppgaven, så vil det si at alle deltakende er medvirkende i den kunstneriske prosessen og i gjennomførelsen av det sceniske resultatet. Det vil si fra idé til resultat. Jeg har i løpet av arbeidet med undersøkelsen snakket med noen kunstnerkollektiver som også jobber medskapende med barn og ungdom, men i den betydning jeg vil kalle med-produserende.

Problemstillingen til undersøkelsen er derfor:

Hvordan kan scenekunstnere legge til rette for medskapning i en kreativ teaterfaglig prosess med ungdom mot et scenisk resultat?

Jeg undersøker dette gjennom kunstnerisk forskning ved å være scenekunstner og tilrettelegger for den medskapende prosessen med ungdom. Jeg har også samarbeidet med Camilla Eeg-Tverbakk, Elisabeth Hagli Aars, faglærere og rektorer ved en videregående skole og en ungdomsskole i Oslo.

I denne oppgaven benytter jeg meg av ulike pronomen, når jeg snakker om prosjektet(ene). Jeg bruker *vi* og *jeg* om hverandre. ‘Vi’et kan være forholdet med kollegaer og meg, eller ‘vi alle’ som inngår, både kollegaer og ungdommene. Dette presiseres når nevnt. Alle deltakere i undersøkelsen, utenom Hagli Aars og Eeg- Tverbakk er anonymisert. Hagli Aars og Eeg-Tverbakk har gitt sitt samtykke til å bli nevnt med navn i oppgaven. Det er derfor ikke vedlagt

noe samtykkeskjema til oppgaven da jeg ikke har samtykkeskjema fordi jeg ikke har samlet inn noe personlige data, men har forholdt meg til notater og observasjoner. Jeg har også valgt å bruke pronomenet *hen* for å beholde anonymitet, i tillegg til at det ikke har vært avgjørende i undersøkelsen å presisere kjønn.

I denne oppgaven skal jeg undersøke flere aspekter rundt en medskapende teaterfaglig prosess med ungdom. Jeg vil ta med meg egen erfaring med å skape en forestilling uten manus eller scenetekst som egen inngang til arbeidet. For å undersøke *hvordan en kan tilrettelegge for medskapning med ungdom* har det vært viktig å ta innover meg hvordan ungdom responderer på en prosessbasert teaterfaglig arbeidsmetode, hva som kan oppstå i den kunstneriske prosessen (det scenekunstneriske arbeidet) og hvordan det kan påvirke det sceniske resultatet. Jeg tar også for meg hvordan dette oppleves av scenekunstner (teaterinstruktør/dramapedagog/tilrettelegger), deltakende ungdommer og samarbeidspartnere (skole/faglærer/etc). Selve Kulturmeldingen for barn og Unge vil ikke få hovedfokus i denne oppgaven, men heller fungere som et bakteppe og inspirasjon for undersøkelsen.

1.2 Min kunstneriske inngang

Hele mitt liv har jeg vært nysgjerrig. Nysgjerrig på hvordan ting henger sammen, på hva som skjer, hva andre snakker om og hvilke historier mennesker og ting bærer på.

Denne nysgjerrigheten har vært en drivkraft. Jeg har ikke bare vært nysgjerrig på det som 'finnes', det vi kan se og høre, men også det usagte- det litt magiske 'annet'. Og her har teater og scenekunst vært en viktig plattform for å kunne ta et pusterom fra virkeligheten og gi meg hen til det magiske.

Da jeg var barn startet jeg sammen med to gode venner et eget teaterkompani *Olga, Per-Olav og Postmannen*. Den første forestillingen vi lagde ble skapt ut av en improvisert lek, mor far og barn leken, men denne gangen var det ingen far, han var erstattet av *Postmannen*. Vi endte opp med å spille en ny episode av dette såpeopera inspirerte universet vårt hver jule- og sommeravslutning for klassen. Skal en sette disse forestillingene inn i en kontekst av dagens

Kulturmelding for barn og unge ville dette gått under ‘skapt av barn og unge’, da vi ikke hadde noen voksne eller fagpersoner involvert i prosjektet.

Så begynte jeg på ungdomskolen og ble for ‘kul’ til å fortsette med dette. Det tok derimot ikke lang tid før jeg fant en ny gren i teaterverden. Da jeg var 16 år ble jeg en del av Aldebaran teaterkompani i Skien, initiert av Robert Emil Berge som hadde gått i lære og trent med Song of the Goat Theatre i Polen som jobber ut ifra Jerzy Grotowski sin teatertradisjon. I Aldebaran jobbet vi prosessbasert med fysiske teateruttrykk, nysirkus og gateteater.

Senere har jeg tatt min BA i Skuespill ved Akademi for Scenekunst, HIOF, hvor teaterfokuset lå på det tverrestetiske og postdramatisk scenekunst. Der følte jeg meg ‘hjemme’, da jeg i tillegg til teater som uttrykk også har utfoldet meg med andre kunstneriske/estetiske uttrykk, som tegning, dans, installasjoner og foto. Etter endt utdanning har jeg for det meste hatt skuespilleroppdrag i medskapende scenekunstproduksjoner, med kompanier som Lisa Lie/Nordenfjeldske Horlaug og De Utvalgte. Jeg har alltid likt å ‘skape’, om det er med materialer eller med kroppen. Og nå følte jeg tiden var inne for å bidra til at andre ungdommer kunne få oppleve det å skape sin egen forestilling, fra idé til resultat.

Mine forutsetninger for denne undersøkelsen er at jeg tar en master i Drama og Teaterkommunikasjon ved Storbyuniversitetet OsloMet, bakgrunn som scenekunstner og produsent i det frie scenekunstheltet. Da mine tidligere erfaringer stort sett har vært praktiske erfaringer, og i samarbeid med andre voksne ser jeg behovet for å se til teorien om hva som har blitt skrevet om medskapning med ungdom og også snakke med de som har erfaring med slik type arbeid. Det er et behov for mer fagteori om *ungdom* når det gjelder både interaktive og deltakende prosjekter, de fleste jeg har kommet over skriver henholdsvis om *barn*, men i flere tilfeller lar det seg oversette til å også gjelde *ungdom*. Tone Pernille Østern, Lise Hovik, Lisa Nagel, Jessica Swale og Mika Hannula et. al har vært viktige medspillere til teori, samt personlig kommunikasjon med fagfeller med lignende erfaring. Fagfellene har vært andre scenekunstnere jeg har hatt relevante samtaler med om deres erfaring underveis i undersøkelsesperioden. En av fagfellene jeg intervjuet gjennomførte et lignende prosjekt i samme prosjektperiode, hen er anonym. Videre har jeg også med meg Hans- Thies Lehmann og Eugenio Barba som har bidratt med perspektiver på det postdramatiske teater og dramaturgiske perspektiver.

1.3 Mine kunstneriske tilnærminger/interesser

«Mennesket har behov for kunst, (...), det har behov for å internalisere det som er og transformere det til noe som det i neste omgang kan realisere i noe ytre, i kunstverk» (Bale om Hegel i Bale, 2009, s.11). Jeg mener som Hegel at mennesker har behov for å skape, utøve og/eller oppleve kunst. For meg er kunst og teater berikende for hverdagen, det er et sted hvor fantasien kan leve ute i verden. Samtidig er den kollektive følelsen av samhørighet som kan oppstå blant deltakende i et prosjekt, og med publikum, en essensiell del av det vi kaller 'kunst'. Særlig gjeldende er dette i arbeid med teater og scenekunst, hvor en ofte jobber kollektivt. Regissør Hilde Brinchmann fortalte i sitt foredrag på *Join In Conference* i Bergen høsten 2021 at hun som barn hele tiden lette etter den magiske døra til Narnia. Hun gikk inn i alle skap hun fant på sin vei, for Narnia fantes jo. Etter at hun ble eldre og startet å jobbe med teater innså hun at hun hadde funnet døra til Narnia, «det er døra inn til scenerommet som er inngangen, og scenerommet og teateret er Narnia, teateret er magisk!» sa hun (feltnotater 2. oktober 2021). Det kan i alle fall være det. Teater er et sted hvor fantasi kan komme til live og en kan ha muligheten til å se litt annerledes på ting og situasjoner. Jeg deler Brinchmanns syn på teater som det magiske rommet og mulighetsrommet 'hvor alt kan skje'. En har mulighet til å selv legge premissene for forestillingsverden og univers, særlig hvis en skaper selv.

1.4 Tre forsøk på medskapning

Våren 2021 gikk jeg sammen med medstudent og kollega Elisabet Hagli Aars og professor Camilla Eeg-Tverbakk. Eeg-Tverbakk er også min veileder til denne masteroppgaven. Vi ville alle undersøke en kunstnerisk prosess med ungdom og fant ut av at vi kunne samarbeide. Vi ønsket å holde et teaterverksted for ungdom i høstferien 2021, med to påfølgende arbeids- og visningshelger i november og desember 2021. Det var lettere tenkt enn gjort, og dette resulterte i tre forsøk som jeg forklarer kort under her. I kapittel 4 går jeg nærmere inn på forsøk to og tre, og de følger videre inn i diskusjon senere i oppgaven i kapittel 5 og 6.

1.4.1 Første forsøk: Oljeeventyret

Eeg-Tverbakk skulle videreutvikle sitt konsept ‘Teater-ting’, en dialogbasert scenisk prosess med ungdom, hvor teater benyttes som uttrykksform for samfunnsengasjement. Hun la frem ideen om å ta utgangspunkt i temaet *olje* og ta utgangspunkt i Det Norske Oljeeventyret, et forskningstema hun allerede var i gang med. Hagli Aars og jeg ble tent på ideen og antok at dette kunne være et spennende tema å utforske sammen med en gruppe ungdom i alderen 14-19 år. Vår oppfattelse var at miljøengasjementet var sterkt hos ungdom. Vi planla et teaterverksted som skulle ta plass i høstferien, uke 40, samt to helger senere på høsten 2021. Vi la til rette for at vi kunne ha mellom 7 og 15 deltagende ungdom på teaterverkstedet.

Det ble laget Instagramkonto (#olje.eventyret) og Facebookprofil (Oljeeventyret) til prosjektet vi kalte *Oljeeventyret*. Vi lagde og trykket flyere samt plakater vi distribuerte på ungdomsskoler, ungdomsklubber og steder rundt i Oslo hvor ungdom møtes. Det ble gjort et omfattende arbeid i forhold til rekruttering av deltakere til teaterverkstedet. Vi inngikk et samarbeid med Scenekunstbruket, og de var behjelpelige med å finne lokale for teaterverkstedet og å spre informasjon til sine kanaler.

Da det var tre dager igjen til teaterverkstedet skulle ha oppstart, hadde vi én påmeldt ungdom. Vi så oss nødt til å avlyse det planlagte teaterverkstedet. Hvorfor var det ikke flere som meldte seg på? Kom vi for sent i gang med rekrutteringsarbeidet eller gjorde vi det på ‘feil’ måte? På *Join in Coference* i Bergen høsten 2021 snakket også Kristian N. Knudsen fra Assitej Norway. I sitt foredrag snakket han om ‘the hard target group’, som vil si ungdom. Ungdom er den gruppen det er hardt å nå ut til ifølge Knudsen. Han nevnte flere mulige faktorer til det. En av de vanligste faktorene sa han var at ungdom kan være litt som flokkdyr. Så derfor oppfordret han til å søke vennegjenger i rekrutteringsarbeid, han fortalte at det kan oppleves som ‘skummelt’ for en ungdom å skulle melde seg på noe alene. Han snakket også om at de (UiA og Assitej) i forskningsprosjektet *CONNECTup* har sett tendenser til at det er vanskelig å skulle rekruttere ungdom dersom en ikke er tilknyttet en større institusjon, gjennom skole eller har et ‘salgbart’ prosjekt. Og selv om vi hadde et samarbeid med Scenekunstbruket, var kanskje ikke det et trekkplaster i seg selv.



Teater-verksted i høstferien

Er du mellom 14 og 19 år og liker å uttrykke deg kreativt?

Vil du bli hørt og si din mening?

Er du opptatt av olje, miljø og en bærekraftig fremtid?

Er du interessert i teater, dans, skrivning, eller musikk og vil være med på å lage noe sammen?

Da søker vi deg!

Verkstedet er gratis!
Ingen erfaring kreves

I høstferien skal vi se på Norges oljevirkingsomhet, nå og i fremtiden, på nye og kreative måter. Sammen skal vi lage en forestilling som formidler hva dere tenker om dette. Vi skal jobbe med teaterøvelser i gruppe og individuelt, skape scener sammen med hjelp av tekst, objekter og bevegelse. Vi skal gjøre research, snakke med folk og skrive egne tekster om temaet.

Hvem: Teaterverkstedet blir ledet av skuespiller Elisabeth Hagli Aars og Ida Holthe Lid og dramaturg Camilla Eeg-Tverbakk som har gjort mange lignende prosjekter sammen med ungdom, blant annet på Nationaltheatret.

Tid:

- Høstferien uke 40 (4.-8. oktober)
- Mandag-fredag kl 10.00-15.00
- 13.-14. november
- 11.-12. desember (inkludert visninger for publikum)

Sted: Østre Aker menighetshus, Ulvenveien 110

Påmelding og spørsmål: eaars@hotmail.com

I samarbeid med Scenekunstbruket

(Figur 4. *Oljeeventyret*. Flyer til teaterverkstedet *Oljeeventyret*. Laget av: Camilla Eeg-Tverbakk, Elisabeth Hagli Aars og Ida Holthe Lid.)

1.4.2 Andre forsøk: Oljeeventyret

Vi ønsket fortsatt å gjennomføre teaterverkstedet, men forsøkte en annen ramme for det medskapende prosjektet. I rekrutteringsarbeidet vi hadde gjort til høstferiens teaterverksted hadde vi blant annet vært i kontakt med en videregående skole i Oslo som viste sin interesse for prosjektet. Skolen inviterte oss til å gjennomføre prosjektet med en klasse som har teaterfag som obligatorisk del av undervisningen, i rammen av allmennfaglig studieretning.

Prosjektet ble omformet til å passe inn i en undervisningskontekst, hvor vi skulle ha undervisning og jobbe med klassen to økter i uken over en 9 ukers periode. Hver økt hadde en varighet på 90 min. Vi møtte ungdommene og presenterte temaet *olje* som utgangspunkt for vår kunstneriske prosess. Vi opplevde tidlig i prosessen en motstand mot temaet, og teater som fag. Etter noen uker ble det besluttet å avslutte prosjektet, da det virket å ikke være hensiktsmessig hverken for elever eller for oss tre forskere å fortsette. Det var nok flere faktorer til at det endte slik; vi hadde valgt et tema for dem, og vi var kanskje ikke lydhøre nok de første møtene med elevene hvor det ble stilt spørsmål om teamet og dets relevans for dem som mennesker. Det kan også være at vi hadde litt forhastet kommunikasjon med skolen før oppstart av prosjektet, og at det burde vært planlagt på en bedre måte. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 5.4 og 6.1.

1.4.3 Tredje forsøk: Medskapning

Det begynte å nærme seg årsskiftet og Eeg-Tverbakk hadde ikke lengre mulighet til å fortsette samarbeidet. Hagli Aars og jeg valgte å fortsette samarbeidet, og tok denne gangen kontakt med en ungdomsskole som hadde vist sin interesse for teaterverkstedet *Oljeeventyret*. Etter samtaler med rektor og faglærer i valgfaget *Produksjon for Scene- Teater* ved skolen ble vi enige om å åpne opp prosessen enda mer. Vi (faglærer i valgfaget, Hagli Aars og jeg) fjernet temaet *olje* fra prosjektet, og vi bestemte at ungdommene i klassen skulle få være med på bestemmelsesprosessen av tema. Det ble bestemt at vi tre skulle samarbeide, og prosjektet ville inngå i valgfagets undervisning og resultere i en forestilling for skoletrinnene 8.-10. trinn og valgfagklassens venner og familie, våren 2022.

Vi ønsket fortsatt at fokuset skulle være på det *medskapende* i den kunstneriske prosessen med ungdommene, og da passet det godt å høre hva ungdommene selv var interessert i, og hva de ønsket å jobbe med som tema. Valgfagklassen bestod av elever fra 8.-10. trinn, totalt 11 elever.

I dette arbeidet oppdaget jeg viktigheten av å kunne bruke bevisstgjøring som læring i prosessen. Hagli Aars er også utdannet skuespiller og vi ønsket å 'lære bort' våre erfaringer slik at den kunstneriske prosessen skulle utarte seg mest mulig 'medskapelig' med ungdommene i klassen. Dette fungerte til en viss grad, men vi opplevde det litt utilstrekkelig innenfor skolens tidsrammer, det opplevdes som vi ikke hadde tid til å undervise i skuespillertekniske metoder, eller å gå i dybden av ulike teaterfaglige øvelser slik intensjonen vår var.

Istedenfor måtte vi være ekstra lydhøre ovenfor situasjoner og komme med 'drypp' av kunnskap og erfaringer for å øke ungdommenes bevissthet. Med 'drypp' mener jeg at vi kunne dele noen erfaringer og metoder enkeltvis i situasjoner. Vi kunne for eksempel si «Ser dere hvordan dere bruker blick? Dere er gode til å bruke blick for å fortelle publikum hva dere egentlig tenker». Eller «I denne scenen har dere god dramaturgisk oppbygning. Dere hinter til hva vi skal se, altså gir dere publikum frempek om hva scenen skal handle om, og så følger dere opp det med en konflikt som må løses og en løsning». Vi kunne på denne måten

dele faglig informasjon og dele kunnskap med ungdommene uten å sette av egen tid til å snakke om det. Og gjennom dette øke bevisstheten til elevene rundt sceniske valg. Dersom vi benyttet oss av faguttrykk, spurte vi alltid om elevene visste hva det var eller betydningen av faguttrykket. Dersom en eller flere av elevene sa de visste dette ba vi dem forklare det, og så kunne vi eventuelt komme med mer forklaring eller rette opp misforståelser rundt begreper. Dersom de ikke visste, ga vi forenklete forklaringer som passet til elevene. På denne måten kunne vi få en felles forståelse av begrepet til neste gang det ble brukt, og det virket som at elevene tok disse begrepene til seg og benyttet seg av dem videre i prosessen. Her var det fint å ha med faglærer som kjente elevene og hadde jobbet med dem tidligere. Faglærer kunne noen ganger forklare faguttrykk til ungdommene på en mer tilpasset måte dersom Hagli Aars eller min forklaring ikke ble forstått.

2.0 Å forske *med* kunsten og vitenskapelig ståsted

I dette kapittelet skal jeg gå inn på hvilke forskningsmetoder jeg har tatt for meg. Ut ifra problemstillingen og målet med undersøkelsen har jeg *forsket med kunsten* (Østern, 2017). Jeg redegjør også for det fenomenologiske perspektivet (2.1) og en abduktiv tilnærming (2.2) til forskningsmetoden. Det fenomenologiske perspektivet ønsker jeg å ha med da kunstnerisk arbeid er erfaringsbasert og subjektivt, og det oppstår noe i rommet som ikke er målbart eller håndfast når en jobber kunstnerisk. Ved å ha en abduktiv tilnærming vil jeg hele tiden ha et vekselforhold til det jeg undersøker. Nye spørsmål kan oppstå underveis som igjen kan lede undersøkelsen videre til andre funn. For å undersøke medskapende kunstneriske prosesser med ungdom, vil observasjoner gjennom å sanse rommet og ungdommenes holdning til arbeidet være viktige verktøy, i tillegg til informasjon ungdommene selv deler.

Da mine roller i undersøkelsen og prosjektet var todelt, som scenekunstner og forsker, så jeg det naturlig å *forske med kunsten*. *Forske med kunsten* er Tone Pernille Østerns paraplybegrep for de engelske begrepene «artistic research, arts-based research, practice-led research, art as research, ARTography og performative research» (Østern, 2017, s.9). Alle disse nevnte forskningsmetodene som inngår i paraplybegrepet til Østern tar for seg samspillet mellom kunst, kunstner, deltakere og forskning. Da jeg ønsket å undersøke hvordan en kan legge til

rette for medskapning med ungdom i en kunstnerisk prosess, ønsket jeg å ta utgangspunkt i dette samspillet.

Hovik og Nagel stiller spørsmålet «Og hva skjer med selve kunstverket når barna inngår i det som deltakere?» (Hovik & Nagel, 2017, s. 15). Dette synes jeg er et spennende spørsmål, og selv om Hovik og Nagel nevner *barn* er spørsmålet like aktuelt for ungdom. Hva skjer når ungdom er medskapende i en scenekunstproduksjon i møte med voksne scenekunstnere/instruktører? Hvordan kan de ulike faktorene i samspillet si noe om hvordan en kan legge til rette for en medskapende prosess? Det kan tenkes at en medskapende kreativ prosess med teater vil være påvirket av hvem som deltar i medskapningen, hvilke erfaringsgrunnlag de medskapende har og hvem de enkelte er som individer.

«Å forske med kunsten er et felt som utfordrer forskningens verbalspråklige dominans, og som peker på andre alternativer for erkjennelse, opplevelse, transformasjon, læring, kunnskapsproduksjon, forståelse og forskningsformidling.» (Østern, 2017, s.8). Som Østern peker på her handler mye av det å forske med kunsten om *opplevelsene* knyttet til undersøkelsen en ønsker å gjøre via kunstnerisk arbeid. Om det er å tilegne seg ny kunnskap, videreføre eksisterende kunnskap og også det 'å være'. Det siste opplever jeg er en naturlig del av teaterfaget, en stor del av skuespillerarbeidet handler om 'å være'- til stede i situasjoner, i rommet, i samspill med andre medvirkende og publikum.

Mika Hannula, Juha Suoranta og Tere Vadén har også skrevet om den kunstneriske forskningen i boka *Artistic Research Methodology- Narrative, Power and the Public* (2014). Her skriver de at det som gjør den kunstneriske praksisen om til kunstnerisk forskning er avstanden den som utøver og forsker må ta til prosessen. At en som kunstner og utøver må gå inn i den kunstneriske prosessen som en vanligvis ville gjort i en sik produksjon, men også evne å ta litt avstand til prosessen. Ved å distansere seg i løpet av prosessen oppstår den kunstneriske forskningen, fordi en ser på det som foregår i prosessen og til verket med et forskerblick. De skriver også at for at en skal kunne gjennomføre en kunstnerisk forskning må en gjøre det i kraft av å være kunstner, nettopp fordi den kunstneriske forskningen springer ut av praksisen (Hannula et.al, 2014).

I mitt tilfelle med denne undersøkelsen skal jeg ikke bare fungere som scenekunstner og forsker, men også som tilrettelegger og medskaper. Jeg gjennomførte undersøkelsen med ungdom som ikke delte erfaringsbakgrunn med meg eller med å lage en forestilling uten scenisk tekst som utgangspunkt. Så i min funksjon, sammen med kollegaer i det medskapende prosjektet måtte jeg også lære bort denne måten å jobbe frem en forestilling på. Mer om dette i kapittel 3, 4, 5 og 6. Jeg vil påstå at læringen til dette i størst grad foregår ved å oppleve og erfare selv hvordan det kan være å utvikle en forestilling og å arbeide med det sceniske uttrykket. Ved å *gjøre* det kan en tilegne seg kunnskap jeg ikke tror en kan lese seg til.

Da blir det kanskje ekstra viktig for den voksne scenekunstneren / teaterinstruktøren eller dramapedagogen som skal jobbe med ungdom i en medskapende prosess å være seg bevisst ens egne erfaringer og hvordan dette kan formidles videre til de deltakende ungdommene. Østern forklarer dette ved å se på ordet *aesthesis* og dets betydning av det sanselige, «Estetiske prosesser er i sin brede definisjon prosesser der verden sanses, oppleves, kjennes og blir mulig å dele av og mellom mennesker: mennesker som alltid er sansende, opplevende og relasjonelle» (Østern, 2017, s. 12). Hvis mennesket er grunnleggende sansende, opplevende og relasjonelle, så er det å tilegne seg kunnskap via erfaring viktig. Østern peker på at den som forsker må være bevisst sitt valg av vitenskapsteoretisk ståsted og hvordan ens forståelse og fortolkning av hva som oppstår kan styres av hvilken vitenskapsteoretisk posisjon en har med seg. Dette kan føre til et behov for etiske overveielser, da «ulike praksiser, fortøner seg forskjellig avhengig av hvor man ser fra» (2017, s. 16). Det innebærer en viss makt når en skal forske med kunsten. Forskeren vil undersøke noe ut ifra hva som skjer i den kunstneriske prosessen med andre utøvere. Da er det viktig å være lydhør, til prosessen, de andre medvirkende og det kunstneriske verket slik at forskeren ikke overstyrer den kunstneriske prosessen for å oppnå det hen ønsker å finne i undersøkelsen, da forskeren gjerne også er den som er prosjektinitiativtaker. Med andre ord må en som forsker i kunstnerisk forskning la den kunstneriske prosessen og de andre medvirkende utfolde seg naturlig, for så å peke på det som oppstår og de funnene som springer ut av det.

2.1 Fenomenologi

Et vitenskapssyn jeg har tatt med meg er fenomenologien. For å gjennomføre den undersøkelsen jeg ønsker, må jeg også gjennomføre det praktiske arbeidet det fordrer for å

kunne erfare og dermed gjøre den virkelige undersøkelsen. Fenomenologien muliggjør at mine erfaringer kan vektlegges i forhold til undersøkelsen. Det jeg og vi, som deltok i den medskapende prosessen, erfarte vil inngå i undersøkelsens funn. Det ville ikke vært det samme dersom jeg kun skulle lese hva andre har opplevd eller se en informasjonsfilm om hvordan en kan tilrettelegge for medskapende scenekunstneriske prosjekter ungdom. Det *må* erfares (Merleau-Ponty, 1994, s.2-3). Som forsker og forskningsdeltaker *må* jeg være i rommet for å kunne oppleve det som skjer.

Jeg ønsket å utforske og oppdage fenomener som oppstod underveis i prosessen, subjektene (ungdommenes) opplevelser, de andre instruktørene/scenekunstnerne og mine opplevelser og meninger. Fenomenologien ble utviklet av både Edmund Husserl (1858-1939) og senere videreutviklet av blant annet Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). «Husserls filosofi gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. (...) Ifølge Husserl eksiterer et fenomen i folks bevissthet» (Posthom, 2020, s. 42). Det handler om å *oppleve* å oppleve. Dersom en opplever å føle den kraftfulle vinden til en tornado, er det nok en opplevelse en tar med seg videre i livet, en har opplevd og erfart et fenomen. Men hvis en går på tur til butikken kan en også oppleve vind i ansiktet, men det oppleves mer som hverdagslig og legges kanskje ikke merke til på samme måte som den kraftige vinden til en tornado. Husserl mener at fenomenologi handler om å også oppleve disse hverdagssituasjonene ved å koble til bevisstheten om dem. Hvis jeg går til butikken og bevisst legger merke til vinden i ansiktet, så oppstår fenomenet av å oppleve vinden og vinden eksiterer da i min bevissthet.

Merleau-Ponty videreførte og utvidet Husserls begrep ved å særlig ha fokus på kroppslig erfaring og reaksjonsmønstre som han betegnet som 'eksistens'- det å være i verden og forstå verden ved å være (Bourdieu, 1979, s. 25). Hva kan det å være sansende, se på intuisjon, bruke assosiasjon og kartlegge impulser (kroppslige og kognitive) tilføre en medskapende prosess? Hva blir fenomene(ne)t? Ved å være til stede i øyeblikket og i situasjoner, 'å være' sanser vi underbevisst mener fenomenologene. Til et kunstnerisk forskningsprosjekt med fenomenologisk vitenskapssyn vil opplevelsene til alle forskningsdeltakere i undersøkelsen være viktig. En kan ikke stikke under en stol at mine opplevelser kanskje kan farge hva jeg leser i andres opplevelser da min bevissthet som forsker er rettet mot «noe» (Postholm, 2020, s. 42). Da blir det ekstra viktig at min forskningsbevissthet da *må* være lydhør til de andre medskapende medvirkendes opplevelser av de ulike fenomener som oppstår gjennom å selv erfare.

2.2 Abduktiv tilnærming og mål med forskningen

Dag Ingvar Jacobsen (2005) skriver om en pragmatisk tilknytning og en abduktiv tilnærming til forskningen. Dette resonerer i meg da det også sammenfattes med Østerns observasjoner av at abduktiv tilnærming gjerne blir brukt av de som forsker *med* kunsten (Østern, 2017, s. 18-19). Til en abduktiv tilnærming kan en sette seg opp ulike mål for forskningen som et utgangspunkt henholdsvis personlige mål, intellektuelle mål og praktiske mål. Satt inn i dette systemet er mine mål:

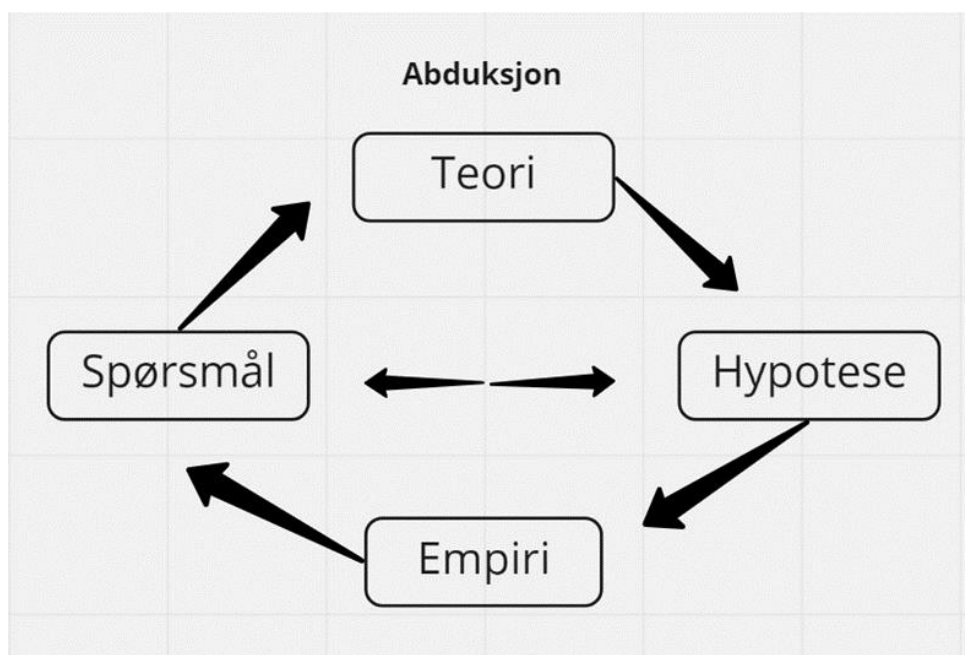
1. Personlige mål: Legge til rette for medskapning med ungdom i en kunstnerisk prosess mot et scenisk resultat. Ungdommene skal oppleve de har vært medskapende og få eierskap til forestillingen.

2. Intellektuelle mål: I henhold til den nye Kulturmeldingen for barn og unge (Stortingsmeld. 18 2020-21) legges det vekt på unges deltagelse i skapelse av scenekunst. Mål om at ungdommen skal få mestringsfølelse og medeierskap til metoden og produktet.

3. Praktiske mål: Utforske, oppdage, utforme og teste ut mulige metoder sammen med forskere, faglærer og medskapere (ungdom). En visning av scenisk resultat av estetisk arbeid som vil springe ut av en medskapende prosess.

I en pragmatisk, abduktiv tilnærming leter man etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer. Abduksjon er altså en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang. Snarere ses forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen må undersøkes. (Jacobsen, 2005, s. 35)

Det Jacobsen sier i dette sitatet gjenspeiler min undersøkelsesmetode, og gir gjenklang når jeg ser for meg beste løsning for å analysere funnene mine i prosessen. Jeg vil under hele prosjektperioden ha mulighet til å analysere, utforske videre og tilegne meg teori om nye oppdagelser da alt kan sees i sammenheng i forhold til hverandre, som vist i illustrasjonen under. Det å ikke ha et statisk forhold til undersøkelsen oppleves naturlig når en skal *forske med kunsten*.



(Figur 5. Egen illustrasjon av Jacobsen sin Figur 2.3 (Jacobsen, 2005, s. 35))

2.3 Innsideperspektivet

I min undersøkelse har det 'å være' og hva som oppstår i dette vært en vesentlig viktig del av arbeidet. Ved å ha med meg en dobbelthet som Østern peker på i forhold til å være scenekunstner og forsker har dette ført til *et innsideperspektiv* på undersøkelsen. Mika Hannula, Juha Suoranta og Tere Vadén har også skrevet om den kunstneriske forskningen hvor de definerer innsiderperspektivet en kan få i slike undersøkelser. I boka *Artistic Research Methodology- Narrative, Power and the Public* skriver de blant annet "(...) the researcher works as an insider, as a participant in the practice, as one of its embodiments, so to speak." (Hannula et al., 2014, s. 16). Hannula et.al argumenterer videre for at selv om den kunstneriske forskeren er en 'insider' og en del av prosjektet, så er det viktig at den kunstneriske forskeren også tar en avstand til prosjektet, seg selv og kunsten i øyeblikk, for å kunne reflektere. Dette nettopp fordi den kunstneriske forskeren også skal forske og der blir disse refleksjonene og observasjonene viktige. Det har vært en tilvenningsfase for meg å venne meg til å skulle 'tre til side' for å se på prosessen med forskerblikket, da jeg er vant til å

kun ha det kunstneriske perspektivet i en sceniskproduksjon. Det er viktig å være seg bevisst på hva som oppstår i rommet med undersøkelsesbrillene på, i tillegg å være lydhør ovenfor det som oppstår i rommet i den kunstneriske prosessen. Hannula et.al mener denne dobbeltheten til den kunstneriske forskeren er viktig. Med dobbeltheten menes det å kunne veksle mellom å være *i* den kunstneriske prosessen som deltager og å ta litt distanse til den kunstneriske prosessen for å reflektere over hva som foregår og oppstår (Hannula et al., 2014, s.16). Under er en figur Hannula et. al kaller *Basic Formula of Artistic Research* hvor de forsøker å lage et lite skille mellom denne dobbeltheten,

Table 2.1. Basic Formula of Artistic Research

Artistic Process: Acts Inside the Practice	Arguing for a Point of View (Context, Tradition, and Their Interpretation)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Committed with an eye on the conditions of the practice ▪ Documenting the acts ▪ Moving between insider and outsider positions ▪ Preparing works of art 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Social and theoretical imagination ▪ Hermeneutics ▪ Conceptual, linguistic and argumentative innovations ▪ Verbalization

(Figur 6. Fra "Table 2.1. Basic Formula of Artistic Research," av Mika Hannula, Juha Suoranta og Tere Vadén, s.15 (*Artistic Research Methodology- Narrative, Power and the Public*). Copyright 2014 ved Peter Lang.)

Selvet/subjektet er viktig og bør få plass i prosesser hvor en forsker *med* kunsten. En bør også evne å kunne distansere selvet for å kunne få overblikk over situasjoner og undersøkelsen. Det handler om synspunkter. Jeg vil, gjennom mitt fenomenologiske vitenskapssyn, ta med erfaringsgrunnlag fra alle medvirkende inn i en kunstnerisk prosess. Hvilke erfaringer vi har og hvordan de har blitt møtt av oss selv og omverden definerer nok hvordan vi mener de vil bli møtt igjen. Alt kontekstualiseres som regel fra egne erfaringer, og hvordan kan jeg med min dobbelhet og innsideperspektiv ta vare på de andre medvirkende i den medskapende prosessen, hvor jeg skal undersøke nettopp dette?

Jeg ønsket også å ta for meg undersøkelser av hva som kan oppstå i den kunstneriske prosessen. Hva som ble skapt av scenisk materiale med ungdommene, hva det som ble skapt handlet om/kunne si, og kanskje det viktigste; opplevelsene til de ulike deltagerne i en medskapende kreativ prosess som skulle ende i et scenisk resultat, være seg forestilling, performance eller en visning. Det å jobbe mot et sluttresultat mener jeg påvirker måten en jobber på, og kanskje den kunstneriske prosessen.

I kunstnerisk arbeid hvor en 'bare flyter med strømmen' og lar seg lede av prosessen hele veien uten en satt sluttdato hvor en skal ha oppnådd et 'resultat' kan være veldig frigjørende, nettopp fordi det ikke foreligger noe mål om å produsere noe som skal vises til publikum etter endt arbeidsperiode. Og igjen, når en da har bevissthet om at prosess skal lede til et resultat hvor publikum vil inviteres til å betrakte og oppleve det en har skapt- stiller jeg meg spørsmålet om det kan innvirke på eventuell selvsensur? Blir deler av prosessen forhastet fordi en 'higer etter' å nå et mål? Vil en kunne ta seg tid til å reflektere og oppdage muligheter i arbeidet, eller vil mulighetene enklere bli oversett? Dette vil jeg reflektere over i kapittel 5.5.

Noen spørsmål jeg hadde med meg i prosessen var:

Hvordan opplevdes denne prosessen? Hvordan opplevdes det 'å være' i prosessen for ungdommene? Både for deltagende ungdom og for den/de/oss scenekunstnere/ teaterinstruktører/ dramapedagogene som jobbet sammen? Hva kan oppstå i møtet med ungdom (elever), scenekunstnere (teaterinstruktør/faglærer) og scenekunst/teater som uttrykksform?

For å få svar på disse spørsmålene hadde jeg samtaler med de medskapende ungdommene igjennom hele den kunstneriske prosessen og en avsluttende samtale etter endt prosjektperiode i tredje forsøk (4.2.6). Jeg benyttet meg også av deltagende observasjon, da jeg selv var *med* i prosessen og kunne observere på nært hold.

3.0 Teoretisk bakgrunn og min bruk av den

I dette kapittelet skal jeg ta for meg og presentere teoriene jeg har hatt med meg, og begrepsavklaring for de ulike fokusområdene jeg har tatt for meg i forskningsprosjektet.

Kapittelet tar for seg: *Det postdramatiske teater og Lehmann, Devising, Dramaturgi og 'The Stormy Sky'*.

3.1 Det postdramatiske og Lehmann

I innledningen skriver jeg at jeg ønsket å ta for meg det å skape en forestilling fra idé til resultat. Dette vil si at arbeidet jeg gjorde med ungdommene i min undersøkelse ikke hadde et manus eller en scenetekst som inngang til det kunstneriske arbeidet. Det å ikke skulle bruke scenetekst som utgangspunkt for et scenisk arbeid er noe jeg har lang erfaring med i eget yrke, fra skuespillerutdannelsen ved Akademi for Scenekunst (HIOF) og i arbeid med kompanier i det frie feltet. Dette vil teater teoretisk sett lande under begrepet 'postdramatisk teater', et begrep som Hans-Thies Lehmann introduserte i sin bok *Postdramatic Theatre* (2006). Boken kom først ut på tysk i 1999. Med det postdramatiske mener Lehmann i all hovedsak at det gjelder forestillinger og teater som ikke er av dramatisk art- altså at det ikke er den sceniske teksten/manus som står i hovedfokus eller er bakteppet for forestillingen. Det er ikke dermed gitt at forestillingen eller teateret ikke skal inneholde tekst, men at teksten ikke er inngangen til produksjonen eller den viktigste faktoren, som gir den dramaturgiske rammen. Han skriver at dramaturgien ikke må være lineær og at den heller kan være mer fragmentert (Lehmann, 2006, s. 17). Lehmann kaller det postdramatiske for *the new theatre*, da han tar utgangspunkt i et skifte han opplevde i teateret og med scenekunst på 1970- tallet. At teateret gikk fra å være tekstbasert- drevet av den dramatiske teksten som skulle settes opp, til mer fragmentert dramaturgi og sceniske uttrykk hvor teateret tok opp i seg inspirasjon fra blant annet performancekunst.

Lehmann sitt syn på 'det nye teateret' har gitt avtrykk i scenekunstheltet de siste tiårene. Særlig i det frie scenekunstheltet har scenekunstkompanier laget forestillinger som ikke er basert på en scenetekst eller manus som utgangspunkt for forestillingen.

I mine forsøk og i gjennomførelsen av den medskapende sceniske prosessen har jeg ikke ønsket å ha en scenetekst eller et manus som utgangspunkt, nettopp for å ha muligheten til å

utforske den sceniske prosessen sammen med ungdommene. Ved å utvikle forestillingen på denne måten, så jeg for meg at en kunne oppnå mest mulig ‘medskapelighet’, hvor sceneteksten springer ut fra det vi gjør, sier og improviserer frem underveis i prosessen.

Et fenomenologisk forskningsopplegg er fleksibelt, og forskeren kan arbeide parallelt med ulike deler i forskningsprosessen. (...). I en slik *syklisk* modell er ikke de ulike aspektene av forskningsprosessen klart avgrenset fra hverandre. Denne fleksibiliteten innebærer også at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper og påvirker hverandre. (Vettenranta i Postholm, 2020, s. 168).

Dette kan også leses/oversettes som kunstnerisk forskning og passer fint sammen med den abduktive tilnærmelsen Jacobsen beskriver. Det fenomenologiske vitenskapssynet til forskningen og den kunstbaserte forskning tar begge for seg denne dualiteten og organiske tilnærmingen til forskningen- at de ulike delene går inn og ut av hverandre, en finner sammenhenger i et fenomen, men kanskje ikke neste gang fenomenet oppstår. Det er bevegelig og levende.

3.2 Hva er devising- devising this and devising datt

En arbeidsmetode som ofte blir nevnt i postdramatiske skapende prosesser uten scenetekst som inngang er devising. Devising er en metode hvor en nettopp setter sammen ulike fragmenter som skapes underveis i den kunstneriske prosessen. En forenklet forklaring av *devising* er her formulert av Jessica Swale “Devised theatre is created during the rehearsal process, as opposed to a staged version of an extant script.” (Swale, 2014, s.14). Også her peker Swale på det Lehmann ville kalt det postmoderne med at prosessen skaper den sceniske teksten og at ikke scenetekst er utgangspunktet for det kunstneriske arbeidet.

Scenekunstneren som også jobbet medskapende med ungdom, i lik periode som jeg jobbet med ungdommene på ungdomsskolen, sa under en samtale jeg hadde med hen: «Devising er medskapning» (personlig kommunikasjon 14. februar 2022). Devising handler om å samskape, medskape og finne løsninger sammen som gruppe, istedenfor hierarki med en regissør på toppen av pyramiden som forteller de andre medvirkende hva en skal gjøre.

I boken til Swale *Drama Games for devising* (2014) skriver hun om fem steg til devising. Swale sine fem steg er ganske forklarende på hvordan en kunstnerisk prosess med bruk av devising som metode kan foregå. Jeg har valgt å oversette de fem ulike stegene med egne ord:

1 Forberedelse: Fokus på å senke skuldrene, ta vekk forventningene om prestasjon, ha det gøy, utforske, nytte og bli kjent og danne et felles språk.

2 Generering: Å gå inn i det ukjente, idémyldre, eksperimentere, teste ut og utforske de kreative mulighetene.

3 Utforskning: Utforske og utvikle de eksisterende ideene og starte å sette dem sammen, skissere scener og karakterer- hvilke kvaliteter har vi, hva kan rammene våre være?

4 Destillering: Redigering av materiale for å skape et helhetlig prosjekt. Tiden er inne for å kaste ideer som ikke passer til forestillingen.

5 Presentasjon: Siste del av prosessen. Ferdigstilling av prosessen til en forestilling, jobbe med mindre detaljer, uttrykk og skuespillerteknisk ang. fremførelse.

Jeg vil påstå at Swale sine fem punkter ikke er revolusjonerende med tanke på kunstnerisk arbeid, det de muligens gir er et forsøk på en definisjon av begrepet *devising* i kontekst av scenekunst og teater. Selv om de fem punktene ikke leses som revolusjonerende for meg eller andre scenekunstnere som jobber med devising som arbeidsmetode, er det fine punkter som en innføring til de som ikke er kjent med denne måten å jobbe frem en forestilling.

The Five Stages of Devising There is no sure-fire recipe for success when it comes to devising. The following process is merely a suggestion, a starting point. It is a method I have developed in my own work; I find it useful but it is by no means meant to be definitive. For me, the key to successful devising is decision-making: set yourself parameters; plan ahead; do not be scared to experiment, but ensure you allow sufficient time to work on detail. (Swale, 2014, s.31)

Som Swale selv skriver, så er dette punkter hun har utarbeidet for sitt eget arbeid i første omgang. En kan også lese ut ifra sitatet her at hun peker på at en kan ta punktene i bruk som et utgangspunkt for eget arbeid. I hovedtrekk handler disse punktene om å være til hjelp for å strukturere en kunstnerisk prosess hvor en bruker devising som arbeidsmetode.

3.3 Dramaturgi

Jeg ville også teste ut hvordan en mer fragmentert dramaturgi, som Lehmann peker til, både i prosess og eventuelt uttrykk/resultat ville påvirke ungdommene og deres mulighet til å få eierskap til forestillingen, og å bidra kunstnerisk i prosessen. Eierskap til verket opplever jeg som en viktig faktor av en medskapende prosess, dette vil jeg komme tilbake til da jeg diskuterer undersøkelsen senere i oppgaven (6.4). Da medskapning er en kjent arbeidsmetode for meg, kunne det være jeg tok det for gitt at det å skape en forestilling fungerer godt for alle, men hvordan ville responsen hos ungdom være på dette?

Verk Produksjoner er et scenekunstkompani som også arbeider med det kollektive, medskapende og med en fragmentert dramaturgi i prosess og resultat. De har også utgitt flere publikasjoner hvor de skriver om arbeidene sine, hvor blant annet dette sitatet forklarer deres måte å arbeide med fragmenter «Den enes idé plukkes opp av den neste, og forestillingen blir slik et flettverk av idéer, tekster, bilder og handlinger.» (Pettersen, 2019, s.13). Det som oppstår i den kunstneriske prosessen med de ulike innfallene og ideene som flettes sammen blir til slutt resultatet som kan invitere publikum inn for å betraktes.

Verk produksjoner er absolutt ikke alene om å arbeide med en form for fragmentert dramaturgi. Eugenio Barba og Odin Teatret er et litt eldre eksempel, Odin Teatret startet opp i Oslo i 1964, før de flyttet til Holstebro i Danmark i 1966 (Odin Teatret, 2023). På Porsgrunn Internasjonale Teaterfestival i 2011 hadde Eugenio Barba en artistsamtale. Han fortalte blant annet om hvordan han og Odin Teateret jobber med sine kunstneriske prosesser. Han snakket om at vi alle sikkert kjenner til de dramaturgiske modellene som ‘isberget’, hvor alt ‘under vann’ er den faktiske kunstneriske prosessens materialbank, men at det lille isberget på toppen over vannflaten er resultatet som deles med publikum. Han snakket så videre om at de i Odin Teateret jobber mer med en *kaosdramaturgi*- at alt i den kunstneriske prosessen er som en svevesky med støv og partikler hvor mye oppleves uoversiktlig, men det finnes, det er til stede og alt er en del av alt, og at det publikum får se er støvet som har ramlet ned til bakken.

My dramaturgical work began with a particular way of looking which focused upon the *layered nature of the performance*. My dramaturgy also dealt with the multiple relationships between the many parts of the performance. (...) I distinguished these levels and developed them separately, as if they were unrelated. (Barba, 2010, s.9).

I tiden rundt da jeg var på artistsamtalen til Barba i 2011, var jeg veldig fasinert av hvordan tornadoer blir til. At de som oftest dannes over havet av ulike luftstrømninger (varm og kald luft), og at det samler seg mer og mer, stormen blir som en støvsuger som suger til seg alt på dens vei mot land og over land. Det samles og samles helt til den omformes til en tornado og 'slår ned'. Stormen er på leit etter de riktige forholdene for å kunne fotfeste seg til bakken, for så å leve videre som seg selv, en tornado. Midt i tornadoen er altså «øyet». Her inne i øyet er det helt stille og fredelig og ingen vind eller tegn til tornadoen som herjer rundt. En tornado kan gjerne suge med seg ting fra bakken, være seg hustak eller trampoliner. En har kanskje sett en tegneserie av en tornado, der det gjerne er en ku som svever rundt i tornadoen. Dette inspirerte meg til å utvikle min dramaturgiske modell som jeg har valgt å kalle '*The Stormy Sky*' (3.4).

Barba snakket om hvordan han så til biologien for å forstå dramaturgi, for å forstå sammenkoblingen mellom ulike deler – eller organismer i biologien. På lik måte som tornadoen er noe organisk, skriver Barba om dramaturgi og forestillingen som noe organisk:

For me, the performance too was a living organism and I had to distinguish not only its parts, but also its level of organization and, later, their mutual relationships. 'Dramaturgy', then, was a term similar to 'anatomy'. It was a practical way of working not only on the organism in its totality, but on its different organs and layers. (Barba, 2010, s.9)

Det Barba snakker om her, er at en ved å tenke på alle de ulike delene av en forestilling som ulike 'organer' og lag, som tilhører en felles organisme (forestillingens kropp) kan en velge å 'ta ut' og studere/jobbe med ett av organene av gangen, så vel som en samlet helhet. Barba går også tilbake til etymologien av ordet 'dramaturgi' for å også si noe om å tilegne seg erfaringer og kunnskap:

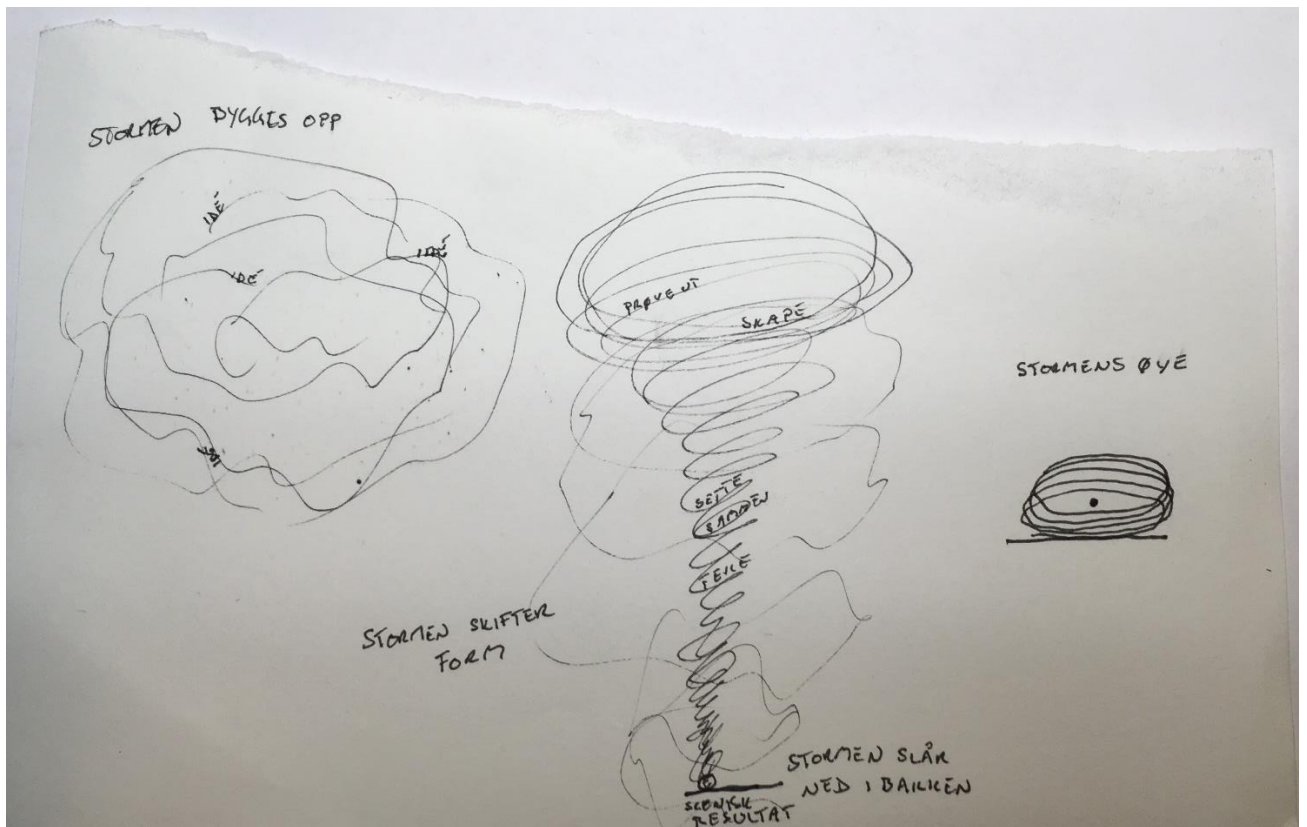
I defend 'dramaturgy' according to its etymology: drama-ergon, the work of the actions. Or rather: the way the actor's actions enter into work. For me, dramaturgy was not a procedure belonging only to literature, but a technical operation which was inherent in the weaving and growth of performance and its different components. (Barba, 2010, s.8)

Her forsvarer Barba at 'dramaturgi' ikke bare er ment for tekstlig og litterert arbeid, men at det kan være en arbeidsmetode for å sette sammen fragmenterte deler av forestillingen.

3.4 'The Stormy Sky' den kreative prosessen som en stormfull himmel

The Stormy Sky er en metode jeg selv har utviklet for mine kunstneriske prosjekter, og et tankesett jeg har med meg i andres prosjekter jeg medvirker i. Den tar utgangspunkt i kaos-støv-skyen til Eugenio Barba (Barba, 2010), det organiske som hele tider er i forandring og fysikken i hvordan en tornado blir til og lever. *The Stormy Sky* er mitt begrep for en kreativ prosess fra idé til resultat.

Alt en gjør, sier, impulser en får, inspirasjon fra andre hverdagslige hendelser eller fra den filmen en så 'i går' for å slappe av litt- alt det en foretar seg, tenker og bedriver innenfor tidsrammen til det kunstneriske prosjektet i den kunstneriske prosessen er en del av denne stormen av kaos. «During my work on a performance, I was accompanied by the constant feeling of falling in a void, with the anguish that the parachute might not open. » (Barba, 2010, s.12). I en tornado, eller i dette tilfellet en kunstnerisk prosess, kan det være vanskelig å få oversikt over alt rundt en. Spørsmål som 'hvordan den kunstneriske prosessen skal forme seg til et resultat' kan dukke opp hos de medvirkende. Tvil om prosjektet kan oppstå og fortvilelsen av 'hvordan skal vi få dette til å henge sammen?'. Barba, som selv var regissør og jobbet med et ensemble (Odin Teatret), skriver han synes det var viktig at han som regissør forsøkte å være trofast til «(...) my point of departure.» (Barba, 2010, s.12). En kreativ prosess er på mange måter en reise. Kanskje en føler en ikke klarer å gripe det andre foreslår av ideer, kanskje egne ideer ikke 'passer helt inn'. Men, én gang så stemmer 'fysikken' til denne kunstneriske stormen/tornadoen, og alle faktorer som gjør at denne kunstneriske tornadoen får fotfeste, en kjenner det på kroppen at 'ja, dette er riktig, dette kan bli noe', og så slår tornadoen seg ned i bakken og det kan testes ut og vises frem.



(Figur 7. 'The Stormy Sky', Illustrasjon av: Ida Holthe Lid, (Forfatteren selv))

Selv om det høres ut som prosessen kun drives av kaos og uoversiktliggjør den ikke det, for en kan også komme midt i tornadoens øye- der er det stille og klart og jeg kaller det gjerne for eureka øyeblikk. Da er prosessen klar for meg, og som oftest andre medvirkende òg. Jeg føler jeg ikke 'snurrer rundt' og i øyet har en oversikt over alt. Og så selvfølgelig kan tornadoen bevege på seg igjen og komme for å suge deg/forestillingen opp igjen, og så kaster tornadoen ut en scene, men plukker opp en idé et annet sted og jobber videre på den.

Jeg ser sammenlikninger med min tornado, *The Stormy Sky*, og Jessica Swale sine 5 punkter for devising. Når stormen bygges opp til en tornado i min teori, handler det om å samle inn ideer og innfall. Den 'ufarlige' starten av en kunstnerisk prosess hvor en skal bli kjent med hverandre og prosjektet, og finne inspirasjon til det en vil skape. Dette er likt Swale sine to første punkter, 1 Forberedelse og 2 Generering.

Når stormen omformes til en tornado, vil Swale sitt punkt 3 Utforskning, være passende. Tornadoen har blitt stor og sterk og er nå på leting etter fotfeste. Den kan fortsatt ta med seg det den finner på sin vei, og kaste ut det den ikke trenger. Og når tornadoen har fått virkelig

gode vilkår til å straks skulle slå seg ned kommer Swale sitt punkt 4 Destillering inn. Tornadoen gjør nå sine siste forberedelser før nedslaget. Helheten er samlet, og tiden har kommet for å gjøre siste 'finish' og kvitte seg med det som ikke passer inn.

Når dette er gjort kan tornadoen slå ned i bakken og Swale sitt 5 punkt Presentasjon har kommet. Her i form av tornadoens øye. Forestillingen er ferdig. Alle beslutninger er tatt i forhold til det kunstneriske. Og forestillingen er klar til å vises for et publikum.

Dette tankesettet og metaforen delte jeg med ungdommene Hagli Aars og jeg jobbet sammen med i vårt tredje forsøk (1.4.3, 4.2 og 5.5). Hagli Aars og faglærer var innforstått med *The Stormy Sky*, og kunne via tidligere erfaringer de har gjort seg i kunstneriske og sceniske produksjoner kjenne seg igjen i metaforen. Det var litt uklart for meg om ungdommene i valgfagklassen forstod metaforene rent teoretisk, og billedlig, men i praksis opplevde jeg at disse metodene ble med igjennom hele prosessen. Om ikke bevisst hos ungdommene, så var stormen og tornadoen absolutt til stede i prosjektet.

4.0 Medskapning i praksis

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på 'Medskapning i praksis', hvor jeg skal utdype mer om to casestudies, henholdsvis 'Andre forsøk Oljeeventyret' (1.4.2) og 'Tredje forsøk; Medskapning' (1.4.3). Jeg skal gå nærmere inn på hva rammene var, og hva som skjedde i de to ulike 'forsøkene'. 'Første forsøk på Oljeeventyret' (1.4.1) utelater jeg fra denne delen, da det kun kan bli synsing over hva som kunne ha skjedd med teaterverkstedet som ble avlyst før vi startet opp.

4.1 Videregående- obligatorisk teaterfag, Andre forsøk: Oljeeventyret (1.4.2)

Via vårt (Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg) arbeid med rekruttering av ungdommer til teaterverkstedet som skulle ta plass i høstferien kom vi i kontakt med en videregående skole i Oslo. Skolen var behjelpelig med å dele vår informasjon om teaterverkstedet med elevene, men egentlig ønsket de at vi skulle komme inn i skolen og gjennomføre prosjektet som en del av undervisningen sammen med elevene.

Da høstferiens teaterverksted ble avlyst tok vi opp kontakten med skolen og takket ja til tilbudet om å komme inn i skolen som en del av undervisningen. Kontakten med skolen foregikk fortrinnsvis via faglærer i Teater. Vi hadde også møter med andre faglærere på skolen som naturfagslærer, norsklærer og samfunnsfagslærer da prosjektet var tenkt som et tverrfaglig prosjekt. Tverrfagligheten skulle ligge i spenningsrommet mellom de ulike fagene omkring temaet *olje*. De ulike fagene hadde forskjellige måter å løfte temaet *Det Norske Oljeeventyret*. I naturfag skulle de se nærmere på fysikken til petroleum og gas, i samfunnsfag skulle de snakke om hva olje har gjort for Norge som nasjon, i norskfaget skulle de arbeide og bearbeide tekster skapt i teatertimene hvor vi underviste. I teaterfaget skulle alle trådene samles og sammen skulle vi finne en teaterfaglig uttrykksform gjennom medskapning. Det var ønskelig å benytte seg av muligheten av tverrfaglighet som et redskap for den kunstneriske prosessen og devising som metode, ved at elevene skulle oppleve hvordan andre fag og informasjon også kunne benyttes til å skape noe kunstnerisk, og å lære seg en metode for å lage forestillinger.

Vi skulle ha to undervisningsøkter i uka, over 9 uker. Dette skulle resultere i et scenisk resultat i form av en visning eller forestilling som skulle presenteres for publikum, og fungere som Hagli Aars og min praktiske eksamen desember 2021.

Første møte vi hadde med elevene var vi tre, elevene og faglærer i Teater samlet i et klasserom. Vi presenterte temaet *olje*, og snakket litt om inspirasjonen til nettopp dette temaet fra vårt (Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og mitt) synspunkt. Dette foregikk midt i innspurt av valgkampen for Stortingsvalget 2021, hvor det ble diskutert mye om nettopp olje. Spørsmålene som florerte i media var av karakteren ‘Skal Norge avskaffe oljen, hva skal vi leve av da og hvordan skal vi løse det?’ Vi som voksne antok dette var et tema som opptok interessen til ungdom, og vi ønsket å gi rom til elevene for at de kunne dele sine synspunkter på temaet gjennom et kunstnerisk og teaterfaglig prosjekt. Allerede her kan vi se i etterpåklokskap at denne første dagen kanskje var litt påtvingende og at vi kom inn med en ovenfra- og ned holdning til elevene, ‘dette bør dere være opptatt av, dere som er den nye generasjonen!’.

Vi stilte også spørsmålet om hva scenekunst kan være til klassen, og vi snakket litt om mulige former dette prosjektet kunne ta. At vi ønsket en medskapende prosess, hvor det var opp til

elevene hva de ønsket å lage og formidle om temaet. Dette ville påvirke hvilke teatral uttrykk og form prosjektet skulle ta og at vi ville veilede og være med på den kunstneriske prosessen. Ungdommene var avmålte og viste ikke spesielt engasjement for temaet eller at det skulle ende som en scenisk visning for publikum. Sammen med elevene idémyldret vi omkring spørsmål om hva som kan regnes som scenekunst/teater. Etter hvert kom elevene med eksempler, men det sklei fort ut hvor forslagene som kom gikk fra å være 'opera' til 'golf'.

I forkant av dette første møtet med klassen hadde Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg planlagt en fremdriftsplan for prosjektet og undervisningen for hele prosjektperioden på egenhånd. I den første delen ønsket vi å gjøre omfattende undersøkelsesarbeid om temaet, punkt 1 Forarbeid (fra Swale sine fem punkter). I dette arbeidet skulle naturfag og samfunnsfag også ta for seg temaet. Vi skulle gjøre ulike teaterfaglige dramaøvelser og jobbe med ensemblearbeid parallelt med dette, punkt 2 Generering (av Swale). Disse elevene gikk første året på videregående, de kjente ikke hverandre så godt da vi startet arbeidet, noe som førte til at de fortsatt ikke var helt komfortable med å jobbe med for eksempel bevegelser og improvisasjon sammen eller i samme rom.

I del to av arbeidet planla vi å sette sammen og prøve ut det vi til da hadde skapt av materiale, være seg scener, ideer, tekster eller annet som skulle bli produsert i den første delen av prosjektet, Utforskning (Swale sitt punkt 3).

Den tredje delen ville ta for seg ferdigstilling av prosjektet, Destillering (Swale sitt punkt 4). Til sist finpussing på det som skulle bli det sceniske resultatet, forestillingen, Presentasjon. (Swale sitt femte og siste punkt).

Vi ønsket å starte hver undervisningsøkt med dramaøvelser med fokus på ensemble, kropp og lytting. Vi ba ungdommene gå rundt i rommet til musikk, hvor de skulle konsentrere seg om seg selv, egen kropp og gange, bli oppmerksomme på de andre og egen kroppslig fysikk, uten å forholde seg til dem og konkrete oppgaver knyttet til musikken. For eksempel annenhver gang musikken stoppet, skulle de veksle mellom å legge seg ned på bakken eller å hoppe. Målet med øvelsen var å få til et felles fokus og øke bevissthet om kropp i rom, så vi kunne jobbe konsentrert videre.

I praksis fungerte dette svært dårlig. Det ble mange spørsmål og diskusjoner over *hvorfor* vi skulle gjøre dette, og jeg opplevde at våre svar ikke ble godtatt av elevene. Det er mulig vi som formidlere ikke klarte å omstille språket og forklaringene på en god nok måte til ungdommene i klassen, hvor de fleste ikke hadde noen forkunnskap eller erfaring med teater og scenekunst. Det kan tenkes at siden flere av disse dramaøvelsene er noe vi tre har bedrevet i mange år fra egen teaterutdannelse og tidligere kunstneriske prosjekter- at vi rett og slett tok øvelsene, forklaringene og instruksjonene for gitt. Og at vi gjorde feil valg av fremgangsmåte i forhold til den gruppen ungdom vi nå skulle medskape med. Vi stilte flere ganger spørsmål tilbake til elevene om hva de kunne tenke seg å gjøre istedenfor disse dramaøvelsene- gjerne noe relevant som kunne bidra til å skape et fokusert rom. De fleste forslagene som da kom, gikk på at de heller ønsket å gjøre noe helt annet enn teater. Noen elever med 'sterkere' stemmer i klassen konstaterte at teater var teit, «Hvorfor skal vi gjøre det her, er alt liksom kunst?» (en elev).

Etter dramaøvelsene, eller diskusjonene omkring dramavelsene, delte vi klassen i tre grupper hvor Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg tok hver vår gruppe. Der snakket vi om og diskuterte temaet og teater som kunstnerisk uttrykksform for et samfunnstema. Disse samtalene fungerte som regel ganske godt, men det kom også frem at disse elevene i denne klassen ikke var så opptatt av problematikken rundt temaet *olje*. Forantagelsen vår stemte ikke i dette tilfellet. Flere av elevene syntes at olje var bra, og at Norge burde fortsette å leite etter og å pumpe opp mer olje i fremtiden. Noen av argumentene gikk på at det skaper mange arbeidsplasser og at det styrker velferdstilbudet i Norge ved å tjene penger på olje, andre så for seg en yrkeskarriere som ingeniører i oljebransjen. Vi hadde på forhånd tenkt oss at det motsatte skulle være tilfellet, at ungdommene skulle være engasjert i å avskaffe oljeproduksjonen i Norge, dette var en løs og ubegrunnet fordom vi hadde gjort oss, noe som kanskje heller ikke var en riktig start for dette samarbeidet og medskapningen.

Vi opplevde stadig motstand fra elevene, og motstanden mot prosjektet, faget og oss tre ble bare sterkere for hver gang vi møtte klassen. Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg følte oss utilstrekkelige i møtet med denne motstanden. Alt vi sa opplevdes nytteløst, og elevene tok seg stadig større 'frihet' i å ikke utføre oppgaver de ble gitt. Det endte med at elevene først låste seg inne i et annet klasserom hvor de nektet å komme tilbake til timen, etter en stund kom de tilbake, og da gjennomførte de et demonstrasjonstog i klasserommet hvor de

demonstrerte mot faget, prosjektet og oss (Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg). Dette er kanskje enhver formidlers største frykt, at en føler seg mislykket i å inspirere og formidle.

Hagli Aars, Eeg-Tverbakk, faglærer i teaterfaget og jeg fikk et møte med rektor og kontaktlærer til klassen for å informere dem om hva som oppsto i undervisningen og at det kanskje ikke var hensiktsmessig å fortsette prosjektet som en del av undervisningen. Vi ble enige om å avslutte prosjektet slik det var tenkt. Hagli Aars ønsket å fortsatt ta del i undervisningen, men på andre premisser og i samarbeid med faglærer. Eeg-Tverbakk og jeg avsluttet hele samarbeidet. Senere i oppgaven vil jeg diskutere videre rundt hva som kunne være grunner til at prosjektet ble slik og hva vi kunne ha gjort annerledes og om det kunne ha bidratt til en mer fruktbar og givende erfaring for alle parter. Jeg tok i alle fall med meg en del lærdom fra dette inn i tredje forsøk.

4.2 Ungdomsskole- teater som valgfag, Tredje forsøk: Medskapning (1.4.3)

Som en del av rekrutteringsarbeidet til høstferiens teaterverksted 'Oljeeventyret' var vi også i kontakt med en ungdomsskole i Oslo, skolen viste stor interesse for prosjektet og ønsket også egentlig at vi skulle komme til skolen og gjennomføre teaterverkstedet som en del av undervisningen. Valgfaget *Produksjon for Scene* pleier ved denne skolen å ha en forestilling for foreldre og alle skoletrinnene i vårsemesteret.

Da teaterverkstedet og undervisningen på videregående skole ikke kunne gjennomføres tok Hagli Aars og jeg opp kontakten med denne ungdomsskolen. Vi var i dialog med rektor på skolen, før vi så hadde møter med faglærer i valgfaget *Produksjon for Scene- Teater*. Valgfaget var en sammensatt klasse på tvers av 8.-10. trinn. Noen av elevene hadde tatt valgfaget i to og et halvt år da vi startet arbeidet, mens andre kun hadde hatt valgfaget i ett semester. Det kan sies at det var ulikt erfaringsgrunnlag og grad av forkunnskaper, men felles for alle elevene var at de hadde en interesse for faget.

Sammen med faglærer snakket vi om våre erfaringer fra de to tidligere forsøkene på å realisere prosjektet. Faglærer snakket også om hvordan de vanligvis arbeider i valgfaget mot

en forestilling og hva de har gjort tidligere år. De har pleid å jobbe ut ifra en scenetekst, som enten var skrevet av en dramatiker eller av elevene i starten av prosjektperioden. Faglærer kunne også informere oss om at de som nå tok valgfaget (8.- 10. trinn) alle hadde vært berørt av pandemien og at de derfor ikke hadde gjennomført en vårforestilling på den måten skolen vanligvis har gjort det tidligere år. I 2020 ble det ingen forestilling og i 2021 lagde de en kort visning i skolens uteareal som ble vist i skolens friminutt i tråd med skolens smittevern.

Faglærer var veldig åpen for at Hagli Aars og jeg kunne bidra med idéer, metoder og øvelser for å jobbe frem en forestilling med elevene, og at hen var villig til at det skulle være en medskapende prosess. Til forskjell fra erfaringene med den videregående skolen, hadde vi en mye bedre og informativ dialog med skolen og faglærer denne gangen. Bedre i form av at det var mer kommunikasjon med skolen i forkant av oppstart, og klarere for begge parter hva som var ønskelig for dette samarbeidet. Vi bestemte oss for å gi elevene mulighet til å komme med innspill om hvilke temaer de ønsket å jobbe med, og vi ønsket å ta utgangspunkt i deising som arbeidsmetode for å få en fruktbar medskapning med elevene.

4.2.1 Oppstart og valg av tema

Noen uker før oppstart, fikk Hagli Aars og jeg komme på besøk i valgfagtimene. Hagli Aars og jeg introduserte oss for elevene og fortalte at vi skulle delta i undervisningen fra januar frem mot forestillingen på våren, og at vi skulle jobbe «litt annerledes enn dere pleier». Sammen med faglærer snakket vi videre om at elevene nå skulle få være medskapende i prosessen, og at når en ikke jobber ut ifra en scenetekst kan det være lurt å ha en annen felles inngang til arbeidet, og at en ofte engasjerer seg mer dersom en bryr seg om eller har en interesse for tema/utgangspunktet for det en lager.

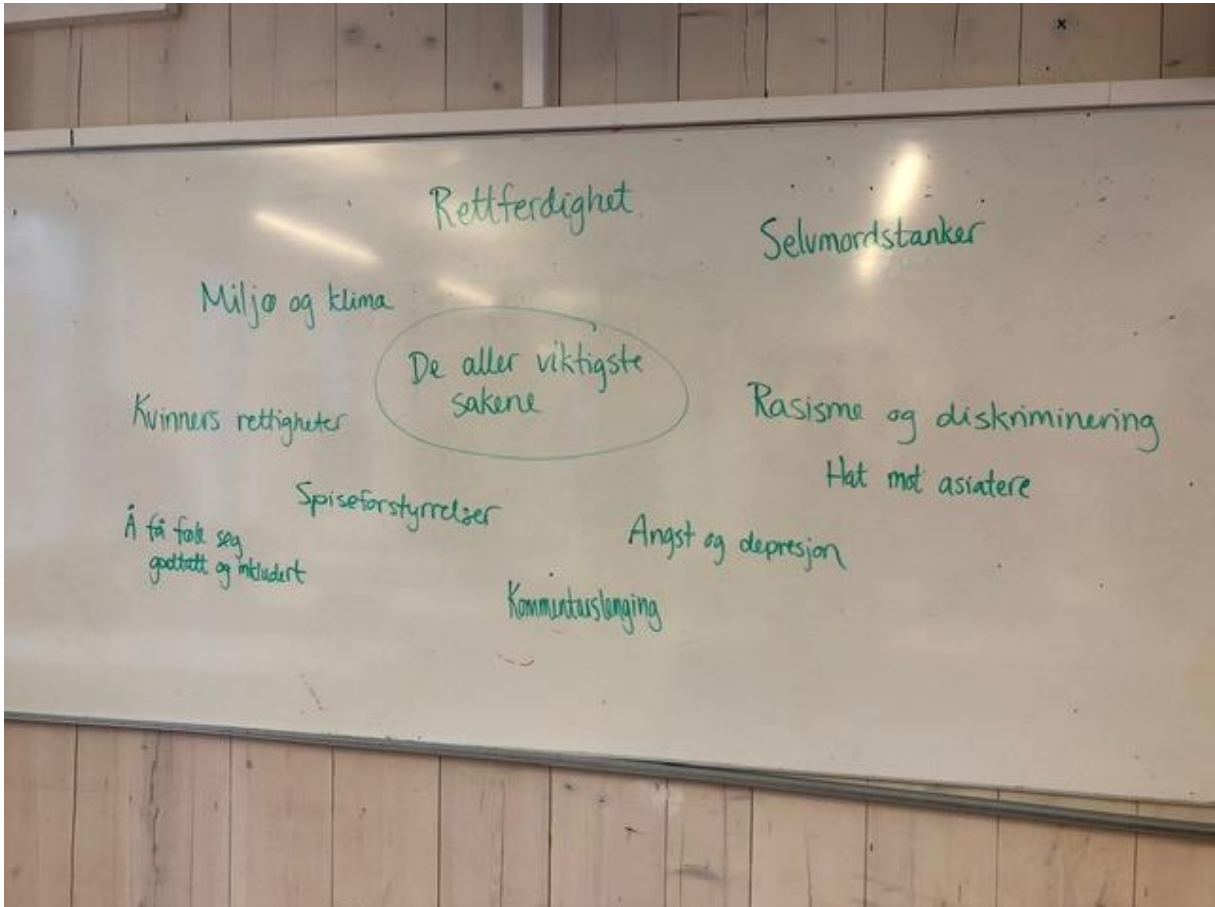
Derfor stilte vi valgfagklassen spørsmålet:

Hva er de aller viktigste sakene?

Faglærer utbroderte videre ved å forklare at det kan gjelde i samfunnet, for mennesker, for enkeltpersoner eller historisk, men at de skulle svare ut ifra hva *de selv* synes er de viktigste sakene. Før elevene kom med forslag sa vi at *det viktigste* også kunne være å spise vaffel med bestemor eller å smile til en venn- de viktigste sakene kunne være store og små. Det tok ikke lang tid før det første forslaget kom «Jeg tenker at det jeg skal foreslå nå kan ha sammenheng med noe noen andre kommer til å foreslå, jeg tenker på selvmordstanker.» (en elev). Det er

mulig at dette første alvorlige svaret bidro til å farge de andre svarene som fulgte, jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6.3.

Alle i valgfagklassen var aktive og kom med forslag til hva de mente var de aller viktigste sakene og vi skrev forslagene opp på tavla fortløpende.



(Figur 8. Tavle med elevenes forslag til tema. Foto: Ida Holthe Lid)

For å oppsummere ble forslagene til De Aller Viktigste sakene:

- Selvmordstanker
- Rasisme og diskriminering
- Hat mot asiater
- Angst og depresjon
- Kommentarslenging
- Rettferdighet
- Å føle seg godtatt og inkludert

- LHBTIQ-rettigheter
- Spiseforstyrrelser
- Kvinneres rettigheter
- Miljø og Klima

Temaene som ble foreslått var veldig store og tunge temaer. Etter endt time tenkte jeg at en stor del av min og de to andre voksne medskapene sin rolle i samarbeidet ville være å veilede ungdommene så de selv kunne navigere seg igjennom temaene, uten at det sceniske resultatet skulle ende opp som 'smør på flekk' hvor 'vondt blir verre'. Og det store spørsmålet ville være hvordan vi kunne legge til rette for å ta for oss disse temaene inn mot det kunstneriske arbeidet? Ville det være lurt å snakke rundt dem? Velge ut ett av temaene eller bare la prosessen være fri til utforskning og så ta inn temaer der de oppstod?

Neste undervisningsøkt snakket vi og elevene videre om temaene elevene hadde foreslått. Vi så på sammenhenger og diskuterte om de ville velge ett av temaene eller om de skulle lage et samlende hovedtema, som kunne omfavne flere undertemaer. Ungdommene i klassen ble bedt om å snakke med hverandre om de ulike forslagene, og finne et hovedtema. De kom frem til at de ønsket et hovedtema som kunne innebefatte de andre temaene som undertemaer. Elevene kom frem til hovedtemaet «**Hvordan ungdom har det**». Et ganske åpent tema som kan romme mye, og også åpne opp for mer lystige situasjoner.

Hagli Aars og jeg deltok i undervisning fra første valgfagtime i januar frem til den avsluttende samtalen og evalueringen i april. Valgfaget i vårsemesteret var strukturert slik:

- De første ukene var det en undervisningsøkt, 90 min i uken.
- Deretter ble det innført doble økter, à 180 min.
- Forestillinger og avsluttende samtale/evaluering.
- Etter vårens forestilling fikk elevene avspasere for de doble øktene, og hadde da ikke valgfagtimer ut resten av semesteret.

Vi startet arbeidet med å snakke litt om temaet, før vi gjorde noen dramaøvelser, som å gå rundt i rommet, øke bevissthet over egen kroppsholdning, gange, pust og dagsform. Det var interessant å se hvordan denne øvelsen ble tatt imot, forstått og gjennomført av denne klassen, da den ble 'motarbeidet' med forsøket på den videregående skolen. Elevene på ungdomskolen sa de kjente til denne dramaøvelsen, og at de hadde gjort den tidligere. Altså hadde disse elevene forkunnskap og erfaring med denne øvelsen noe som bidro til at de kunne gjennomføre den uten å stille seg uforstående til hvorfor.

Deretter instruerte vi dem til å prøve å kjenne på noen 'andre', 'bli en karakter'. Vi startet dette arbeidet ut ifra fysiske impulser:

Hvordan går denne karakteren? Går den på hælene, tærne eller sidelengs? Er ryggen strak eller lutet, stram eller løs? Hva med armene? Henger de rett ned, er de statiske eller veiver de med kroppen?

Vi scannet hele kroppen til vi bevisstgjorde bruk av blikk:

Hvordan forholder denne karakteren seg til andre i rommet, hvordan møter den eller unngår den blikk? Oppsøker den kontakt eller unnviker den?

Etter hvert kunne de tilspisse karakterene sine:

Har karakteren et navn? Hva liker den å gjøre på fritida? Hva liker den best å spise?

Vi kunne også sette på musikk som kunne brukes som inspirasjon til å finne en karakter- en kunne velge å 'gå med' eller 'mot' musikken. Med å 'gå med' menes det for eksempel å la gangen og holdning følge rytmen i musikken, er det en 'slow beat' så kan en kanskje velge å gå litt tilbakelent og sakte med tunge skritt, og dersom musikken var at raskere rytmer og melodi ville en kanskje kunne gå raskere, med lettere skritt og holdning. Kanskje fingrene også ville bevege seg mer 'febrilsk' enn ved en sakte sang med tung rytme.

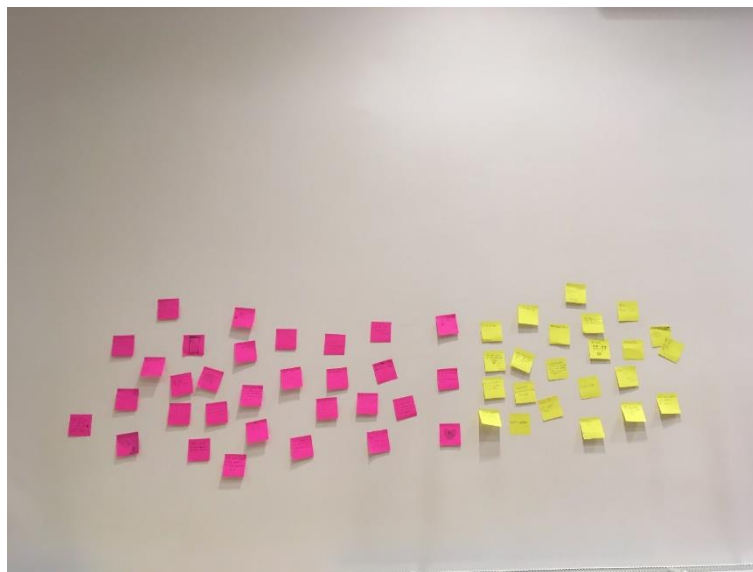
Mens det å 'gå mot' musikken gjør det motsatte, en kan velge å ikke bli affektert av melodi og rytme, eller en kan velge det helt motsatte av hva musikken foreslår. Musikken var en blanding av låter elevene foreslo, og hva vi voksne følte kunne gi inspirasjon. Vi lagde en felles spilleliste på Spotify hvor alle kunne legge inn sanger etter eget ønske når som helst i løpet av prosessen. Den delte spillelisten fungerte veldig godt, det ble stadig lagt til nye sanger, og vi voksne forsøkte å ta i bruk alles sanger i løpet av prosjektperioden. Dersom det var en sang vi ikke hadde brukt etterspurte elevene selv sangene de ønsket seg eller synes passet til det vi skulle gjøre/lage.

4.2.2 Post-it lapper og andre prosessnotater

Elevene fikk utdelt hver sin arbeidsbok tidlig i prosessen. Denne arbeidsboken var deres private bok, hvor de kunne skrive eller tegne ned hva de hadde gjort, hvilke karakterer de hadde skapt, og hva som skjedde i de ulike scenene. De kunne også få oppgaver som å skrive dagboknotat som en karakter eller et brev til karakteren sin, dette skjedde kun to ganger, men de stod fritt til å gjøre det når som helst i prosessen, dersom de ønsket det. Da arbeidsbøkene var private var det ingen forventning om at elevene skulle dele hva de hadde notert seg, men dersom de ønsket å dele noe var det åpent for det.

Vi benyttet oss også mye av post-it lapper. På post-it lappene kunne vi alle skrive ned idéer vi fikk, forslag til scener, undertemaer, forslag til stemninger, ønsker for hvordan vi ville jobbe fremover og ønsker for innhold, samt hva elevene ikke ønsket å gjøre videre. Elevene kunne også skrive tilbakemelding til de andre gruppene på post-it lapper. Hagli Aars, faglærer og jeg benyttet oss også av å skrive ned forslag og lignende på post-it lapper. Vi skrev ikke egne navn på lappene. Jeg presiserte at idéene vi skapte tilhørte den kunstneriske prosessen og forestillingen vi skulle lage. På den måten unngikk vi mulige problemer som at 'min idé er *min*, og din idé *din*. Og *min* idé er bedre enn *din*'. Alle idéene tilhørte prosjektet vi alle var medskapende til.

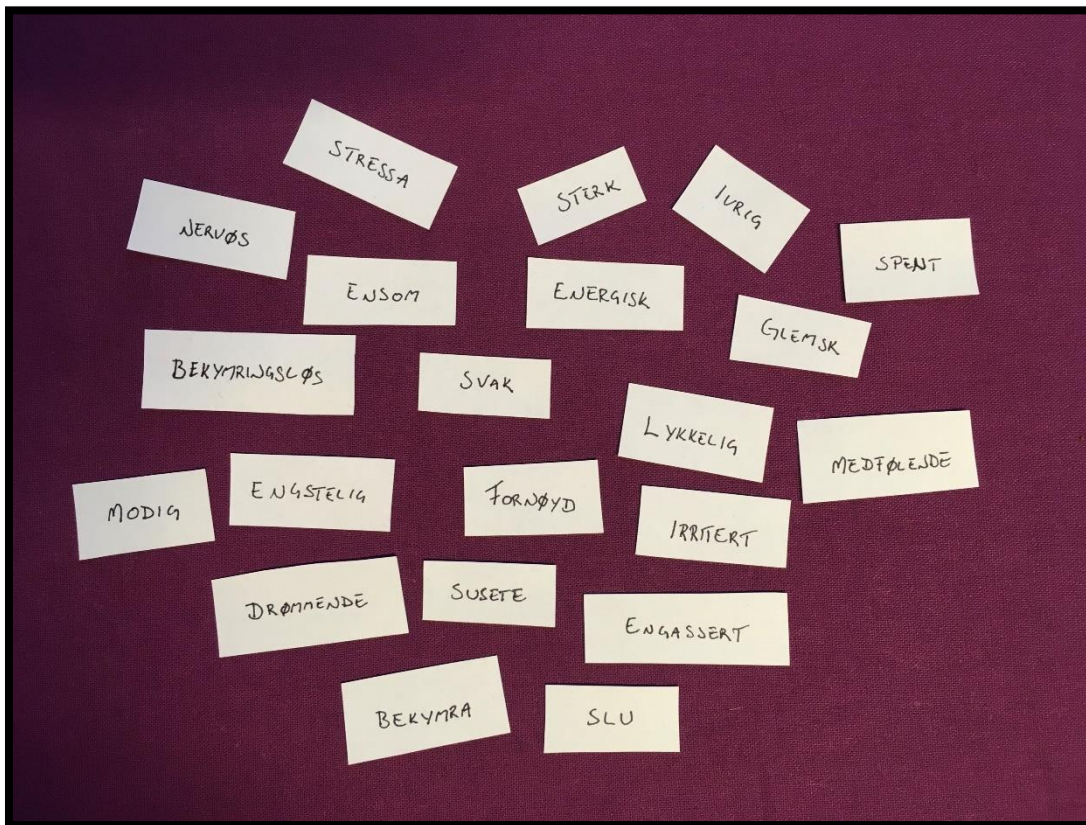
Post-it lappene ble hengt opp på veggen i undervisningsrommet. Vi leste dem sammen og individuelt og kunne flytte på dem eller legge til lapper. Dette gjorde vi for å få en visualisering av indre tanker og enkelt dele med hverandre.



(Figur 9. Post-it lapp vegg i starten av prosjektet. Foto: Ida Holthe Lid)

4.2.3 Karakterbygging og utforskning

Vi hadde flere samtaler med elevene, både i pausene og i undervisning som omhandlet alt fra private liv til prosjektrelaterte temaer. Samtalene bar ofte med seg spørsmål om hverdagen, eksistensielle spørsmål om livet eller ulike ting en hadde tenkt på siden sist gang. Ut ifra de ulike idéene, tankene og samtalene vi hadde med elevene skrev jeg ned mange ulike emosjoner og egenskaper som ble nevnt eller kom opp i samtalene på små lapper som ble brukt i karakterarbeidet, vi kalte lappene for *emosjonslapper*.



(Figur 10. Emosjonslapper. Foto: Ida Holthe Lid)

Mens elevene gikk rundt i rommet fikk de utdelt to emosjonslapper hver, og de fikk muligheten til å legge disse emosjonene på karakteren sin. Jeg snakket om at selv om en karakter er for eksempel snill, så er den kanskje ikke snill hele tiden, og at vi som mennesker kan være komplekse med en blanding emosjoner og egenskaper. Utdelingen av disse lappene var de fleste gangene helt tilfeldig, men i slutten av februar startet vi å gi dem forhåndsbestemte emosjoner. Dette for å utfordre og oppmuntre elevene til å gjøre noe annet, og å prøve seg på å være en annen karakter enn hva de vanligvis ville valgt selv. Hvis en elev for eksempel alltid valgte å være en glad karakter, som uansett boblet over av glede og iver

selv om lappen sa for eksempel *stressa*, ønsket vi voksne å utfordre denne eleven til å prøve ut andre emosjoner, og eleven kunne for eksempel få to lapper med emosjonene *alvorlig* og *sterk*.

Etter de hadde funnet sine karakterer, ble karakterene presentert tre og tre. Hele gruppa satte seg ned på gulvet på en side av rommet med plass til et 'scenerom' foran oss, hvor karakterene skulle presenteres. Elevene fikk instruks om å gå opp på scenen i karakter, og beholde karakteren helt til de satt seg ned etter presentasjonen.

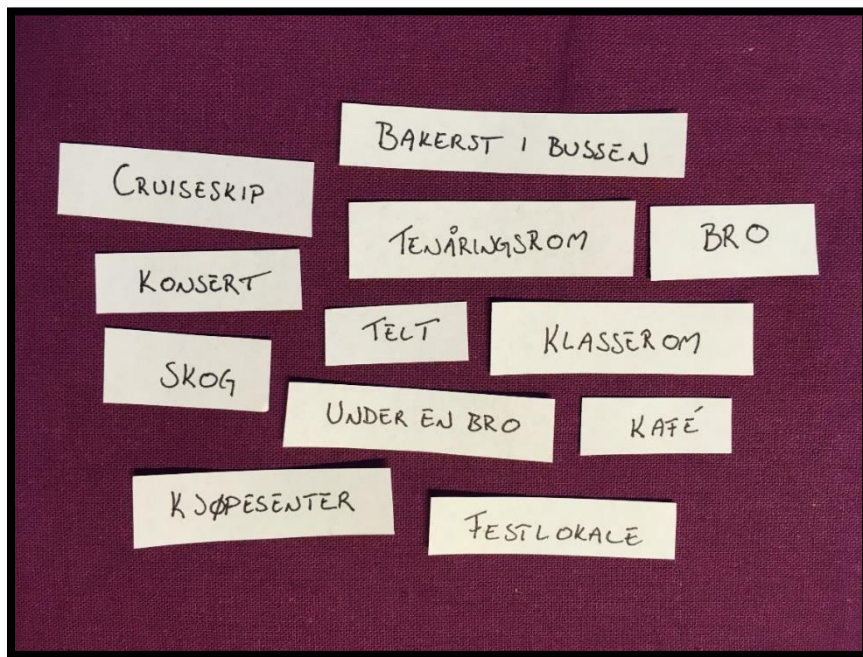
I karakter-presentasjonene ble de (karakterene) spurt om hva de het, hva de likte å gjøre på fritiden og hvilken mat de likte å spise. Det var naturlig at karakterene fikk oppfølgingsspørsmål basert på hva karakteren svarte. Noen ganger førte det til at det oppstod en liten scene, enten mellom karakterene som ble presentert, eller på tvers av karakter og oss andre som fungerte som 'publikum'. Som regel reagerte de andre karakterene som ikke var i sin presentasjon på hva den andre karakteren svarte, også i karakter.

Etter alle elevene hadde presentert karakterene satt vi i sirkel og spurte elevene som så på om de kunne tenke seg til eller se hvilke emosjoner de ulike karakterene hadde fått tildelt og tolket til karakteren sin. Vi snakket videre om *hva* karakteren sa eller *gjorde* som førte til at vi som publikum kunne oppfatte hvilke emosjonslapper de hadde basert karakteren på, det seg være kroppsholdning, stemmebruk, pust, blick osv. Som regel var vi i gruppa samstemte på hvilke emosjonslapper de hadde tatt utgangspunkt i, men det hendte at vi hadde lagt merke til og oppfattet ulike ting, eller tolket karakteren ulikt. Da hadde vi samtaler rundt dette og hvorfor det kunne oppfattes på ulike måter. Ved å ha disse samtaler hadde vi voksne som mål å øke elevenes bevissthet for publikums mulige oppfatninger og tolkninger av forestillingen vi skulle lage. Alle karakterene som ble presentert underveis i prosessen ble nedskrevet på post it lapper og hengt opp på veggen under kategorien *Karakterer*.

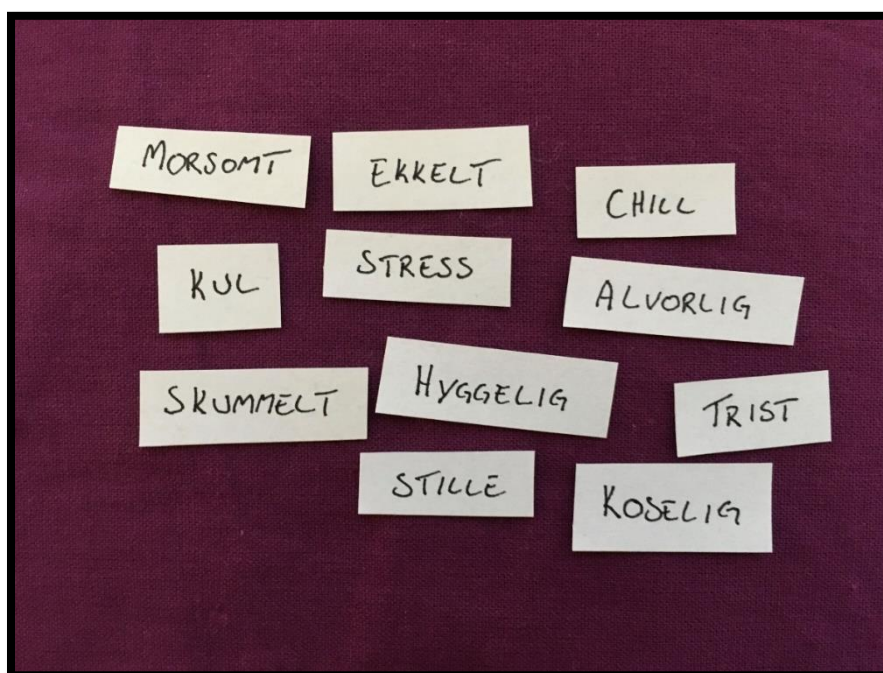
4.2.4 Scener

Etter presentasjonene av karakterene fikk elevene i oppgave å lage en scene hvor disse karakterene skulle spilles ut. Etter hvert som elevene hadde presentert flere karakterer hver kunne de også velge karakterer andre hadde skapt eller en av karakterene de hadde skapt tidligere. Da fikk de gå bort til veggen og velge seg en karakter.

Elevene ble inndelt i grupper på 3-5 i hver gruppe, de fordelte seg gruppevis i rommet og fikk to nye lapper. Disse lappene inneholdt ett sted, og en stemning som de kunne velge å forholde seg til eller ikke. Lappene med stedene og stemningene hadde jeg også skrevet på forhånd, hvor jeg tok i bruk steder og stemninger elevene hadde snakket om eller nevnt tidligere i samtaler eller i prosessen.



(Figur 11. Stedslapper. Foto: Ida Holthe Lid)



(Figur 12. Stemningslapper. Foto: Ida Holthe Lid)

Lappene skulle fungere som inspirasjon eller utgangspunkt for scenene. Elevene fikk en tidsramme på 10-20 minutter å lage én scene som ble vist for alle oss andre etterpå. Varighet på scenene lå et sted mellom 1 – 8 minutter. Etter hver visning hadde vi refleksjonsrunder om hva vi som fungerte som publikum hadde sett, hva som skjedde, hva de på scenen gjorde, om de brukte noen virkemidler og om hvilke sted, stemning og emosjoner den scenen som ble vist hadde med seg. Etter vi i publikum hadde kommet med våre refleksjoner kunne gruppa som stod bak scenen komme med egne refleksjoner eller forklaringer.

Vi som fungerte som publikum hadde post-it lapper tilgjengelig mens vi så på hvor vi kunne skrive ned tanker, ideer, tilbakemeldinger eller refleksjoner. Disse post it lappene ble også hengt opp på veggen vår under kategoriene *idé*, *tema* og *tilbakemeldinger*. Sammen med de i publikum og i de ulike gruppene skrev vi ned alle scenene på egne post-it lapper, med tittel på scene, hvilke sted den foregikk i, hvilke karakterer som var med, hvilke stemning scenen hadde og kort oppsummering av handlingsforløpet. Post- it lappene ble hengt opp på veggen under kategorien *Scener*.



(Figur 13. Post- it lapp vegg i utvikling. Foto: Ida Holthe Lid)

Noen av scenene som ble skapt i denne øvelsen var helhetlige i seg selv og kunne brukes direkte inn i forestillingen. Mens andre kanskje fungerte mer som en undersøkelse, eller bare som en gjennomføring av oppgaven elevene hadde fått. Nettopp hva som utgjorde dette skillet er ikke definert for meg, men det var noe de fleste av oss i gruppa var samstemte om- hva som fungerte og ikke. Vi voksne alternerte på å veilede gruppene mens de jobbet, og å la dem jobbe alene.

Både karakterutviklingsoppgaven og oppgaven med å lage scener var noe som fungerte veldig godt med ungdommene våre i valgfagklassen. De responderte godt på å gjøre oppgavene, syntes det var gøy og spennende å gjøre selv og også å oppleve det de andre laget.

En av elevene sa hen satt pris på å kunne leke, selv om de nå var ungdom, og at det var en av grunnene til at hen hadde valgt valgfaget *Scene og Sal- Teater* istedenfor *Idrett* hvor de fleste vennene gikk. Jeg tenker også at det er viktig å bevare leken vider i livet, og at den ikke bare inngår i barneårene. Når jeg har ledd etter litteratur for medskapende prosjekter med ungdom har jeg funnet mer litteratur som omhandler barn, hvor barns lekne vesen blir dratt inn. Og jeg mener ungdommene blir litt glemt i leken. At det som handler om deltakelse, medskapning og ungdom gjerne tar for seg at ungdom skal få et slags ytringsrom til å fortelle verden det de mener og tenker på. Selv om temaet til vår gruppe var «Hvordan ungdom har det», forsøkte vi å ha en leken inngang til tema, og å generere materialet gjennom lek og fantasi.

There is a creative spirit deep-rooted in the human psyche, which yearns for just this kind of spontaneous fun. Yet somehow, as we ‘grow up’, the increasing demands on us to plan and prepare not only limit our opportunities for spontaneity, but reinforce a belief that to ad-lib or behave impulsively is less worthwhile. (Leigh i Swale, 2014, s. 12).

4.2.4.1 Koreografi og dansescene- ønsket av ungdommene

I en av undervisningsøktene i februar 2022 hadde vi fokus på bevegelse, koreografi og å utspille en scene uten ord. Det hadde kommet forslag fra en av elevene om å lage en dansescene uken før, noe vi ønsket å legge til rette for. Jeg tenkte det var en god anledning til å øke bevisstheten rundt fysiske ikke-verbale uttrykksformer. Vi startet økten med å fortelle at denne undervisningsøkten ville ha dette fokuset og at første del av økten ville bli brukt til å se på litt ulike inspirasjonsvideoer før de selv skulle få prøve seg i å lage en dansescene eller

bevegelsesscene uten ord. Etter introduksjon for dagen satte vi oss i amfiet i salen vi jobbet i, og Hagli Aars, faglærer og jeg viste noen klipp fra dokumentaren *Fortellinger fra dusjen* (Fant/NRK, 2022) fra NRK og noen korte snutter fra Youtube.

Dokumentaren *Fortellinger fra dusjen*, regissert av Teresia Fant ble lagt ut på NRK's TV arkiv 6. februar 2022, bare to dager etter elevene hadde ønsket seg en dansescene i forestillingen. Da jeg så dokumentaren 6. februar synes jeg den passet ganske godt som eksempel, da regissør Fant har laget en dokumentar med kunstneriske scener i form av bevegelsessekvenser og koreograferte scener som er med som et forsterkende virkemiddel til filmen. Dokumentaren tar for seg norske ungdomsskoleelevers holdning til 'det å dusje etter gymtimen', noe som jeg tenkte kunne passe godt til temaet vårt «Hvordan ungdom har det». I forkant av økten så også Hagli Aars og faglærer denne dokumentarfilmen og Youtube klippene jeg fant frem. Sammen diskuterte vi tre hvilke klipp vi skulle vise frem og hva vi ønsket å formidle.

De utvalgte bevegelses- og koreografi- scenene vi viste fra *Fortellinger fra dusjen* er her gjengitt med tidspunkt i filmen:

1- 00:55- 02:00 (Guttegarderober start (før gym))

2- 05:10-06:10 (Jentegarderober før gym med battle)

3- 08:37-10:18 (Guttegarderober etter gym)

4- 15:32- 16:32 (Jentegarderober etter gym)

5- 21:23- 23:48 (Gutten på benken dans+ gutta)

Scenenavn oppgitt i parentes her, var scenenavn Hagli Aars, faglærer og jeg benyttet oss av, det er ikke scenenavn filmens regissør har brukt.

Dersom elevene hadde behov for å snakke eller stille spørsmål mellom klippene var vi åpne for det. Mens de så inspirasjonsklippene kunne de også notere seg tanker, ideer eller spørsmål på post-it lapper eller i notatboka si.

Youtubeklippene vi kom med var *Rosas danst Rosas*, en film av Thierry De Mey (Rosas VZW, 22. Juni 2013) og *Youth - Daughter* av Bonnie Su Dance Choreography (Bonnie Su, 15.november 2018). Etter å ha vist disse Youtube klippene kom også en av elevene med et eget forslag til en musikkvideo hen ville vi skulle se sammen. Det var et veldig passende og godt forslag som vi alle ble inspirert av.

Etter visning av inspirasjonsfilmer snakket Hagli Aars, faglærer og jeg med elevene om hva som kunne være til inspirasjon, og at det er mange mulige løsninger. Sammen snakket vi også om hva som eventuelt kunne passe inn til temaet vårt og hva som kunne vises uten bruk av ord i forestillingen vår.

Valgfagklassen ble delt inn i to grupper (5 og 4 elever i hver gruppe). Jeg hadde gjort klar en kort spilleliste med to instrumentale sanger som både inneholdt raske og sakte partier som de kunne utvikle scenen til. Gruppene valgte seg en av sangene som de ønsket å bruke, dette var ikke avtalt eller en del av oppgaven, men de fant ut av det selv. De to gruppene hadde altså valgt seg hver sin sang på egenhånd. Når den sangen de ikke ville bruke ble spilt, brukte de tiden til å spørre oss om tilbakemeldinger eller finne løsninger hvis de stod fast i arbeidet. Den andre gruppen øvde på sin scene med sin musikk. Da den neste sangen startet begynte den første gruppen med gjennomgang og øvelse mens den andre gruppa brukte tiden til å snakke med oss og hverandre. Det var litt overraskende for meg at de løste det på denne måten, men jeg tror at måten vi hadde jobbet på før denne dagen og hvordan de hadde blitt vant til å jobbe sammen med ulike impulser og løsninger kan ha bidratt til dette.

Siste del av denne økten viste gruppene sine scener. Gruppe 1 hadde laget en scene uten ord, med aktivt bruk av blick og situasjonskomikk. Gruppe 2 hadde blitt tydelig inspirert av *Rosas danst Rosas* klippet vi hadde vist tidligere i økten. De brukte stoler i dansen, og hadde utarbeidet en scene som foregikk på en buss. Den dreide seg rundt 'blikking', «Å blikke nokon vil seie å markere at dei er utanfor fellesskapen eller er mindre verdt, ved å sjå stygt på dei.» (Språkrådet, 2018/2021), og endte med en slåsskamp hvor to av karakterene lugget og 'bitch-slappa' hverandre. Hagli Aars og jeg hadde hjulpet dem med scenekamptekniske løsninger mens de jobbet i gruppene.

Etter begge gruppene hadde vist sine scener, utrykte alle i rommet at den scenen på bussen var 'kul' og at vi ønsket å lage en fellesscene. Resten av økten ble brukt til å modifisere scenen og legge til de andre elevenes karakterer og koreografi. Denne scenen, som vi kalte *Bussdansen*, ble med i forestillingen, og 'bussen' ble en gjentakende scene. I 4.2.5 og 4.2.5.1 vil jeg gå nærmere inn på forestillingens struktur.

4.2.5 Forestillingen

Hele tiden igjennom prosessen har vi voksne og elevene gitt og tatt av hverandre. Vi voksne har stilt åpne eller konkrete spørsmål, elevene har svart, vi har respondert og elevene har respondert tilbake. Vi vekslet på å skape, prøve, gjøre, reflektere og idémyldre underveis i prosessen.

Forestillingen ble til underveis i prosessen og vi 'klippet og limte' sammen scener elevene hadde improvisert frem. Vi voksne hadde også kommet med forslag til scener som vi ønsket å ha med. Den medskapende prosessen resulterte i en forestilling med varighet på 35 minutter. Forestillingen ble vist fire ganger, henholdsvis for foreldre og eksterne venner, 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn ved skolen.

Forestillingen endte med å handle om en klasse som dro på klasseset, og vi ble kjent med de ulike karakterene og dynamikkene i klassen og fikk følge utviklingene som karakterene gjennomgikk. Temaet «Hvordan ungdom har det» var med hele veien. Med en fragmentert dramaturgi fungerte de ulike scenene og karakterene som katalysatorer for de andre undertemaene som *å bli utestengt*, *spiseforstyrrelser* og *depresjon*, undertemaer som ble foreslått allerede første møtet. Forestillingen fikk også med seg flere andre undertemaer, som inngikk i «Hvordan ungdom har det», i løpet av prosessen, som *forelskelser*, *identitet i sosiale medier (tik tok)*, *gruppepress* osv.

Igjennom de frem-improviserte scenene kom det med en del humor. Humor kom nok ut av at ungdommene hadde det gøy med improvisasjonene og selv ble overrasket over hva de kom frem til underveis i prosessen. Tidlig i prosessen hadde vi voksne snakket om at humor kan være en viktig forsterker av noe alvorlig. Dette opplevde Hagli Aars, faglærer og jeg var viktig å få inn, da alle de foreslåtte temaene tok for seg alvorlighet. Dersom vi ønsket å si noe

om noe alvorlig, kunne humor bidra til at dette kom sterkere frem og skape en fin dynamikk i forestillingen.

4.2.5.1 Forestillingens hendelsesforløp

Visningsrommet var avlagt med et publikumsamfi. Scenografien bestod av stoler. Stolene ble brukt som ulike objekter, som buss-seter, sittegruppe på bensinstasjon, et fjell, og senger. Vi hadde en rad med led-lamper som lyste opp bakre vegg og enkel lyssetting i taket som var fokusert til ulike deler av rommet. Det var 2 høyttalere på hver side av scenen. Lys og lyd ble styrt av Hagli Aars, faglærer og meg.

Forestillingen handlet om en klasse som skulle på klassesetur. For å komme dit kjørte de en buss. Bussen stoppet på noen steder før den kom frem til klasseseturens mål. Publikum fikk se et døgnet av en klassesetur med alle de hendelsene og situasjonene som oppstod, samt de sosiale og personlige endringene karakterene gikk igjennom.

Forestillingen startet med 'bussen', ungdommene satt i 'setene' sine da publikum kom inn. Så kom to fortellerstemmer over høyttalerne, disse stemmene spilt inn av to av elevene. Fortellerne introduserte karakterene i 'klassen', og mens de gjorde det gestaltet karakteren som ble introdusert bevegelser som bidro til å identifisere karakteren.

Publikum fikk se en fellesdans som bidro til å vise relasjoner mellom de ulike karakterene i 'klassen', *bussdansen*. Denne bussdansen kom to ganger, en gang i starten og en mot slutten. *Bussdansen* endret seg litt fra første og andre gang, for å vise endringene karakterene hadde gjennomgått på 'klasseseturen' og hvordan de ulike relasjonene mellom karakterene hadde utviklet seg. Vi hadde også andre koreograferte scener for overganger, forskyvning av tid og sted, og en TikTok battle dansescene.

De andre scenene inneholdt replikker og spill. Vi benyttet oss også av musikk (fra den felles spillelisten) for å bidra til stemning for de ulike scenene. Lyset skiftet også farge for å bidra til stemning og endring av 'sted'.

4.2.6 Avsluttende samtale og evaluering av den medskapende prosessen med ungdommene

Etter endt produksjonsperiode, og to uker etter vi hadde spilt forestillingen, hadde vi avsluttende samtale og evaluering av den medskapende prosessen med ungdommene våre.

Flere nevnte at de ikke hadde forstått at vi skapte forestillingen underveis i arbeidet, før vi satte alle scenene sammen til en helhet. For å trekke inn min *The Stormy Sky*, så ser jeg dette som en naturlig del av den kunstneriske prosessen når en jobber devised. Noen av elevene mente dette kunne være fordi teater, slik de kjente til arbeid med det, blir skapt ut ifra et manus eller en scenetekst noen andre eller de selv hadde skrevet før arbeidet 'på gulvet' startet. «Theatre is tactily thought of as the *theatre of dramas*.», (Lehmann, 2006, s.21), her kommer Lehmann med påstand om at det en ofte tenker når en hører *teater* er farget av en forståelse hvor tekstbasert teater og den dramatiske teksten står i fokus eller fungerer som utgangspunkt for arbeidet. Den klassiske forståelsen av teater står fortsatt sterkt, og har i vår vestlige verden vært den mest dominerende sjangeren for teater, ja, helt siden Aristoteles skrev om den lineære historiefortellingen i antikken. Når jeg har forsøkt å forklare andre, mennesker jeg har rundt meg eller møtt, hvordan min tilgang til - og arbeid med teater og scenekunst er, hvor jeg snakker om den mer postdramatiske inngangen til teater, så får jeg ofte mange spørsmål, før det gjerne kommer en kommentar om 'dette skjønner jeg ingenting av', og så er samtalen ofte slutt der. Jeg tenker dette er naturlig, at det en ikke kjenner til kan være vanskelig å forstå dersom en ikke har blitt særlig eksponert for det eller erfart å jobbe på den måten selv.

Det var allikevel interessant for meg at elevene sa de ikke hadde forstått at det vi skapte av materiale som karakterer og scener underveis i prosessen, var målrettet skapende arbeid som kunne ende opp i forestillingen. Jeg opplevde at Hagli Aars, faglærer og jeg hadde formidlet dette i de ulike øktene og at vi hele tiden forsøkte å formidle dette så elevene skulle forstå. Jeg følte underveis at vi kanskje gjentok det litt for ofte, men allikevel ble det altså ikke forstått.

Just make up a play. It's easy. Or is it? Well, it is, once you get the ball rolling. But kicking off can often be difficult. For some, it's just the question of having an idea, and getting on with it. But for others, especially when we remember that we are talking about group creativity, ways are needed to simulate ideas – to release the collective imagination. (Leigh in Swale, 2014, s. 11)

Selv om ungdommene kanskje ikke var bevisste at det vi skapte av materiale var tiltenkt forestillingen, så kunne de fortelle at arbeidet hadde bidratt til et sterkt eierskap for forestillingen. Mer om dette i 6.4. Vi voksne ønsket å hele tiden ha en åpenhet i prosessen så

vi alle kunne få innblikk i andres tanker og forestillinger om hvor vi skulle hen. For å få en felles bevissthet og styrke medeierskap og medansvar.

Som et verktøy til denne bevisstheten brukte vi post-it lapper for å visualisere scener og karakterer på veggen i rommet vi jobbet i. Ved å ha post-it lappene på veggen kunne vi aktivt flytte rundt på lappene for å se hvordan dramaturgien til forestillingen kunne foregå. Det ga også innblikk i mulighetene de ulike scenene og karakterene kunne bidra til. Post-it lappene ble altså et verktøy og skulle forsterke forståelsen av å jobbe med fragmentert dramaturgi for de medskapende ungdommene som var ukjent med denne arbeidsmetoden.

Men kanskje kan det at ungdommene ikke var bevisst på at alle improvisasjoner var mulig innhold til forestillingen handler om forforståelse og manglende erfaring av å jobbe på denne måten. Denne måten å jobbe frem en forestilling på var fortsatt fremmed for elevene, siden vi ikke hadde gjennomført prosjektet enda.

Etter endt prosjekt, da vi hadde denne samtalen kom det frem at de forstod det så fort vi satt sammen de ulike delene til en helhetlig forestilling. De fortalte at dette hadde vært veldig spennende og ga mersmak å bruke devising og improviserte scener som verktøy til å lage forestilling i fremtiden. Ungdommene kunne fortelle at det er mer ved teater enn kun å ta utgangspunkt i et manus «Jeg lærte at jeg ikke trenger et manus for å lage en forestilling» (en elev i avsluttende samtale).

Ungdommene kunne fortelle at de hadde hatt en veldig positiv opplevelse med den medskapende prosessen. At de hadde hatt det gøy underveis i prosessen og med å spille forestillingen. De fortalte at samholdet i gruppa hadde forandret seg, og at de gikk fra det de opplevde som en splittet gruppe til en samlet gruppe, og at denne transformasjonen skjedde underveis i prosessen. De mente at de ulike improvisasjonsøvelsene bidro til å skape trygghet og tillitt, da alle var i samme båt og det var like 'skummelt' for alle sammen. «Manus kan bidra til stress for å si det 'riktig'. Impro' bidro til trygghet i gruppa» (en elev i avsluttende samtale om det å improvisere frem tekst i motsetning til å lære seg replikker fra et manus). De snakket om at de har lært at improvisasjon kan brukes som metode for å lage en forestilling, og ikke bare som en dramalek for å varme opp eller ha det gøy. «Ved å improvisere husket vi hva de andre hadde sagt tidligere og kunne minne hverandre på det hvis noen glemte noe» (en elev i avsluttende samtale). En av elevene trakk også frem det aspektet av at 'alle hadde gjort det samme' og at de ikke hadde ulike ansvarsområder og 'roller' fra et manus hadde bidratt til følelsen av trygghet.

Til dette mistenker jeg også at det faktisk at Hagli Aars og jeg bevisst ikke ønsket å få kunnskap om hvilke klassetrinn de ulike ungdommene gikk i og hvem som gikk i klasse med hverandre bidro til en fellesskapsfølelse. Denne kunnskapen fikk vi ikke før siste uka, da forestillingen var ferdig satt sammen. Siden vi ikke hadde bevissthet over hvem som gikk i hvilke trinn, så satte vi sammen grupper og konstellasjoner på tvers av trinn og klasse i løpet av prosessen. Vi behandlet også alle likeverdig og stilte like krav til det som skulle gjøres. Dette ble også påpekt av en elev i den avsluttende samtalen, hen kunne fortelle «det at dere ikke kjente oss og visste hvem som var venner gjorde at jeg kunne jobbe med noen jeg ikke kjente, men vi ble venner av det liksom.» (en elev fra avsluttende samtale).

En av ungdommene tok opp at hen opplevde at klassen ikke hadde valgt tema selv, men at vi voksne hadde valgt for dem, grunnet måten vi stilte spørsmålet om tema på. Hen sa «hadde vi kunne lage hva som helst, hadde jeg kanskje hat lyst til å være en Disney-prinsesse i skogen eller no'». Dette gir signalement om at *måten* vi stilte det inngående spørsmålet på kunne oppleves 'ledende'. I kapittel 6.3 synser jeg om hvordan vi kunne gjort dette annerledes for å åpne opp enda mer.

5.0 Så hvordan var det egentlig å tilrettelegge for medskapning?

I dette kapittelet, og kapittel 6, vil jeg diskutere hvordan det opplevdes for meg, som scenekunstner og forsker, å tilrettelegge for medskapning med ungdom, hva som skjedde i de ulike forsøkene, hva som fungerte godt og ikke, og hvordan det kan tolkes. Hva skjedde når ungdom var medskapende i en scenekunstproduksjon i møte med voksne scenekunstnere/instruktører?

Jeg vil redegjøre for om jeg gjennomførte måloppnåelsene i forhold til en abduktiv tilnærming. Sist vil jeg også ta for meg hva en bør ha i mente når en skal ha ungdom som medskapende medvirkende i scenisk arbeid. Jeg vil også drøfte hvordan det har vært å ha dobbelt forskningsbevissthet i kraft av å være scenekunstner og forsker.



(Figur 14. *Den tenkende scenekunstner og forsker*. Illustrasjon av Ida Holthe Lid)

5.1 Abduktiv måloppnåelse

Å ha en abduktiv tilnærming har vært et godt redskap for denne undersøkelsen. Jacobsen sin figur, Figur 5, har kommet til nytte i mine tre forsøk på medskapning. Etter hvert forsøk har jeg måttet tenke igjennom og endre på mine hypoteser og spørsmål. Jeg har måttet gå til ny teori og lese teorien min igjen med ny erfaring og blikk, basert på empiriske, praktiske og kunstneriske erfaringer (Østern, 2017, s. 19). Erfaringene jeg har gjort meg etter hvert forsøk har endret på fremgangsmåte for tilretteleggingen av den medskapende kunstneriske prosessen til neste forsøk.

Til en abduktiv måloppnåelse kan en ta for seg *Personlig mål*, *Intellektuelle mål* og *Praktiske mål*. Nå skal jeg se på målene jeg satte meg før undersøkelsen startet som jeg skrev om i 2.2. Nådde jeg disse målene?

- 1. Personlige mål:** Jeg vil si jeg hadde en delvis måloppnåelse med det personlige målet. Det var to forsøk jeg opplevde at jeg mislykkes med å legge til rette for medskapende kunstnerisk prosess mot scenisk resultat. Det var det første forsøket på *Oljeeventyret*, teaterverkstedet som ble avlyst grunnet for få påmeldte og det andre forsøket på *Oljeeventyret* ved den videregående skolen i Oslo hvor vi måtte avbryte prosjektet i

startfasen. I det siste forsøket ved ungdomskolen med elever fra valgfaget *Scene og Sal- Teater* opplevde jeg at jeg klarte denne måloppnåelsen. Det ble en medskapende kunstnerisk prosess som førte til et scenisk resultat. Ungdommene i dette siste forsøket hadde ikke forståelsen av å være medskapende før forestillingen var ferdig satt sammen og klar til å bli vist for publikum. De følte derimot eierskap til forestillingen. Dette skal jeg utrede for senere, i kapittel 6.4.

2. **Intellektuelle mål:** Det intellektuelle målet bærer også preg av å ha opplevd to forsøk som mislyktes og ett som fungerte. Ungdommene i det siste forsøket var absolutt deltakende i skapelsen av det sceniske materialet. De opplevde mestringsfølelse og medeierskap til produktet.
3. **Praktiske mål:** Det praktiske målet vil jeg mene er oppfylt. Jeg har utforsket, oppdaget og testet ut mulige praktiske metoder for arbeidet sammen med faglærer og medskapende ungdommer. Det har også blitt vist en forestilling som sprang ut av en medskapende prosess. Når det gjelder forskerne jeg henviste til vil jeg trekke slutning om at det også er delvis oppnådd. Jeg har samarbeidet med min medstudent Hagli Aars, og delvis med Eeg- Tverbakk. Jeg hadde tenkt å benytte meg av andre som forsket på medskapning eller deltakende scenekunstprosjekter med ungdom ved å intervju dem om deres erfaring. Dette har utgått, bortsett fra det ene samtaleintervjuet med scenekunstneren som også jobbet medskapende i lik periode (6.3). Jeg var i samtale med Kulturtanken i starten av vårsemesteret 2022, hvor vi hadde et møte om å dele erfaringer med hverandre. Dette har ikke blitt fulgt opp av hverken meg eller Kulturtanken.

5.2 Dobbel forskningsbevissthet og innsideperspektivet

Å hengi seg til den kunstneriske prosessen som scenekunstner og instruktør, men samtidig å skulle undersøke prosessen med forskningsblikket har vært en utfordring for meg. Å beholde det doble forskningsfokuset er essensielt for den fenomenologiske tilnærmingen, og er derfor noe jeg har måttet minne meg på igjennom hele prosessen. Det har vært ekstremt lærerikt å måtte tvinges til å også se og analysere ting med undersøkelsesbrillene mens jeg har vært i den kunstneriske prosessen. Utvikling av en forestilling krever såpass mye fokus på den kunstneriske prosessen at det falt meg lett å bare være scenekunstner. «Den skapende kunstnerens praksis fungerer som refleksjonsrom i den kunstneriske forskningsprosessen, og

scenekunstnere blir i kraft av å være forskende kunstnere også kunnskapsprodusenter i denne konteksten.» (Hovik & Nagel, 2017, s.22).

Det å veilede ungdommene og at vi, Hagli Aars, faglærer og jeg, hadde en mer overordnet rolle og funksjon ser jeg som en del av *medskapningen*. Jeg ser det som en viktig del av arbeidet, det å kunne være etiske, estetiske, kunstneriske og pedagogiske medskapere.

Swale argumenterer for at en devised prosess ikke trenger å ha flat struktur, der alle har likeverdige roller. Hun refererer til Joan Littlewood, og eksempelet da Littlewood jobbet med devising som metode for forestillingen *Oh! What a Lovely War* i 1963. I den kunstneriske prosessen beholdt hun fortsatt rollen som regissør, som satt i gang og formet prosessen underveis (Swale, 2014, s.27). I vår medskapende prosess med ungdommene fungerte ikke vi voksne som uttalte regissører. Selv om vi har mer erfaring med å skape forestillinger, regi og å gi oppgaver for å sette ungdommene i gang. Siden vi voksne ikke var på scenen som utøvende skuespillere i selve forestillingen, fungerte vi som ytre øyne i løpet av prosessen og vi kjørte lys og lyd til forestillingene. Vi ga også rollen som 'ytre øye' til de elevene som ikke selv var med i en scene vi jobbet med. Særlig hvis en elev hadde en dårlig dag eller følte seg litt slapp. Dette for å fortsatt kunne inkludere eleven i prosessen, men også for å gi ansvar til eleven og medeierskap til det som ble skapt. Swale nevner videre at det er ulike måter å jobbe med devising som metode, hun nevner Shunt som bruker den til å lage en 'layered' forestilling, mens Mike Leigh bruker devising som metode tidligere i prosessen for å generere materiale, som igjen kan filtreres til det som skal bli forestillingen (Swale, 2014). Det Swale peker på her ser jeg i sammenheng med Lehmann sin forståelse av fragmentert dramaturgi og min *The Stormy Sky*.

5.2.1 Et etisk møte mellom mennesker, ansvarpersoner og ungdom

Jeg mener det er viktig at scenekunstneren, *den voksne*, teaterpedagogen møter ungdommene på deres premisser for at medskapningen skal bli mest mulig medskapende. Dersom det opprettes og opprettholdes tillitt i gruppen med alle deltakende medskapere ønsker en kanskje å gi mer av seg selv, uten selvsensur. Østern skriver at kunstnerisk forskning i de fleste tilfeller har en stor grad av nærhet og at det krever refleksivitet og at refleksivitet er etisk (Østern, 2017). Det at en i kunstneriske medskapende prosesser jobber nært med andre mennesker kan gi etiske utfordringer. Hvem en er som menneske og hvordan en møter andre

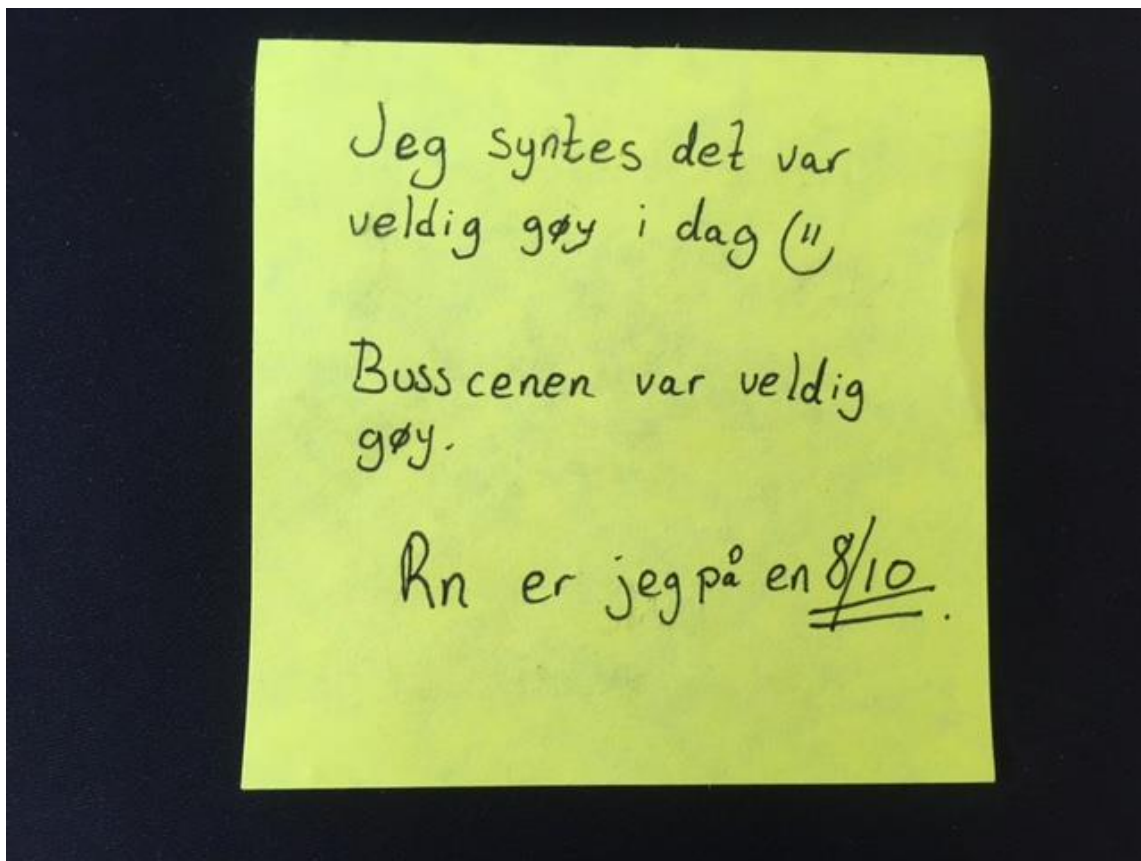
mennesker har innvirkning på samarbeid. Har én en dårlig dag? Har en ikke spist lunsj? Eller er en ivrig og full av glede – og hvordan affekteres andre av dette? Det blir særlig viktig når det er snakk om ansvarspersoner, som den/de voksne, scenekunstnere, pedagoger og instruktører i samarbeid med barn og ungdom. En får et etisk ansvar, og må kanskje kunne sette seg selv og egne behov til siden for å kunne ha et helhetlig overblikk over hva som foregår i rommet og med de en samarbeider med. «Ethiske overveielser trenger å gjennomsyre hele forskningsprosjektet.» (Østern, 2017, s.17).

På ungdomskolen vi gjennomførte det medskapende prosjektet startet vi øktene med å stå i sirkel. Hagli Aars, faglærer og jeg stod spred mellom elevene i sirkelen. Én etter én tok vi en 'innsjekk' der en kunne dele hvor en følte seg på en skala fra 1- 10. 1 var 'skikkelig rævva dag, mens 10 var 'superdag'. En kunne også legge til en kort forklaring for hvorfor, eller la tallet stå for seg selv. Jeg opplevde at elevene klarte å være ærlige med seg selv og oss andre når de formidlet hvilke tall de følte seg som på starten av dagen. Deretter skulle en si et 'ord for dagen', noe en ønsket å ta med seg inn i økten eller hvordan en så for seg at økten skulle bli. Jeg kunne selv føle på det etiske ansvaret dersom jeg hadde en dårlig dag og var sliten. Dersom jeg egentlig skulle ha svart 3, så svarte jeg heller 6/7. Dette fordi jeg ikke ønsket å påvirke elevene med mitt dårlige humør. Så da maskerte jeg meg heller med et smil og forsøkte å ha fullt fokus på elevene, deres ønsker og behov. Jeg vil ikke kalle dette for selvsensur, men mer en etisk overveielse.

Etter endt økt tok vi en 'utsjekk'. Da sa vi hvilke tall vi følte oss som på slutten av dagen, og la merke til om tallet hadde gått opp eller ned siden starten av økten. Som regel gikk tallet opp, men det var også tilfeller de øktene vi hadde jobbet mye og konsentrert at tallet kunne gå ned fordi elevene var blitt slitne. Da var vi voksne ekstra påpasselige med å spørre om elevene trengte en ekstra pause neste gang vi jobbet sammen.

Det å ha 'innsjekk' og 'utsjekk' var et viktig og effektivt verktøy for å kartlegge hvordan vi kunne jobbe i de ulike øktene. Vi fikk en kjapp oversikt over hvordan alle følte seg før arbeidet satt i gang, og det ble en indikator på hvordan arbeidet hadde affektet elevene og oss voksne ved øktens slutt.

En økt vi hadde jobbet med å videreutvikle 'bussdansen' hadde noen av elevene hatt en tung dag på skolen før vår økt startet. Den eleven som originalt skrev post-it lappen jeg har gjenskrevet i Figur 15., fortalte at den var på '2, ganske rævva dag' da økten startet.



(Figur 15. Post- it lapp fra elev, gjenskrevet av Ida Holthe Lid. Foto: Ida Holthe Lid)

Det var ikke bare tunge skoledager med matteprøver som påvirket ungdommene til å 'sjekke inn' med lave tall. Det hendte at kontaktlærere til elevene tok kontakt med oss voksne før økten for å gi informasjon om en elev dersom det hadde hendt noe hjemme eller tidligere den dagen i skoletiden. Denne type informasjon tok vi til oss, men vi lot det ikke farge hvordan vi tok imot og forholdt oss til eleven det gjaldt i vår økt, med mindre det skulle oppstå noe vi måtte ta stilling til. Faglærer var gjerne den som tok seg av dette, men det hendte at elevene søkte seg til Hagli Aars eller meg for å snakke ut. Da lot vi dette skje. Min opplevelse om hvorfor de søkte seg til oss istedenfor til faglærer var at Hagli Aars og jeg var eksterne i forhold til skolen. Etter prosjektslutt så skulle vi aldri mer se dem igjen, og de trengte ikke å forholde seg til at det de hadde sagt ville 'forfølge dem' resten av skolegangen. Etikk handler mye om lytting, det å virkelig lytte til ungdommene og å forsøke å forstå. En av episodene jeg opplevde med en av elevene hadde jeg fått informasjon om saken via kontaktlæreren i forkant av undervisningsøkten. Men da eleven ville snakke med meg, og fortalte en litt annen historie enn det kontaktlærer hadde fortalt, så var min respons å lytte til det som ble sagt og gi svar ut ifra den informasjonen eleven kom med. Dette var på ingen måte en alvorlig sak, mer konflikt

mellom venner. Jeg kom også med mine egne perspektiv på erfaringer jeg selv har hatt rundt lignende situasjon. Det ble i det hele tatt en fin liten samtale, som virket lettende for eleven.

5.3 Ungdom som medskapere i en kunstnerisk prosess, med-produsent vs medskapning

Å lytte til ungdommene vil være en viktig del av medskapningen.

En kan høre om andre erfaringer med *medskapning* i podkasten til Kulturtanken, Kulturtanker. I podcastepisodene *Hvordan er det å medvirke?* og *Medvirkning i DKS: Tre prosjekter å la seg inspirere av* (Kulturtanker, 2021- nåtid) snakker Kulturtanken både med barn og unge som har medvirket i ulike funksjoner tilknyttet kunstneriske prosjekter, og med kunstnere og tilretteleggere om deres erfaringer med å ha med barn og unge som medskapere og med-produsenter. Med-produsenter er når barn og unge inviteres inn i deler av den kunstneriske prosessen for å komme med sine synspunkt, forslag og tilbakemeldinger av en forestilling som er i produksjon (Kulturtanker, 2021- nåtid). Barn og ungdom som inviteres inn i prosessen av scenekunstnere er i målgruppen tenkt for forestillingen. De unge kan inviteres inn for å kunne bidra inn i den kunstneriske prosessen. De inviteres gjerne flere ganger i løpet av den kunstneriske prosessen for å bidra med sine innspill, ideer og som kunstneriske ytre øyne for sin målgruppe. Kunstneren(e) står fritt til å velge å bruke forslagene som kommer, modifisere og tilpasse de eller å ikke ta dem i bruk. De unge får som regel også se det ferdige resultatet. I Kulturtankers episode *Hvordan er det å medvirke?* forteller Lea 11 år, som hadde bidratt som med-produsent, om at hun ble glad over å se sitt forslag til et av kostymene være en del av forestillingen. Hun følte hun hadde fått bidratt til den kunstneriske prosessen. I disse gitte tilfellene Kulturtanker snakker om her har ikke barn og unge hatt tittelen *medskaper*, men med-produsent.

Jeg vil påstå at det å medvirke som med-produsent er noe annet enn det å medvirke som medskapende. Ved å være medskapende har ungdommene en større funksjon i prosjektet. De inviteres ikke bare inn i deler av prosessen, men er med på hele forløpet.

Med medskapning mener jeg at alle vi som inngår i den kunstneriske prosessen bidrar til å skape det som skal bli det sceniske resultatet. Om det er en scenekunstner, dramapedagog eller en ungdom, må alle bidra på en eller annen måte til det kunstneriske arbeidet. Det kan gjennomføres ved at alle medvirkende i prosessen har noe å si til alle elementer eller faktorer i

prosjektet, eller at en bidrar på ulike deler av prosjektet/ den kunstneriske prosessen. Uansett om alle gjør alt, eller det er fordelte ansvarsoppgaver så bidrar alle til det samme resultatet, en har et felles mål.

Derfor er det ekstra viktig med trygghet til hverandre og en tillitt til hverandre og til den kunstneriske prosessen. De gangene jeg har jobbet med barn og ungdom som enten skal skape noe scenisk selv, eller som i undersøkelses tilfelle, være medskapende, har jeg sagt «Ingens ideer tilhører noen, når vi nå skal jobbe sammen så tilhører ideene alle og særlig prosjektet. Alle kan la seg inspirere eller utvikle videre på det som blir foreslått. Vi som er i den kunstneriske prosessen sammen, skal lage oss en idébank som tilhører vårt felles prosjekt». Som stormen som skal bygges opp til å bli en tornado handler det om å sette sammen fragmenter til en helhet. Dette blir særlig viktig i en medskapende kunstnerisk prosess hvor de ulike medvirkende ikke har gitte roller.

5.4 Hva skjedde på den videregående skolen, andre forsøk?

Situasjonen som oppstod på den videregående skolen Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg forsøkte oss på andre forsøk av medskapning (1.4.2 og 4.1) med *Oljeeventyret* kunne kanskje vært unngått. Jeg sier kanskje, da jeg nå tror at det å ha en grunnleggende interesse for teater eller annen kreativ utfoldelse er en viktig faktor når en skal jobbe med ungdom og medskapning til et scenisk resultat. Ungdommen må selv ha denne interessen eller åpenheten mot å bli med på et slikt prosjekt. Det at majoriteten i den videregående klassen viste høylytt misnøye over dette prosjektet tror jeg hadde en innvirkning på de av elevene som kanskje egentlig syntes dette var spennende. En annen faktor å ta med seg til nettopp denne situasjonen var at de ikke kjente hverandre så godt. De hadde startet på videregående skole bare noen uker før vi startet opp. Det å være elev i en ny klasse på videregående er ikke bare lett. Og det å skulle gjøre dramaøvelser og improvisere ut karakterer og scener når en ikke har erfaring med det eller kjenner de andre i klassen er heller ikke lett. Selv om det også kan være en fin måte å bli kjent med hverandre på, så kan det også føles ganske kleint.

En annen viktig faktor å ta lærdom av er den forhastede kommunikasjonen prosjektet hadde med skolen. Det at Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg ikke hadde god nok kommunikasjon

med skolens ledelse før prosjektet oppstart gjorde at det lå uklarerheter i forhold til begge parter forventninger av prosjektet. Elevene ytret også at de ikke hadde fått ordentlig beskjed fra skolen om at et teaterprosjekt skulle være en del av deres studieplan. Dette var ingen god kombinasjon eller utgangspunkt for et samarbeid.

Her kom den abduktive tilnæringsmodellen til Jacobsen til nytte. Jeg måtte se på min hypotese og inngang til prosjektet, om at alle ville like teater bare de fikk erfart å jobbe med det. I dette tilfellet fikk vi ikke gjennomført prosjektet, ungdommene fikk ikke erfare hvordan å jobbe med teater, da vi aldri fikk kommet ordentlig i gang med arbeidet. Nye spørsmål kom, som *hva var grunnen til at det ikke lot seg gjennomføre og hva kan vi endre til neste forsøk?*

Ting tar tid, og det kan lønne seg å være godt forberedt når en skal gjøre et medskapende kunstnerisk prosjekt med ungdom i tilknytning til undervisning.

5.5 Hva skjedde på ungdomsskolen, tredje forsøk?

I lys av hva som ikke fungerte optimalt med det forrige forsøket, tok Hagli Aars og jeg nye forhåndsregler for det tredje forsøket. Ett av dem var å ha bedre kommunikasjon rundt rammene til- og gjennomførelsen av prosjektet med samarbeidsskolen. Det at vi ved dette tredje forsøket på medskapningen (1.4.3 og 4.2) hadde en god kommunikasjon med rektor og faglærer ved ungdomsskolen var et viktig grunnlag. Begge parter følte klarhet over forventninger til prosjektet og det følte trygt å komme inn som ekstern i møte med skolen. Rektor var også veldig interessert i prosjektet, og kom flere ganger på besøk i rommet hvor vi jobbet for å observere og 'heie på'. Hagli Aars og jeg hadde også flere samtaler med rektor om hvordan vi jobbet med elevene og faglærer i løpet av hele prosjektperioden. Hagli Aars og jeg hadde også et godt samarbeid med faglærer i valgfaget *Scene og sal- Teater* ved skolen. Vi følte oss likeverdige i samarbeidet, og vi fungerte som en god ledertrio, hvor vi opplevde at vi utfylte hverandre godt. Dette ga prosjektet og oss som tilretteleggere en trygghet, som vi opplevde ble overført til rommet og ungdommene. Når en er trygg, kan en gjerne utfolde seg friere i et kunstnerisk arbeid.

Når en arbeider med scenekunst og teater er trygghet en fin følgesvenn siden en oftest jobber ut ifra seg selv og benytter kroppen som verktøy. Med ungdommene i valgfagklassen lot vi

oss si velkommen til assosiasjoner og impulser (kognitive og kroppslige). Vi tillot det å 'være', 'føle på' og å la intuisjonen være medbestemmende i prosessen. Det sanselige fikk plass og bidro til at erfaringene ungdommene fikk fra de ulike øvelsene ga nye oppdagelser til enten karakter eller scener. I denne delen av prosessen genererte vi materiale samtidig som vi utforsket materialets potensiale (3.2). Det kunne hende vi hadde brukt tid og egne resurser på å øve inn en scene som kom ut via en improvisasjonsøvelse tidlig i prosessen som vi endte med å ikke bruke inn i forestillingen. Dette fordi vi 'følte at den ikke passet inn' lengre 'kill your darlings' eller 'kast ut kua fra tornadoen- vi trenger den ikke lengre'. Tornadoen, prosjektet, hadde endret seg og vi gjorde intuitive utvalg i forhold til hva vi ønsket å beholde og ikke beholde til forestillingen. Destilleringsprosessen til Swale var i gang (3.2).

I prosjektet opplevde ungdommene og vi voksne medeierskap og medansvar for prosjektet og forestillingen. Vi bidro alle sammen til å sy sammen de ulike delene (devising) for å få forestillingen ferdig som et resultat vi ønsket oss.

Det kan være utfordrende å minne seg selv på når en som voksen/scenekunstner/dramapedagog og prosjektansvarlig skal jobbe medskapende med ungdom at en ikke skal 'styre' prosessen for mye. En må passe på å ikke lede prosjektet i en retning en selv ønsker seg, innholdsmessig, men hele tiden passe på å være lydhør til ungdommene og den kunstneriske prosessen. En bør tenke: *Hvor er vi på vei og hvordan kan vi komme oss dit?* I stedet for å tenke: *Hvor vil jeg med prosjektet og forestillingen?* Da kan det være nyttig å trekke seg litt ut av det som foregår og så vektlegge det å være oppmerksom på rommet og de andre medskaperne.

Siden ungdommene følte på et medansvar og medeierskap til forestillingen (6.4), opplevdes denne prosessen som noe felles. Vi hadde et felles mål, *forestillingen*, og vi ønsket alle at den skulle bli noe vi kunne være stolte av og ha lyst til å vise frem til publikum. I den avsluttende samtalen vi hadde med elevene, kunne elevene fortelle at de så det som noe positivt, å ha et mål med arbeidet. En elev sa «Det at vi har et mål gjør jo at det vi gjør ikke er bortkasta'». Min lille frykt om at det skulle virke selvsensurerende eller at prosessen skulle oppleves forhastet fordi vi skulle nå et mål, forestillingen, ble grunnløs i dette tilfellet. Prosessen mot forestillingen føltes aldri forhastende, og siden vi hadde det gøy med å improvisere frem og skape materiale til forestillingen kunne elevene glemme det faktum at vi skulle vise for et publikum. Dagen før første forestilling var det noen av elever som fikk nerver og ytret at de

ble litt nervøse. De fleste var nervøs for å vise forestillingen for sitt eget trinn, i frykt for å 'dumme seg ut' eller få negativ respons fra medelever. De yngre elevene viste ikke til bekymring for å spille for de eldre trinnene. I den avsluttende samtalen vi hadde spurte jeg om hvilke tanker de hadde om nervøsiteten i etterkant. Da kunne en av ungdommene fortelle at «Jeg glemte faktisk at publikum var der, fordi det var gøy å spille forestillingen vår». Andre fortalte at nervøsiteten også ga seg med en gang forestillingen startet, og sa seg enig med den førstes utsagn. De kunne også fortelle at de hadde fått god respons og applaus fra sin egen klasse når de kom tilbake til klassen etter å ha spilt forestilling, noe som for noen også var litt flaut. Det var også rørende å se 'de kule gutta' fra 10. klasse skryte av ungdommene våre som gikk i 8. trinn i skolegården. De 'kule gutta' sa «Det der var kult ass. Den forestillingen likte jeg skikkelig godt.», og 8. klassingen som akkurat hadde spilt forestilling snudde seg til meg og smilte fra øre til øre med rødmende kinn.

6. 0 Hva bør scenekunstnere ta stilling til når en tilrettelegger for medskapning med ungdom

I arbeidet med de ulike formatene vi testet ut (forsøk én, to og tre) har det dukket opp flere interessante oppdagelser, funn, problemstillinger og muligheter. De viktigste funnene jeg ønsker å trekke frem er:

- Scenekunstner (den som tilrettelegger et medskapende scenisk prosjekt med ungdom) bør ha klare avtaler med samarbeidspartnere/samarbeidsinstitusjon (som skole etc) (6.1)
- Ungdommens eget engasjement for faget (scenekunst) er en viktig faktor for at de ønsker å bli med (6.2)
- Ungdom ønsker å ha noe å si for valg av tema, men scenekunstner må passe på å ikke føre med spørsmål kring tema (6.3)
- Ungdommene opplevde det å være medskapere som en positiv erfaring, fikk sterkt medansvar (6.4)
- Medskapende prosess kan virke samlende (fellesskap og tillitt) (6.5)
- Å spille karakterer oppleves som frigjørende for ungdom (6.6)

6.1 Rammer og klare avtaler

Før en medskapende teaterprosess med ungdom kan ta plass vil jeg påstå det er behov for konkrete og avklarte rammer og avtaler tilknyttet prosjektet. Dette bør foreligge før et eventuelt samarbeid kan ta plass. Jeg opplevde hvordan det medskapende prosjektet med ungdom kan utartes dersom det foreligger forhastede avtaler og hvor det foreligger mer bearbejdede og klare avtaler. Avtalene jeg her sikter til gjelder både scenekunstnere som skal samarbeide og eventuelle institusjoner, som skole, kultursenter og organisasjoner som skal fungere som samarbeidspartnere. Det å ha klare rammer og avtaler hvor scenekunstner og institusjon er kjent med hva som er ønskelig for den sceniske medskapende prosessen og hva de evt. kan tilføre hverandre er absolutt å anbefale.

For å nøste opp tråden til Kristian N. Knudsen fra Assitej Norway og hans funn om at ungdom er «the hard target group» (1.4.1), vil jeg si meg enig. Det er virkelig noe å ta innover seg når en skal gjennomføre kunstneriske prosjekter med ungdom. For å ‘få meg seg’ ungdom på kunstneriske prosjekter bør en kanskje nå en ‘vennegjeng’, og dersom de viser interesse og ønsker å delta kan det gi et signalement til andre ungdom om at ‘dette kan være kult’. Det gir en slags trygghet i at det er flere som ønsker å delta, og venner indirekte påvirker hverandre til å delta på et prosjekt den ene kanskje var litt usikker på, eller synes er skummelt å melde seg på alene. Å kalle det ‘positivt gruppepress’ kan nok passe godt til denne ‘flokkdyrmentaliteten’ Knudsen snakket om. Et annet funn Knudsen fortalte om var det å ha et ‘salgbart’ prosjekt eller godt samarbeid med en sterk institusjon eller via skole er gode hjelpemidler for kunstneren som gjør rekrutteringsarbeidet til det kunstneriske prosjektet. Dette var også noe jeg erfarte i perioden for denne undersøkelsen, hvor jeg fikk testet ut og opplevd hvordan et forhastet samarbeid og et godt planlagt samarbeid med institusjon som skole kan påvirke prosessen.

Det en også må ta stilling til og avklare i forkant av prosjektet er i hvilken grad en ønsker ungdommers deltakelse inn til det kunstneriske prosjektet (Hovik & Nagel, 2017, s. 15). Ønsker en at ungdommene skal være medskapende fra idé til resultat, altså med i hele prosessen? Eller er det ønskelig å ha med ungdom som med-produsenter (Kulturtanker, 2021. nåtid) i deler av den kunstneriske prosessen? Da kan det handle om å invitere ungdom inn til å være med å utvikle kunstnerisk konsept for forestillingen, gi tilbakemeldinger i form av å være i målgruppen for forestillingen eller å bidra som ytre øyne med ideer og innspill.

6.2 Engasjement og ungdoms egeninteresse for scenekunst

Jeg gikk selv inn i denne undersøkelsen med den hypotese og holdning at «alle kommer til å synes det er fantastisk å erfare å lage en forestilling gjennom en medskapende prosess» og «alle liker teater bare de får mulighet til å bli kjent med det». Og Hegels 200 år gamle støttende ord om at 'kunst er viktig for menneskeheten' ga meg medvind til mitt tankesett. Der må jeg innrømme jeg fikk en oppvåkning da vårt første forsøk på medskapning med ungdom med teaterverkstedet i høstferien 2021 (1.4.1) ble avlyst grunnet for få påmeldte bare dager før vi skulle sette i gang. Selv med det Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og jeg syntes var omfattende rekrutteringsarbeid, hvor vi var på ulike videregående skoler, ungdomskoler og ungdomsklubber for å informere om prosjektet, dele ut flyers og henge opp plakater, fikk vi altså bare én påmeldt.

Det at vi hadde brukt tid på å opprette en Facebookprofil og Instagramkonto for prosjektet *Oljeeventyret* lærte jeg senere at egentlig var litt bortkastet. Ungdommene jeg jobbet sammen med på ungdomsskolen i det tredje forsøket (1.4.3, 4.2 og 5.5) fortalte meg at «bare de voksne er på insta' og facebook, det er ingen (ungdom) som bruker det lengre». De fortalte videre at dersom vi virkelig ønsket å nå ungdom som gruppe direkte via sosiale medier var de plattformene vi skulle benyttet oss av TikTok og SnapChat.

Det som ble et av mine viktigste funn i undersøkelsen om hvordan en kan legge til rette for medskapende sceniske prosesser med ungdom ble: engasjement. Det brast litt i mitt teaterhjerne å anerkjenne at mine inngående tanker om at «alle vil like teater» ikke nødvendigvis stemmer med realiteten. Eget engasjement hos ungdom og egeninteresse for teater og scenekunst ser jeg nå i ettertid som en av de viktigste faktorene for at et medskapende scenisk prosjekt med ungdom skal være fruktbar. Den motstanden vi møtte hos ungdommene på den videregående skolen (1.4.2, 4.1 og 5.4), hvor interessen for de fleste var ikke-eksisterende tror jeg ikke var unik med nettopp denne klassen.

På andre siden av skalaen ble nettopp den interessen og det engasjementet for scenekunst og teater som møtte oss på ungdomsskolen (1.4.3, 4.2 og 5.5) veldig fruktbar for den medskapende prosessen. Det at prosjektet ble gjennomført i rammen av valgfaget *Scene og sal- Teater*, som elevene selv hadde valgt seg til, la et godt grunnlag for medskapning. Ungdommene hadde på tvers av trinnene 8.- 10. trinn ulik grad av erfaring og forkunnskaper

ut ifra hvilke trinn de tilhørte. Flere av ungdommene i valgfagklassen gikk også på Kulturskole for enten teater eller dans på fritiden, mens noen av ungdommene gikk på fotball eller annen sport på fritiden. Uansett var fellesnevneren for denne gruppen med ungdommer at de hadde interesse for scenekunst, og var villige til å teste ut nye måter å jobbe sammen på. Det skapte en god grobunn for det kunstneriske arbeidet.

Jeg må tilføye at jeg fortsatt har et håp om at også de som ikke har valgt seg til teater og scenekunst, enten via valgfag på skolen eller kulturskoler, kan oppleve den medskapende sceniske prosessen som noe positivt og givende. Det at jeg har erfart at ungdommens egeninteresse og engasjement for faget er viktig for en medskapende prosess med ungdom utelukker ikke at det kan være at andre har erfaringer som tilsier noe annet. Det kan være at det kan la seg gjennomføre, et medskapende prosjekt med ungdom som ikke har interessen for scenekunst. Jeg har ikke kommet til noen svar på hvordan dette kan gjøres, men jeg kan synse om at scenekunstneren/tilretteleggeren da bør jobbe med en gruppe ungdom som kjenner hverandre, og er trygge på hverandre. I andre forsøk på medskapning (1.4.2, 4.1 og 5.4) kom Hagli Aars, Eeg- Tverbakk og jeg inn i en videregående klasse som akkurat hadde startet på videregående, hvor de aller fleste ikke kjente hverandre fra før. Slik jeg forstår ungdom kan den første tiden på videregående oppleves førende for hvordan ens sosiale 'status' og posisjon vil kunne prege 'resten av' videregående. Hadde Hagli Aars, Eeg- Tverbakk og jeg forsøkt å arbeide med 2 vgs eller 3 vgs elever kan det være at prosjektet ville latt seg gjennomføre. Det gjenstår å teste ut.

6.3 Valg av tema og startpunkt for medskapning

Når en skal legge til rette for en medskapende scenisk prosess med ungdom hvor ungdommene skal bidra fra idé til resultat som medskapere, kan det å være lurt å være bevisst på hvilke påvirkningsfaktorer ungdommene har hatt rundt seg i tiden før. Det viste seg at våre ungdommer på ungdomsskolen (1.4.3, 4.2 og 5.5) hadde hatt en temamåned på skolen om psykisk helse rett før vi skulle velge oss et tema for den medskapende prosessen. Dette kan ha farget deres forslag til tema. Det kan godt være at dersom Hagli Aars, faglærer og jeg hadde stilt spørsmålet på en annen måte eller lagt opp denne temautvelgelsen på en annen måte, at vi da kunne fått andre forslag også, som ikke var tilknyttet psykisk helse, kanskje forslaget om å

ta utgangspunkt i Disney-prinsesser ville kommet frem. Her har jeg skrevet noen eksempler på andre fremgangsmåter:

Elevene kunne fått lapper de kunne skrevet på anonymt. Vi kunne ha samlet lappene og forslagene til tema i etterkant og så lest dem høyt, eller ha samlet dem til neste gang vi møttes. Dette kunne muligens bidratt til en mer mangfoldig forslagsbank enn den homogene forslagsbanken vi endte med, hvor alle forslag tok for seg psykisk helse på en eller annen måte. Jeg skriver muligens, da dette ikke ble testet ut i min undersøkelse og at jeg derfor ikke har annet grunnlag enn synsing for å si noe om hvordan dette kan gi utslag.

Et annet eksempel ville være å bytte ut ordlyden på hvordan vi forklarte oppgaven. Nå forklarte faglærer at når en skal skape en forestilling ut fra en idé istedenfor å ha scenetekst som utgangspunkt- kan det være fint å velge et tema en bryr seg om. Ved å bry seg om temaet har en kanskje mer lyst til å jobbe med det. Og så ble spørsmålet ‘Hva er de viktigste sakene?’. Selv om vi la til at de viktigste sakene kan være å spise vaffel med bestemor eller å være en god venn, så har jeg forståelse for at mer eksistensielle og overordnede ‘viktige’ temaer kom opp grunnet ordlyden på spørsmålet. Kanskje et mer direkte spørsmål som «hva vil dere lage forestilling om?» kunne åpnet opp.

Når dette er sagt så er det ikke ‘feil’ at elevene kom med forslag omkrig psykisk helse. Det er mulig at dette er temaer som opptar dem og de ønsket å si noe om i forestillingen uansett. Det var bare en påfallende kobling mellom temamånedens på skolen rett før og forslagene som kom. Våre ungdommer var ikke alene om dette.

En annen scenekunstner jeg har vært i snakk med og intervjuet i undersøkelsesperioden opplevde akkurat det samme med sin gruppe ungdommer. Denne gjengen skulle også jobbe medskapende og med devising som arbeidsmetode. Hen og ungdommene hadde oppstart samme måned som vi hadde oppstart med våre elever på ungdomsskolen. Hen forklarte at prosessen rundt å velge tema foregikk slik:

Scenekunstner «Hvilke tema skal vi ha for forestillingen?»

Ungdom «Mental helse.»

Scenekunstner «Hvorfor mental helse?»

Annen ungdom «Fordi det er viktig?»

Scenekunstner «Hvorfor er det viktig med mental helse?»

Dette siste spørsmålet kom det ikke noe tydelig svar på fra disse ungdommene.

Scenekunstneren fikk inntrykk av at de var redde for å si noe feil. En av ungdommene fortalte de hadde om det på skolen måneden før med temauker, og lært at mental helse er viktig å ha fokus på.

Denne sammenligningen kan tyde på at det ikke bare var 'vår' ungdomsskole som hadde hatt fokus på tema om psykisk helse. En kan da som scenekunstner og tilrettelegger innhente informasjon fra eventuell samarbeidsskole om de har hatt en slags tema-måned eller fokus i forkant av prosjektet, for å ha dette i bakhodet til prosessstart, med tanke på valg av tema for arbeidet.

En kan også velge å starte med scenetekst, eller annet, som utgangspunkt for arbeidet. Det *må* ikke være et felles tema, som ungdommene er med på å foreslå, som blir inngangen til det medskapende arbeidet. Dette skal jeg teste ut i arbeidet med en ny gruppe ungdom, som vil bli en del av min praktiske mastereksamen våren 2023 (8.0).

6.4 Medskapning og medansvar

Ungdommene ved ungdomskolen (1.4.3, 4.2 og 5.5) fortalte i den avsluttende samtalen /evalueringen etter endt prosjektperiode at de opplevde sterkt eierskap og medansvar for forestillingen. De fortalte at arbeidsmetodene vi hadde benyttet oss av (devising og improvisasjon) hadde bidratt til dette. Da de selv hadde utformet karakterer og scener igjennom improvisasjon var en viktig faktor til medansvar og eierskap. Det at vi hadde vist for hverandre gjorde at alle i gruppa ble kjent med de ulike scenene og karakterene. Dette bidro også til at ungdommene opplevde det som enkelt å hoppe inn i hverandres roller og funksjoner i forestillingen dersom det var noen som var borte eller syke.

Et fantastisk eksempel på dette var en elev som nesten ikke hadde deltatt i prosessen, hen hadde mye fravær og var kun med tre og en halv gang. Dagen etter premiere, da vi gjorde oss klare for å spille for hele 8. trinn ved skolen stakk eleven hodet inn døra sammen med noen venner og lurte på «hva er det som skjer her da?». Jeg svarte at vi skulle spille forestillingen for 8. trinn nå om 10 minutter og at hen egentlig skulle delta på dette, og om hen ønsket å bli med. Hen sa da farvel til vennene og kom inn i rommet, klar for å spille en forestilling hen

nesten ikke hadde jobbet med. De andre ungdommene i gruppa ønsket hen velkommen og tok fullt ansvar for å informere hen om forestillingens gang og hva hen kunne gjøre. De byttet rundt på noen replikker og gjøremål så hen kunne få være med i spill, og så spilte de forestilling alle sammen. I løpet av denne forestillingen kunne de andre ungdommene gi subtile hint til denne eleven om når hen skulle gjøre noe eller når hen skulle si replikken sin. Dette fungerte overraskende bra. Overraskende for meg, Hagli Aars og faglærer da vi fryktet at eleven skulle føle seg bortkommen i forestillingen og føle på stor usikkerhet. Men det at de andre elvene i klassen ga så mye støtte og omsorg, og det at de hadde sterkt medansvar og eierskap til forestillingen, gjorde at situasjonen opplevdes som trygg og fruktbar. Denne ungdommen jeg nå har fortalt om kunne også fortelle under avsluttende samtale at hen opplevde eierskap, fordi den ble inkludert av gruppa da den var til stede og hen kjente igjen egne forslag den hadde kommet med de få gangene den var til stede.

De opplevde den medskapende prosessen som *gøy* å jobbe med og at det var *gøy* å spille den for skolen og foreldre, da de glemte at det var publikum til stede fordi de hadde det *gøy* på scenen og med hverandre.

Ungdommene fortalte i den avsluttende samtalen at dette ikke ville vært mulig dersom vi hadde jobbet ut ifra et manus hvor det var tildelte roller med sine replikker. Det at de følte at alle replikker og gjøremål tilhørte *forestillingen* og ikke seg selv personlig åpnet opp for denne situasjonen. «Jeg lærte at impro' er enklere enn å pugge manus. For vi bare gjør det liksom, og da husker jeg det fordi jeg har gjort det selv, det kom fra meg» (en elev i avsluttende samtale). En annen elev kunne fortelle at hen var positiv til arbeidsmetoden «den åpnet opp for muligheter og gjorde at jeg kunne være kreativ».

6.5 Medskapning frembringer tillitt og samhold

Som nevnt i kapittel 4.2.5 kunne ungdommene ved ungdomsskolen fortelle om opplevelsen av at den medskapende prosessen frambringer og bidrar til økt tillitt og samhold i gruppa. Det å jobbe sammen som likeverdige på tvers av alder og trinn var en positiv opplevelse for ungdommene. De som gikk i 10. trinn, har jo noen år med erfaring av å jobbe sammen på tvers av trinn som valgfagklasse (selv om hele denne klassen var sterkt preget av korona pandemiens nedstengelse av samfunn og skole). Men de har allikevel opplevd at det har vært litt skille mellom 8., 9. og 10. klassingene, selv om de har vært samlet i valgfagklassen. En medskapende prosess kan bidra til å hviske ut disse forskjellene når en som scenekunstner,

dramapedagog tilrettelegger for at alle er likeverdige og medskapende i prosessen. Det at vi jobbet medskapende, hvor alle i rommet kunne komme med forslag og ideer, bli hørt og bygge videre på hverandres ideer skapte et sterkt samhold. Vi hadde alle et felles mål- en forestilling som skulle vises for publikum. Og vi kjente alle til de ulike scenene, karakterene og situasjonene.

6.6 Karakter- frigjøring av å få være noen andre

«Theatre is one space for people to extend their horizons of experience, recognizing how identities have been shaped and formulated and, by playing new roles and inhabiting alternative subject positions, finding different points of identification with others.»
(Nicholson, 2014, s. 29).

Jeg opplever at ungdommene ønsket å tre inn i karakterer som er andre enn seg selv, for å nettopp kunne si noe om hvordan de selv har det. En elev sa dette direkte i den avsluttende samtalen «Impro' er gøy for karakterbygging. Jeg blander inn meg selv uten at noen vet det.» (en elev i avsluttende samtale). Det ligger en åpning i forkledningen og innpakning av karakter for å kunne si noe om eget liv.

Helen Nicholson som har skrevet sitatet over her peker også på dette. Hvordan teater og karakterarbeid kan være frigjørende. Og gjennom å spille karakterer og spille ut ulike situasjoner så kan en nok lære en del om seg selv og andre. En kan på den måten utvide ens egen horisont og forståelse for andres situasjoner en ikke har erfart selv. Ungdommene i vårt prosjekt testet også ut å spille 'hverandres' karakterer, karakterer som hadde blitt skapt frem av andre i gruppa. Dette ga nye nyanser til karakteren, men også nye refleksjoner hos ungdommene. Jeg tror ikke alltid at bevisstheten rundt det som oppstod i dette karakterarbeidet ble reflektert av ungdommene selv, før en av oss voksne gjorde dem oppmerksomme. En av ungdommene sa at den hadde tatt seg i å 'ha med seg litt av karakteren hjem'. Karakteren den hadde skapt var en selvsikker karakter, og denne ungdommen var egentlig sjenert og innadvendt. Ungdommen sa dette hjalp hen i hverdagen, å kunne låne litt av selvsikkerheten til karakteren sin.

Da vi startet arbeidet med det medskapende prosjektet, og snakket løst og generelt om ulike temaer de synes var viktige og ønsket å lage en forestilling om; var tonen løs og ledig. Alle elevene var deltagende med synspunkter, tanker og ideer kring de alvorlige temaene.

Da vi på nyåret tok opp tråden for å nøste det litt inn- spurte vi voksne mer direkte «Hva mener du om x? Hva synes dere om y?». Det at vi knyttet temaene så tett opp til deres egen persona tolket jeg å være hemmende i meningsskapingen. Nå var det nesten ingen av elevene som svarte, de svarte mer kortfattet og vi fikk flere spørsmål i retur- hva syntes vi? Og hva syntes vi da vi var ungdommer selv? Hvordan opplevde vi de ulike temaene som ungdommer (henholdsvis 1980-, 1990- og 2000 tallet). Det at samtalen gikk fra å være ‘generell’ om temaene til ‘nært’ og personlig endret hvordan det ble snakket om. Jeg observerte at elevene også ‘sank litt sammen’ i kroppen av å skulle ytre sine personlige meninger. Vi voksne opplevde at dette kunne være hemmende både for prosessen og mot vår hensikt med medskapnings delen av prosjektet. Hvordan kunne vi lage noe ut ifra ungdommenes tanker hvis de ikke lenger følte for å dele?

Hagli Aars, faglærer og jeg hadde et møte og bestemte oss for å la fiksjonslaget bli en viktig del av vår prosess. Det å kunne være noen andre kan føles frigjørende. Det har vi tre selv opplevd i flere improvisasjonsøvelser i dramafaget. Improvisasjon en form som gir meg personlig sceneskredd- hva hvis jeg ikke er morsom i mine forslag, hva hvis jeg blokkerer forslag? Hva hvis mine indre tanker er upopulære? Dette er noen av tankene jeg har gjort meg i improvisasjonsøvelser tidligere, når jeg ikke har en karakter å ‘gjemme meg bak’. De gangene jeg har hatt det gøy med improvisasjon er de gangene jeg har fått utdelt, eller tatt utgangspunkt i en karakter til improvisasjonen. Da faller ikke ansvaret om hva som blir sagt eller gjort på meg personlig, men heller på karakteren. Det er karakterens meninger og impulser som kommer til liv, og de står ikke ‘jeg personlig’ til ansvar for. Vi jobbet med karakterer den neste gangen, og en av ungdommene skrev etter endt økt «Jeg har sceneskredd, så det var veldig deilig at alle måtte i karakter og at vi var på scenen samtidig» (en elev).

Det var ut ifra dette ideen om å ha emosjonsslapper kom. De var med fra første dag med karakterarbeid. Det å få en ytre påvirkning for å improvisere frem og skape karakterer fikk vi positiv tilbakemelding fra klassen om. Og etter hvert som karaktergalleriet fylte seg opp ble det til at de ulike scenene som ble improvisert frem også skapte noen karakterer. Da de hadde tatt med seg en tidligere skapt karakter og improviserte scenen med den, så kunne den eleven

oppdage noe nytt ved karakteren, som igjen gjorde at den kunne transformeres til en ny karakter for å passe bedre til scenen.

I starten av karakterarbeidet hvor de fikk emosjonslapper og skulle gå rundt i rommet for å 'kjenne på' karakteren sin jobbet vi mye ut ifra karakterens fysikk. Hvordan karakteren går, *hvor* i foten treffer gulvet, og hvordan gangen påvirker armene, holdning og tankesett til karakteren. Det å få fysiske og emosjonelle knagger for å utvikle karakter var noe ungdommene ga gode tilbakemeldinger om. De opplevde det som frigjørende.

Jeg tenker dette arbeidet også økte elevenes bevissthet kring det å formidle ulike emosjoner, og hvordan publikum kan oppfatte en karakter. Dette ble tydelig når de presenterte karakterene for resten av gruppa og vi snakket rundt hva/hvem vi hadde sett og hvordan vi som publikum oppfattet dette.

7.0 Oppsummering

Spørsmålet mitt i denne oppgaven har vært **Hvordan kan scenekunstnere legge til rette for medskapning i en kreativ teaterfaglig prosess med ungdom mot et scenisk resultat?**

Dette har jeg undersøkt gjennom å forske med kunsten i kraft av å være scenekunstner som har lagt til rette for en medskapende teaterfaglig prosess med ungdom som, i tredje forsøk, endte med en forestilling som ble vist for publikum. Jeg har tatt høyde for at dette også kan komme til nytte for dramapedagoger/teaterinstruktører og andre som skal legge til rette for en medskapende scenisk prosess med ungdom, derfor er disse gruppene også nevnt i oppgaven.

Jeg har hatt tre forsøk på å legge til rette for en medskapende teaterfaglig prosess med ungdom, hvor to forsøk ikke lot seg gjennomføre, men det tredje forsøket var fruktbart. Jeg har i denne oppgaven sett på hva som skjedde i de ulike forsøkene og hvilke lærdommer en kan ta med seg fra dette.

Mitt ønske har vært å undersøke og teste ut *hvordan* en medskapende prosess med ungdom kan legges til rette for av scenekunstnere, og hva som oppstår i den medskapende prosessen. Herunder har de subjektive opplevelsene til ungdommene og oss tilretteleggere (faglærere, Hagli Aars, Eeg-Tverbakk og meg) av denne prosessen vært viktig for undersøkelsen.

Min inspirasjon for å gjøre denne undersøkelsen kom da jeg leste Stortingsmeldingen, Meld.St 18 utsagn i Meld. St. 18 *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge*, og dens flittige bruk av betegnelser som *må* og *skal*. Og nå, når undersøkelsen er gjennomført, hva tenker jeg rundt Stortingsmeldingen som gjorde meg nysgjerrig til å gjøre denne undersøkelsen (s.1)? Jeg er enig i utsagnet om at det er viktig å involvere unge, og høre på dem, for at kunst og kultur skal få en verdi og at det er viktig for dem å kunne sette ord på følelser og ideer for å kunne være en stemme i samfunnet. Jeg er fortsatt litt uenig med utsagnet «*Derfor må kunst og kultur både skapast og formidlast med barn og unge som deltakrar.*» (Meld. St. 18 (2020–2021), s.16). *Må*'et er det som gjør meg uenig. Jeg har opplevd at det fungerer best å ha engasjert og interessert ungdom med som deltaker i et medskapende prosjekt og at kunstnerisk og scenisk utfoldelse (dessverre) ikke er for alle. Et *burde* eller *kan* ville åpnet opp denne påstanden. Medskapning handler kanskje om å bli tatt på alvor og bli sett? Alles stemmer inn i den kunstneriske prosessen er viktige, uavhengig om du er profesjonell scenekunstner eller ungdom, og kan være meningsbærende/definerende i seg selv. Kommer ingen med forslag har en lite å jobbe med og ut ifra. Og her er engasjement og egeninteresse for fagfeltet en viktig brikke.

Til neste kulturmelding for barn og unge fra Stortinget, ønsker jeg mer fokus på feltet *scenekunst* og det utøvende arbeidet med barn og unge. Og ikke minst i større grad en omfavning av *hvordan* scenekunstnere kan forholde seg til å ha med barn og ungdom som deltakere og eventuelle medskapere i ulike sceniske prosjekter. Scenekunstnere som arbeider med og for barn og unge har sine egne erfaringer og kan være en nyttig stemme inn til neste Kulturmelding for barn og unge. Som avslutning vil jeg trekke frem et sitat fra kulturmeldingen jeg støtter opp om, som gjør meg varm i hjertet. Sitatet trekker linjer til Hegel sin påstand om at 'kunst er viktig for menneskeheten' og til mine funn jeg skriver om i kapittel 6.

Kultur er livskvalitet og menneskeleg vekst. Kultur er danning og utdanning. Kultur er tilhørighet og identitet. Kultur er å forstå oss sjølve og verda rundt oss. Kultur er moglegheita til å delta, til å bli inkludert, til å ytre seg, til å undre seg, ha det moro, til å stille spørsmål og til å utfalde seg estetisk og kreativt. Kultur er moglegheita til å kritisere, debattere og utvikle samfunnet i ein ny og betre retning. Med andre ord taler vi om grunnleggjande demoratiske verdiar. (Meld. St. 18 (2020–2021), s.9).

8.0 Andre muligheter for medskapende prosesser- veien videre

Jeg har nå gjennomført en medskapende prosess med ungdom hvor ungdommene har vært medvirkende i hele prosessen (utenom de strukturelle formalitetene, som møter med skoler). Ungdommene i denne undersøkelsen har vært medskapende fra idé til resultat, hvor scenetekst har blitt til igjennom å improvisere frem scener og situasjoner. Nå ønsker jeg å forsøke en annen tilnærming til medskapning. I slutten av vår-semesteret 2023 vil jeg medskape en forestilling sammen med en ny ungdomsgjeng. Dette arbeidet vil inngå som min praktiske mastereksamen.

Denne gangen går ungdommene i sitt siste år på videregående skole, og skal ha en teaterproduksjon som siste avsluttende gjøremål før skoleåret og tiden på videregående er over. Hele det avsluttende trinnet er medvirkende i teaterprosjektet. De kan selv velge hvilke gruppe de vil jobbe i, om det er PR- og kommunikasjon, lys, lyd og musikk, scenografi, kostyme, produsent/inspisient eller skuespillergruppen. Alle de ulike områdene har sine fagpersoner og lærere som vil arbeide med ungdommene. For skuespillerne skal vi være tre regissører som jobber på dette prosjektet, med ansvar for én gruppe hver. Hver gruppe får tildelt scenografer, kostymører, produsenter, lysteknikere og musikere som skal bidra til hver av de tre skuespillergruppene. Gruppen ungdommer jeg skal medskape med her, kjenner hverandre etter å ha gått tre år sammen på videregående skole, og de vil ha med seg et engasjement fordi de selv velger seg til en gruppe. Dette er ikke en dramalinje, så erfaringsgrunnlaget kan være ujevnt, men ved at de kjenner til hverandre og har engasjement (i forhold til valg av gruppe) vil, ifølge de erfaringene jeg nå har gjort meg, være fordelaktig.

I forkant av prosjektets start har vi tre regissører valgt ut et manus som felles utgangspunkt, og en inspirasjonskilde for estetikk og lydbilde. Dette har blitt godkjent av rektor ved skolen, samt en lærer som er hovedansvarlig for prosjektet. Vi, regissørene, velger selv hvordan vi ønsker å arbeide med ungdommene og med manuset. Vi skal lage tre selvstendige forestillinger, med varighet på ca 20 minutter hver. De tre forestillingene vil bli vist på tre ulike 'scener'/steder på skolen i midten av juni 2023. Forestillingenes starttidspunkt vil være likt for alle tre gruppene og publikum vil være inndelt i tre grupper. De skal forflytte seg til de to neste forestillingene og til slutt vil vi ha et fellesnummer med alle gruppene.

Med min gruppe ungdommer, som har valgt seg til 'skuespillergruppen', skal jeg jobbe medskapende. Jeg vil holde en åpen tilnærming til sceneteksten og inspirasjonen for arbeidet. Ungdommene som skal jobbe med meg vil bli invitert inn til å dele sine meninger, ideer og lyster. Sammen skal vi devise frem forestillingen og vi skal jobbe medskapende fra start til slutt. Ungdommens stemme og utvalg av hvilke tekster fra sceneteksten de ønsker å benytte seg av vil ha en stor vekt i dette medskapende arbeidet. Jeg ser frem til å utforske nye muligheter for medskapende kreative teaterfaglige prosesser med ungdom.

Referanser og referanseliste

- Bale, K. (2009) *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag
- Barba, E. (2010). *On Directing and Dramaturgy- Burning the House*. Routledge
- Bonnie Su. (2018, 15. november). *Youth - Daughter // Bonnie Su Dance Choreography*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=09yJUYDrBzg>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen- En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag
- Fant, T (Regissør). (2022). *Fortellinger fra dusjen* [Originaltittel: Historier fra dusjen] [Film]. NRK. <https://tv.nrk.no/program/KOID75002021>
- Gran, A-B., (2004). *Vår Teatrale Tid – Om iscenesatte identiteter, ekte merkevarer og varige mén*. Dinamo Forlag
- Hannula, M., Suoranta, J., Vadén, T. (2014) *Artistic Research Methodology- Narrative, Power and the Public*. Peter Lang
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017) *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. FAGBOKFORLAGET
- Jacobsen, D.I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg). Høyskoleforlaget
- Knutsen, T. (2023, 24.januar). Læreren sjekket telefonen til elevene: – Jeg er rystet!. TV2. <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/laereren-sjekket-telefonen-til-elevne-jeg-er-rystet/15450990/>
- Kulturtanken. (u.å.). *Om Oss*. Hentet 11. april 2023 fra <https://www.kulturtanken.no/om-oss/>
- Kulturtanker (2021, 7. september). Episode 3: Hvordan er det å medvirke? [Audio podkast episode]. I Kulturtanker. Kulturtanken <https://magasin.kulturtanken.no/podkast/>
- Lehmann, H-T. (2006). *Postdramatic Theatre*. Routledge
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Kulturmeldingen for barn og unge, Oppleve, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=2>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag

- Nicholson, H. (2005, 2014). *Applied drama- the gift of theatre*. (2. utg.) Palgrave Macmillan
- Odin Teatret (2023, 28. februar) *About- Odin Teatret*
<https://odinteatret.org/index.php/odin-teatret/>
- Pettersen, A.T., Skolseg, R.B. (red) (2019) *Verk Produksjoner – Scenografi- et felles sted for den fysiske kroppen*. Uten Tittel
- Postholm, M.B. (2020) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.) Universitetsforlaget
- Rosas VZW. (2013, 22. juni). *Rosas danst Rosas, a film by Thierry De Mey / Trailer*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=82pqDvbPtx4>
- Språkrådet, (2018, 28. september | Oppdatert:2021, 3. august). Blikking. Hentet 8.mars 2023 fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/blikking/>
- Swale, J. (2014) *Drama Games For Devising (NHB Drama Games)*. Nick Hern Books
- Tveit, T. (u/å) *Prosjekt Rottejomfruen* hentet fra <http://docplayer.me/738564-Prosjekt-rottejomfruen.html>
- Østern, T.P. (2017) *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*. Tidsskrift: Journal for Research in Arts and Sports Education

Figurer og tabeller

- Figur 2: Askvik, M. 2017. *Oss*. [Bilde av sceneoppsett og scenografi fra forestillingen *Oss*.] Gjengitt med tillatelse
- Figur 3: Riis, T. 2006. *Rottejomfruen*. [Fotografi] Gjengitt med tillatelse
<http://docplayer.me/738564-Prosjekt-rottejomfruen.html>
- Figur 5: Egen illustrasjon av Jacobsen, D.I., sin *Figur 2.3* [Bok] Jacobsen, 2005, s. 35
- Figur 6: Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2014). *Table 2.1. Basic Formula of Artistic Research*. [Bok] Hannula et. Al, 2014, s. 15

Alle andre bilder og illustrasjoner er av Ida Holthe Lid (forfatteren selv).